

Didácticas Empleadas por los Docentes de Ciencias Sociales para el Fortalecimiento del Proceso
de Aprendizaje de los Estudiantes de Básica Primaria en la
Institución Educativa La Merced

Diana Lorena Buriticá Hurtado

Doris Hernández León

Universidad Santo Tomás

Maestría en Didáctica

Santiago de Cali

2017

Didácticas Empleadas por los Docentes de Ciencias Sociales para el Fortalecimiento del Proceso
de Aprendizaje de los Estudiantes de Básica Primaria en la
Institución Educativa La Merced

Diana Lorena Buriticá Hurtado

Doris Hernández León

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Didáctica

Asesores:
Álvaro Andrés Hernández
Germán Rolando Vargas Rodríguez

Universidad Santo Tomás

Maestría en Didáctica

Santiago de Cali

2017

Dedicado a...

Todas las personas que directa o indirectamente influyeron en nosotras para llevar a cabo el desarrollo de nuestra investigación-intervención.

A nuestras madres porque con su amor incondicional nos enseñan a perseverar en la vida.

A nuestros amados esposos por ser cómplices, compañeros de viaje y apoyo permanente.

A nuestras familias por estar siempre ahí dispuestas en su apoyo oportuno.

A nuestros estudiantes por ser la inspiración de nuestra vida como educadoras, incentivando el anhelo constante de superación y entrega, con ellos emprenderemos la construcción de otros mundos posibles...

Diana Lorena Buriticá Hurtado y Doris Hernández León

Agradecimiento...

A nuestras familias, amigos, compañeros, directivos y estudiantes por su apoyo incondicional y por el consejo oportuno.

A nuestros asesores y maestros porque con su acompañamiento logramos la consecución de esta meta.

A todo y a todos aquellos que hicieron posible asumir el reto de superarnos a través de la educación.

Resumen

En este documento narramos las experiencias compartidas y los aprendizajes construidos en las cinco etapas recorridas de nuestra investigación-intervención en la Institución Educativa La Merced. El Sistema Referencial constituyó el punto de partida, en este entraron en diálogo los propósitos de nuestro ejercicio investigativo con la postura epistemológica fundamentada en la complejidad sistémica, los principios orientadores tales como el sistemático u organizativo, el holográfico, el dialógico, el de autonomía/dependencia y el de sistemas observantes y la didáctica y didáctica de las Ciencias Sociales como comprensiones teóricas. En la segunda etapa se trazó la ruta de investigación a través de los neodiseños cuyo eje central giró en torno a los tres encuentros reflexivos desarrollados en la institución; las narraciones de los sujetos participantes en estos diálogos fueron consolidadas en la tercera etapa de investigación.

Del diálogo desarrollado en ese momento surgieron una serie de elementos de análisis que enriquecieron la dinámica propia al interior de nuestro sistema institucional, tejiéndose de esta manera un entramado social a partir de las interacciones entre las reflexiones teóricas, metodológicas y didácticas emergidas en dichos escenarios y consolidadas en un cuarto momento de la ruta investigativa. Las reflexiones resultantes en este ejercicio nos brindaron la posibilidad de vislumbrar la quinta etapa al construir una propuesta de intervención didáctica en el área de Ciencias Sociales para ser implementada durante los años lectivos 2017 y 2018 buscando así el fortalecimiento de nuestras prácticas pedagógicas a través de la transformación en las didácticas que coadyuvarán en el mejoramiento constante del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Abstract

In this document we narrate the shared experiences and the learning constructed in the five stages covered by our research-intervention in the Educational Institution La Merced. The Referential System was the starting point, in this dialogue the purposes of our investigative exercise with the epistemological posture based on systemic complexity, the guiding principles such as the systematic or organizational, the hologramic, the dialogical, the autonomy / Dependence and that of observant systems and didactics and didactics of Social Sciences as theoretical understandings. In the second stage the research route was traced through neodiseños whose central axis revolved around the three reflective encounters developed in the institution; the narratives of the subjects participating in these dialogues were consolidated in the third stage of research.

From the dialogue developed at that time, a series of elements of analysis emerged that enriched the dynamics of our own institutional system, thus creating a social framework based on the interactions between the theoretical, methodological and didactic reflections that emerged in these scenarios and Consolidated in a fourth moment of the investigative route. The reflections that resulted in this exercise gave us the possibility of glimpsing the fifth stage in constructing a didactic intervention proposal in the area of Social Sciences to be implemented during the 2017 and 2018 academic years, thus seeking to strengthen our pedagogical practices through Transformation in didactics that will contribute to the constant improvement of the learning process of our students.

Tabla de Contenido

Introducción	1
1. Sistema Referencial	5
1.1 Buscando sentido a nuestra investigación-intervención en la Institución Educativa La Merced	5
1.2 Otras Historias Didácticas	8
1.2.1 Uso e implementación de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje	
Significativo	9
1.2.2 Elaboración de material didáctico para facilitar el aprendizaje	13
1.2.3 Los Proyectos de Aula	14
1.3 Perspectiva Epistemológica	20
1.4 Principios Orientadores del proyecto	24
1.4.1 Principio Sistemático u organizativo	25
1.4.2 Principio Holográfico	27
1.4.3 Principio de Autonomía/Dependencia (auto-ecoorganizacional)	28
1.4.4 Principio Dialógico	29
1.4.5 Principio de Autorreferencia (Sistemas Observantes)	30
1.5 Comprensiones Teóricas Didácticas	31
1.5.1 Didáctica	32
1.5.2 Didáctica de las Ciencias Sociales	37
2. Recorridos o Trayectos	

2.1	Diseño	44
2.2	Contexto	56
2.3	Participantes	59
2.4	Categorías de Reflexión	61
2.4.1	Didáctica	61
2.4.2	Didáctica de las Ciencias Sociales	62
2.5	Escenarios y momentos de la investigación	62
2.5.1	Escenario de investigación-intervención en didáctica 1	63
2.5.2	Escenario de investigación-intervención en didáctica 2	66
2.5.3	Escenario de investigación-intervención en didáctica 3	68
3.	Tejiendo Desde la Diversidad Avanzamos en el Constructo Social	
7472		
3.1	Equipo Reflexivo 1	72
3.2	Equipo Reflexivo 2	80
3.3	Equipo Reflexivo 3	87
4.	Reflexiones y Prospectivas para el Horizonte Didáctico	
9592		
5.	Propuesta de Intervención: Fortalecimiento de los Ambientes de Aprendizaje Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la Interculturalidad	103
5.1	Participantes	103
5.2	Propósitos	104
5.3	Escenarios de intervención	105

5.3.1 Escenario 1: Apropiación de la propuesta de intervención en la Institución Educativa	
La Merced	106
5.3.1.1 Escena de intervención 1	106
5.3.2 Escenario de intervención 2: aproximación teórica y conceptual a la didáctica de las Ciencias Sociales	107
5.3.2.1 Escena de intervención 1	108
5.3.2.2 Escena de intervención 2	108
5.3.3 Escenario N° 3: Contextualización de los elementos conceptuales, didácticos y Metodológicos acordados con el equipo docente de Ciencias Sociales	109
5.3.3.1 Escena de intervención 1	109
5.3.3.2 Escena de intervención 2	110
5.3.4 Escenario de intervención 4	110
5.3.4.1 Escena de intervención 1	111
5.3.4.2 Escena de intervención 2	111
5.3.5 Escenario de intervención 5: Retroalimentación didáctica con los padres de familia	111
5.3.5.1 Escena de intervención 1	112
5.3.5.2 Escena de intervención 2	112
5.3.6 Escenario de intervención 6: Intervención en el ambiente de aprendizaje	112
5.3.6.1 Escena de intervención 1	113
5.3.6.2 Escena de intervención 2	113
5.3.6.3 Escena de intervención 3	114
5.3.6.4 Escena de intervención 4	114
5.4 Cronograma	114

5.4.1 Cronograma año lectivo 2017	115
5.4.2 Cronograma año lectivo 2018	117
5.5 Clausura operadora: retroalimentación, reflexión de la propuesta de intervención	119
Referencias Bibliográficas	120
Anexos	126

Lista de Gráficos

<i>Gráfico 1. Escenario de Intervención en Didáctica: Contextualización institucional de la investigación: aproximación a la Didáctica</i>	69
<i>Gráfico 2. Escenario de Intervención en Didáctica 2: Aproximación colectiva a la conceptualización y pertinencia de un modelo pedagógico institucional</i>	71
<i>Gráfico 3. Escenario de Intervención en Didáctica 3: Aproximación colectiva a las didácticas específicas de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana</i>	75

Lista de Cuadros

Cuadro 1: Cronograma año lectivo 2017	124
Cuadro 2: Cronograma año lectivo 2018	126

Lista de Anexos

Anexo A. Solicitud escrita a las docentes de Básica Primaria que participaron activamente en distintos escenarios de la investigación-intervención. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo B. Muestra de invitación a estudiantes para participar en el tercer encuentro reflexivo realizado el 7 de abril de 2016. Muestra de la autorización firmada de los padres de familia para la participación del estudiante. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo C. Firmas de participantes en el Primer Encuentro Reflexivo. Enero 13 de 2016. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo D. Firmas de participantes en el Segundo Encuentro Reflexivo. Enero 25 de 2016. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo E. Firmas de participantes en el Segundo Encuentro Reflexivo. Abril 7 de 2016. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo F. Solicitud escrita a los directivos de la institución para desarrollar la visita in situ en la I.E. La Merced. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo G. Evidencia fotográfica visita in situ Institución Educativa La Merced. Junio 10 de 2016. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo H. Solicitud al señor Rector para habilitar el espacio de socialización de los resultados de la investigación y la propuesta de intervención en el área de Ciencias Sociales. **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo I. Constancia de socialización y aprobación de la propuesta de intervención por parte del rector de la Institución Educativa La Merced. 141

Anexo J. Firma de asistencia a la socialización de la propuesta de intervención en la Institución Educativa La Merced. 142

Anexo K. Fotos Escenarios: Equipos Reflexivos Institución Educativa La Merced, Enero y Abril 2016 143

Introducción

En el desarrollo del programa orientado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia “Hacia la Excelencia Docente” y con el ánimo de incentivar el fortalecimiento pedagógico en las Instituciones Educativas Públicas del país, se impulsó la capacitación de docentes a través de la maestría en Didáctica ofrecida por la Universidad Santo Tomás. A través de este programa académico surgió nuestra investigación-intervención cuyo propósito principal ha girado en torno a realizar un ejercicio autorreflexivo que nos permitiera comprender cómo la didáctica empleada por los docentes en el área de Ciencias Sociales de Básica Primaria, ha incidido en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Nuestro escenario de investigación-intervención es la Institución Educativa oficial La Merced conformada por cuatro sedes ubicadas en el barrio Salomia en la comuna cuatro (4), estrato socioeconómico tres en el sector urbano reconocido como Flora industrial y comercial al nororiente del municipio de Santiago de Cali, departamento del Valle del Cauca. Garantiza el proceso educativo en los niveles de: Preescolar, Básica y Media Técnica, atendiendo una población de 1570 estudiantes, quienes son acompañados por 50 docentes, tres coordinadores y un rector. Contamos con dos docentes de apoyo quienes nos acompañan en la orientación de los estudiantes con necesidades especiales.

Las particularidades de nuestro entorno escolar sugieren un análisis sistémico del quehacer pedagógico a partir de la interacción cotidiana como sujetos sociales en los distintos espacios y momentos. Igualmente la comprensión de la didáctica que como docentes empleamos permitió

vislumbrar un camino posible a seguir en la búsqueda de las adecuaciones y transformaciones pertinentes para el fortalecimiento como sistema proyectándonos hacia la actualización constante de dichas prácticas en coherencia con las particularidades del contexto y de la educación en el siglo XXI. El ejercicio investigativo que nos ha permitido esta autorreflexión ha sido organizado en cinco capítulos; el primero de ellos “El Sistema Referencial”, contiene los propósitos a partir de los cuales desarrollamos la investigación desde una mirada sistémica compleja fundamentando así la perspectiva epistemológica en virtud de los aportes que las didácticas inherentes a nuestro quehacer docente han impregnado en el tejido social.

Esta perspectiva epistemológica estuvo sustentada por cinco principios orientadores: el Sistemático u Organizativo que nos permitió visualizar la articulación de Básica Primaria, Secundaria y Media Técnica en La Merced, particularizando sus intencionalidades pero también, articulándolos al sistema en su conjunto. El Holográfico que nos permitió identificar las transformaciones en nuestras prácticas didácticas como el reflejo de las expectativas colectivas institucionales. En virtud del principio de Autonomía/Dependencia (auto-ecoorganización) identificamos a La Merced como un sistema abierto en constante retroalimentación con su entorno, en el que surgen fluctuaciones producto de los conflictos propios del contacto cotidiano de sus integrantes a través de los cuales dimensionamos un sistema cambiante con grandes posibilidades de fortalecerse desde adentro pero con una fuerte influencia desde afuera.

El Dialógico que posibilitó el encuentro de saberes construyendo colectivamente para encontrar soluciones superando particularidades sin excluirlas de este ejercicio, es decir, construimos a partir de la diferencia. Y finalmente, la Autorreferencia (Sistemas Observantes), a través de cual

aprendimos que existen múltiples posibilidades de encontrar solución a las situaciones complejas características de un sistema humano. En este apartado también abordamos las comprensiones teóricas que orientaron el desarrollo del ejercicio investigativo, la didáctica y la didáctica de las ciencias sociales para la interculturalidad en virtud del área objeto de intervención. Un momento clave en la búsqueda de un camino que ayudara al desarrollo de nuestra investigación, fue la implementación del neodiseño como la ruta de viaje trazada para la intervención en nuestro contexto que se desarrolló en el segundo capítulo denominado “Recorridos o Trayectos”.

Este segundo apartado estuvo conformado por tres escenarios que denominamos Equipos Reflexivos, integrados por unos focos que orientaron las escenas, unos propósitos de intervención coherentes con las categorías de reflexión y un guion con el que se tejió el ejercicio reflexivo a través de las intervenciones de los participantes, las observaciones autorreferenciadas y el intercambio de saberes. De estos diálogos emergieron unos elementos categóricos de análisis a la luz del pensamiento complejo que permitieron vislumbrar unas perspectivas para la intervención futura en nuestro contexto escolar. En el tercer capítulo “Tejiendo desde la diversidad avanzamos en el constructo social”, ubicamos las voces de los sujetos participantes en la investigación cuyo análisis nos permitió abrir nuevos caminos en la búsqueda de las transformaciones pertinentes para el fortalecimiento de nuestro sistema institucional.

En el cuarto capítulo denominado “Reflexiones y perspectivas para el horizonte didáctico” entramos en diálogo con los elementos de análisis de orden teórico, metodológico y didáctico que emergieron en los escenarios dándonos la pauta para diseñar la propuesta de intervención titulada “El fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje desde la didáctica de las ciencias sociales para

la interculturalidad” ubicada en el quinto y último capítulo. En esta proponemos una serie de estrategias para implementar en los años 2017 y 2018 en los grados tercero y cuarto de básica primaria, orientadas hacia el fortalecimiento de la didáctica en el área de Ciencias Sociales con el propósito de mediar de manera asertiva en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes enriqueciendo de este modo el entramado cultural diverso que se teje al interior de nuestra institución.

1. Sistema Referencial

En este capítulo tenemos la intención de esbozar la razón de ser y los propósitos con los que fue concebida la investigación-intervención en didáctica desarrollada en la Institución Educativa La Merced del municipio de Santiago de Cali, así como también la ruta teórica que seguimos para su desarrollo. Lo estructuramos así: iniciamos con la razón de ser y los propósitos de nuestra investigación-intervención, luego ubicamos las diferentes historias didácticas con las cuales nos identificamos por el profundo impacto que como estrategias de aprendizaje significaron en los lugares que se implementaron. Siguiendo nuestro trayecto, nos encontramos con la perspectiva epistemológica enfocada desde una mirada sistémica compleja. Posteriormente, los cinco principios orientadores (dialógico, autonomía/dependencia (auto-ecoorganización), holográfico, sistémico u organizativo y el de Autorreferencia o sistemas observantes) que permitieron aproximarnos a nuestro contexto. Y finalmente, hicimos alusión a los referentes teóricos correspondientes a las dos categorías que sustentan el proyecto: Didáctica y Didáctica en el área de Ciencias Sociales.

1.1 Buscándole Sentido a Nuestra Investigación-Intervención en la Institución Educativa La Merced

Las dinámicas sociales propias de la vida moderna que vivimos en nuestro contexto nos han motivado a realizar este ejercicio autorreflexivo buscando una transformación constante en todos los espacios y momentos en que se desarrolla la vida escolar, esto implica contextualizar nuestras prácticas pedagógicas y la didáctica, enriqueciendo con ello el entramado propio que subyace en la construcción del conocimiento como docentes. La escuela, el aula y la interacción constante

docentes-estudiantes, necesitan un compromiso más consciente por parte de los sujetos sociales partícipes en el contexto educativo. Estamos invitados a incorporar a nuestra práctica docente, estrategias coherentes con las necesidades de nuestros estudiantes en el mundo diverso en que se desenvuelven. La construcción de espacios aprehendientes democráticos, incluyentes y equitativos incentiva la transformación de nuestra forma de concebir la educación, e incluso, permitirnos como sujetos sociales nuevas formas de construir la realidad.

Todo espacio para el aprendizaje es concebido para contribuir en la construcción del conocimiento y como el escenario en el que se promueve la cultura de la sociedad. En esta perspectiva Díaz (2006) afirma que

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, escuela, colegio, universidad son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósito central: (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socioculturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población (p. 89)

El aula de clase como espacio para la reflexión está permeada por las distintas construcciones que los sujetos interactuantes hacemos de la realidad. El constructo social se refleja en una doble perspectiva, emerge como resultado de la conjugación de múltiples elementos culturales en que se desenvuelven los sujetos, pero también se constituye en un aporte que enriquece la cultura de la sociedad. Esta concepción de la educación es inherente a la propuesta pedagógica propia del imaginario colectivo que identifica nuestro contexto sociocultural ya que las interacciones diarias que establecemos como constructores de realidades, las distintas formas de interpretar el mundo, los intereses particulares, la manera como orientamos nuestra práctica docente, la forma propia en que se construye el conocimiento y las esperanzas que padres de familia y estudiantes tienen en

las experiencias de aprendizaje, son susceptibles de transformación constante en aras de fortalecer didácticamente nuestra apuesta como docentes desde una perspectiva contextual.

Desde esta perspectiva el aprendizaje,

Para Rodríguez, Sánchez & Rojas (2008), es el resultado de nuestros intentos por darle sentido al mundo y para esto, el individuo usa todas sus herramientas mentales. La forma en que pensamos acerca de las situaciones, además de nuestras creencias, expectativas y sentimientos, incluyendo en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos (Citado en Vergara, s.f, p. 16)

En este orden de ideas, nos aproximamos al aprendizaje como una construcción subjetiva inherente a cada sujeto que al entrar en interacción con otros en los distintos ambientes aprehendientes, posibilita la promoción de la cultura que vive en retroalimentación constante a partir de las distintas miradas. En este sentido, nos propusimos hacer un ejercicio autorreflexivo que nos permitiera comprender cómo las didácticas empleadas por los docentes en el área de Ciencias Sociales de Básica Primaria, han incidido en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, resultó necesario aproximarnos al análisis sistémico de nuestro quehacer a partir de la interacción cotidiana como sujetos sociales y culturales en los distintos espacios de aprendizaje, de tal forma que la realidad emerja como reflejo de dicha interacción, enriqueciéndose el constructo social con las particularidades inherentes a este sistema.

La comprensión de nuestras didácticas particulares permite vislumbrar un camino posible a seguir en la búsqueda de las adecuaciones y transformaciones pertinentes para el fortalecimiento como sistema, más aun cuando nos encontramos en la construcción colectiva de un enfoque y/o modelo pedagógico institucional que tienda redes entre nuestras prácticas docentes buscando entretejer aquellos elementos comunes que pueden potenciar el ejercicio pedagógico para alcanzar

los objetivos propuestos como parte de la política institucional. En coherencia con esto, nos proyectamos hacia la actualización constante de nuestra didáctica en retroalimentación de la práctica pedagógica en coherencia con las características de la educación del siglo XXI, conducentes al fortalecimiento de los distintos ambientes de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Proyectarnos como docentes mediadores en la construcción del conocimiento que nuestros estudiantes emprenden día a día, es una acción imprescindible ya que juntos habilitaremos espacios democráticos donde converjan diversas miradas sobre la vida, que promuevan la libre y espontánea reafirmación del yo en el estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, incentivando el anhelo de aprender y superar sus propias posibilidades. Es pertinente enriquecer nuestra didáctica incorporando distintas acciones de enseñanza encaminadas a la promoción del aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la autoevaluación permanente, a través de la recreación de situaciones de aprendizaje en las que juntos exploremos distintos rumbos posibles en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades.

Es fundamental explorar distintas estrategias comunicativas que nos permitan comprender mejor la forma como construyen el conocimiento nuestros estudiante. Estas estrategias didácticas nos pondrán en interacción constante con ellos, transformando paulatinamente nuestro quehacer pedagógico e incidiendo significativamente en la particular forma en que los estudiantes aprenden. Es en estos escenarios transformados donde emerge la complejidad enriqueciendo la red a la que aportamos todos como sujetos sociales protagonistas de este sistema institucional.

1.2 Otras Historias Didácticas

Para nuestra investigación-intervención seleccionamos las historias didácticas que llamaron más nuestra atención. En virtud de esto, escogimos dos (2) experiencias significativas en el contexto internacional, cinco (5) en Latinoamérica y siete (7) nacionales. Seleccionamos estas experiencias por lo innovador de su propuesta, por la manera como impacta el proceso de aprendizaje al mediar la construcción del conocimiento a través de la disposición de variadas acciones de enseñanza que los docentes incorporan a su didáctica para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes, así como también por los medios empleados para su comunicación, especialmente las herramientas tecnológicas, que concentran la atención de niños, jóvenes y adultos a la hora de aprender de manera lúdica. Lo significativo de estas experiencias es que pueden ser replicadas en distintos contextos de enseñanza, ya que se convierten en herramientas para acortar distancia entre los estudiantes y la construcción del conocimiento a través de la implementación de unas estrategias dinámicas.

Para la organización de estas experiencias tuvimos en cuenta la función del medio empleado para orientar el aprendizaje. En este sentido, establecimos tres categorías básicas: Uso e implementación de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje significativo; Elaboración de material didáctico para facilitar el aprendizaje; y por último, Los proyectos de aula como estrategia didáctica de aprendizaje. Al interior de cada categoría organizamos las experiencias didácticas en razón del orden cronológico de aparición, es decir, iniciando con la más lejana hasta llegar a la más reciente en el tiempo.

1.2.1 Uso e implementación de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje significativo: en esta categoría incluimos las siguientes experiencias. Ardila Rodolfo y Carrillo Aurora, Colombia, 2003, Nunca es tarde para aprender: Transformemos, Revista: Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina, edición 2014, Capítulo 1: Los Casos, pág. 12 y 13. Disponible en: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>

La experiencia inició en el año 2000, sus dos autores son: Rodolfo Ardila (comunicador social) y Aurora Carrillo (pedagoga). Fueron contratados para trabajar con las comunidades de Arauca, zona vulnerable por ser escenario del conflicto armado de Colombia. El objetivo era reducir la deserción escolar y alfabetizar a los adultos que aún no conocían el mundo de las letras, como un vehículo para promover la paz y el desarrollo. El objetivo: abrirles los ojos a un mundo que no habían podido conocer, pero que los haría un poco más libres y les daría la esperanza de poder progresar. La clave, según sus propias palabras, fue “dar a los estudiantes (jóvenes y adultos) lo que pedían: respuestas concretas a necesidades específicas”. La experiencia significativa es asumida como un modelo pedagógico que fundamenta su razón de ser a través de la aplicación de un software que masifica la educación y la hace accesible a cualquier persona.

Fosca Carlos y Nakano Teresa, Perú, (2008). Videojuegos educativos para el desarrollo innovador del aprendizaje de las ciencias, Grupo Avatar en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Kokori.

El Grupo Avatar ha desarrollado una serie de videojuegos que buscan motivar al alumno en el aprendizaje de distintas áreas temáticas, pero a través de una metodología lúdica. En el videojuego “Second Life” de Avatar, los usuarios pueden crear la escenografía del modo que deseen poniendo en marcha su creatividad y sentido de la estética y el arte. El juego “El Pez Dorado” fue creado para reforzar el aprendizaje sobre la arqueología. Mediante este juego, se puede asumir el rol de arqueólogo responsable de un proyecto de excavación. Como arqueólogo, el estudiante, tendrá que tomar una serie de decisiones, entre ellas: contratar equipos, asumir los costos y determinar los tiempos, se experimentarán situaciones propias del proceso de excavación, la toma de decisiones respecto del método a utilizar, el pago a los trabajadores, el cuidado en la extracción de los objetos arqueológicos y finalmente su clasificación.

Ríos Gallego Julio Alberto, Colombia, 2009, Matemáticas para Millones: Julio Profe, Revista: Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina, edición 2014, Capítulo 1: Los Casos, pág. 8 y 9. Recuperado en: <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>.

Esta es la experiencia significativa de un docente de matemáticas colombiano quien preocupado por la apatía y resistencia que evidenciaban muchos de sus estudiantes frente al aprendizaje de las matemáticas, se apoyó en una ayuda virtual para orientar el estudio de sus estudiantes subiendo a la red un video en el cual explicaba la “simplificación de funciones algebraicas”. Fue el inicio de un nuevo mundo educativo. El efecto de esos primeros videos aficionados destinados a sus alumnos “reales” saltó el muro del aula física. Fue un proceso revelador. Entonces Julio Ríos

comenzó un viaje de transformación, que lo llevó a convertirse en Julio Profe, el título que eligió en su canal de YouTube convirtiéndose así en una marca registrada de la innovación educativa en América Latina.

Doberti Pablo, México, (2010). Un sistema de cambio pedagógico: UNO Internacional (pedagógica, evaluación de aprendizajes y red colaborativa), Disponible en: <http://www.sistemauno.com/>.

La propuesta busca transformar las escuelas usando viejos y nuevos dispositivos de intervención que contribuyan a una formación integral de los estudiantes, Se trata de un sistema de enseñanza creado por la empresa editorial Santillana en 2010. El sistema al que ingresan las escuelas es una combinación de libros de texto, tabletas digitales, portales, evaluaciones, asesores pedagógicos y eventos de intercambio. Es un trabajo completo gracias a la integración de todos estos, haciendo de esto un trabajo supremamente enriquecedor, encontrando su iniciativa en antecedentes de los llamados Sistemas de Encino de Brasil y otros modelos de intervención sistémica.

Mancilla Ricardo, Chile, 2014, Clic Educa, Escalando la nueva Educación innovaciones inspiradoras, BID pagina 14 – 15.

En esta propuesta fue diseñado un paquete de servicios que se entrega por medio de un software educativo con recursos multimedia y actividades interactivas para los alumnos de enseñanza básica brindando apoyo metodológico al docente para que pueda incorporar de manera adecuada estos

recursos en las salas y un servicio de seguimiento para el comportamiento académico de los alumnos, a fin de que se puedan ver los resultados de la aplicación del software y evaluar el desempeño de los estudiantes. El software ofrece clases personalizables con contenidos multimedia, videos y otros materiales. Contiene una estructura didáctica, que incluye lo lúdico como un método pedagógico importante y favorece la interactividad. Su éxito consiste en el cambio de paradigma para facilitar el proceso de aprendizaje, de modo que cada estudiante o docente construye su propio software educativo, totalmente hecho a la medida.

Darias beautell Sergio, Madrid, 2015, Código Whatsapp, Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas, Números revista didáctica de la matemática, <http://www.sinewton.org/numeros>.

En esta propuesta se aprovecha el auge y la cercanía de los símbolos del WhatsApp para hacer una breve introducción al lenguaje algebraico. El reto consiste en esconder detrás de una serie de símbolos de WhatsApp un mensaje secreto que deberán descifrar a lo largo de las sesiones. Para ello se realiza una secuencia de actividades manipulativas para la pizarra digital interactiva (PDI) y una ficha de trabajo. La resolución del mensaje secreto no llegará hasta las últimas dos sesiones en las que se abordará la resolución de nueve ecuaciones (WhatsApp), que nos darán las sílabas escondidas detrás de los nueve símbolos y que servirán para decodificar el mensaje. Los estudiantes centran su trabajo en la ficha 1, razonando las actividades en pequeños grupos y posteriormente en forma individual.

Estas experiencias son pertinente para nuestra investigación ya que nos ofrece otra alternativa para enriquecer nuestra didáctica y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las TICS; Es una manera creativa de acercar a las personas con mayores dificultades de accesibilidad a la educación presencial, es adecuada a la hora de masificar la información y proveer una herramienta útil y fácil de entender para quien lo necesite; se requiere la unidad de esfuerzos entre estudiantes, docentes y administrativos de distintas disciplinas, como historia, arte, comunicación, psicología e ingeniería informática, para desarrollar videojuegos orientado al aprendizaje; conllevando a la transformación de un currículo de enseñanza que a través del juego centrado en la integración de temáticas a desarrollar en los diferentes grados utilizando así la mejor estrategia de aprendizaje que existe y las pautas respecto al futuro del aprendizaje y del papel de la tecnología en la educación.

1.2.2 Elaboración de material didáctico para facilitar el aprendizaje. En esta categoría se tuvo en cuenta: Lerner Sigal victoria, Mexico, (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207505>.

En este trabajo la autora sugiere la necesidad de elaborar libros de texto y unidades curriculares para el aula con variados elementos: contenidos esenciales, diferentes recursos, actividades para alumnos y materiales suplementarios para el maestro. Lo importante es que estén bien combinados, por ejemplo, que las teorías y elementos de didáctica general se apliquen a los contenidos históricos y a todos los ingredientes restantes. Este tipo de recurso serían más adecuados a las necesidades y características de los maestros: favoreciendo sus enormes cargas laborales, bajos salarios, etcétera.

El tema primordial es la construcción y utilización de material didáctico en el desarrollo de las clases de historia para hacer de estas una actividad amena. Se propone el uso de libros de textos y material didáctico en las aulas para atraer la curiosidad de los estudiantes.

Esta experiencia constituye un aporte significativo para nuestra investigación en la medida que brinda otras alternativas para diseñar, crear o fabricar textos y material didáctico propios teniendo en cuenta contenidos esenciales explorando la habilidad del docente para la construcción del material que coadyuve al desarrollo adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes según el interés que persiga con su curso; puesto que los niños están en una etapa en la que requieren una guía constantemente para poder desarrollar sus ejercicios y tareas especialmente en casa de manera autónoma.

1.2.3 Los Proyectos de Aula. En esta categoría incluimos: Betancur Taborda Martha Cecilia, (2005), Colombia aprende, premio compartir, pág. 4, La agricultura urbana: un ambiente de posibilidades para la construcción sistémica del conocimiento natural. Disponible en: www.premiocompartir.org/sitiowebpc/content/.../843_20130731.pdf.

El proyecto parte de la necesidad de crear ambientes de aprendizaje significativo que favorezcan la enseñanza y la construcción de conocimientos relacionados con las ciencias naturales, es así, como la experiencia educativa consta de tres ambientes de aprendizaje: El primero la huerta escolar, el segundo el aula de clase y por último el uso de las tics con el diseño de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) 1 y una página web2 como medio de socialización. La didáctica abordada se fundamenta en el planteamiento de preguntas o situaciones problema que parten de las

inquietudes y la curiosidad de los niños con respecto a los acontecimientos que observan en su diario vivir.

Brinda la formación de capacidades de autogestión y contextualización de esta práctica integrada a los planes de enseñanza, se considera que un objetivo de la huerta escolar pedagógica es lograr una educación más activa, que combine prácticas orientadas a fortalecer los conocimientos teóricos en nutrición y alimentación, familiarizando a los niños con métodos de producción sostenible de alimentos, fomentando el compromiso y el sentido de pertenencia, trascendencia hacia sus familias y la comunidad.

Bolaños Sofía, Corredor Bianca Julieth, Garzón Cindy Lorena y Rodríguez Viannys María, Colombia, (2005). Me divierto leyendo y escribiendo, Documento N° 9, Estándares en el Aula, relatos docentes, primera edición 2008, MEN, Bogotá, pág. 102 – 108.

La experiencia significativa es un proyecto de aula denominado “Me divierto leyendo y escribiendo”, fue desarrollado por cuatro estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, en Sabanagrande, Atlántico. El proyecto de aula involucró estudiantes entre 9 y 13 años de edad, de los grados 4 y 5 de básica primaria en la Escuela María Auxiliadora, sede N° 3 del Instituto Técnico Industrial de Sabanagrande, de un estrato socioeconómico bajo. Seleccionaron estándares básicos de competencia en lenguaje y de competencias ciudadanas con la intención de incentivar el trabajo en equipo y minimizar los conflictos que se presentaban entre los estudiantes. Las practicantes diseñaron unas guías didácticas a través de las cuales observaron los avances y dificultades de los estudiantes por medio

de los distintos ejercicios lúdicos, recreativos y cognitivos propuestos para tal fin. Trabajaron 2 horas semanales durante 3 meses.

Arroyo Landázury Bernarda, Colombia, 2008 – 2009, Reconociendo y valorando la biodiversidad botánica de mi entorno, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado en: <http://www.maloka.org/pdf/merced.pdf>.

El proyecto de aula fue realizado en el marco del concurso “Expediciones Botánicas siglo XXI, proyecto de aula (2008-2009)”, promovido por el Ministerio de Educación Nacional. En la clase de ciencias naturales los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa La Merced del municipio de Santiago de Cali, desarrollaron competencias científicas a través de la metodología de la investigación, indagación, determinación del problema y las actividades propuestas para resolverlo enfocado en mejorar el entorno con el fin de contribuir al mejoramiento en la calidad de vida de la comunidad. Fue un trabajo en equipos y colaborativo con el docente de Ciencias Naturales a través de la metodología investigativa tal como lo hacen los científicos. La indagación por medio de talleres, permitió evidenciar las ideas previas de los estudiantes, sus intereses y el conocimiento sobre su cotidianidad. Un grupo de estudiantes fue capacitado en herborización. El trabajo final del proyecto fue la presentación del herbario construido a lo largo del proceso de investigación con material vegetal propio de su entorno cercano y sus ancestros.

Caicedo Jair, Caicedo Sonia, Caicedo Patricia y Tróchez Eduardo, Colombia, (2005). Debate: Colombia en tus manos, Documento N° 9, Estándares en el Aula, relatos docentes, primera edición 2008, MEN, Bogotá, pág. 160 – 166.

Esta experiencia significativa se inscribió en el marco del programa iniciado en el año 2005 por el Ministerio de Educación Nacional cuyo objetivo era la implementación de los estándares básicos de competencia en las instituciones educativas del país a través de proyectos de aula. El proyecto tuvo una duración de 1 mes durante el cual los estudiantes de quinto semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (autores del proyecto) de la Universidad Santiago de Cali, tuvieron encuentros semanales de 7 horas con los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander quienes fueron los participantes activos del proyecto en cuestión. El debate de la Ley de Justicia y Paz, fue la estrategia metodológica empleada para desarrollar el proyecto de aula el cual fortaleció la capacidad de participación activa, responsable sustentada en argumentos válidamente contruidos y el respeto por la diversidad y opiniones ajenas.

Herrera Gloria de los Ángeles (directora del proyecto), Exploración de nuestra identidad cultural, Documento N° 9, Estándares en el Aula, relatos docentes, Primera Edición 2008, Bogotá, Colombia, MEN, pág. 44 – 48.

Este proyecto de aula fue desarrollado por un grupo de estudiantes de primer semestre del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio municipio de Caldas. El objetivo central del proyecto era incentivar el sentido de pertenencia por los elementos representativos de su pueblo en los estudiantes de tercer grado de la Escuela María Auxiliadora. El proyecto se ejecutó en varias etapas: la indagación de conocimientos previos, la salida

pedagógica, la entrevista como técnica de investigación y la construcción de textos propios de los estudiantes donde plasmaban los resultados de su investigación.

Barrios, Gastón Martín, Argentina, 2013, Totalitarismos pequeños historiadores, grandes documentales. Disponible en: www.educatornetwork.com/.../34406870-c401-4238-8e85-aed33e585d.

Esta experiencia es una actividad orientada desde el área de Historia de las Transformaciones socioculturales del siglo XX y XXI. En un primer momento, el profesor realizó la presentación de la temática a abordar obteniendo los conocimientos previos de los alumnos mediante el recurso denominado torbellino de ideas, así surgieron conceptos relacionados al Nazismo, Fascismo y Comunismo que fueron escritos en el tablero con tizas de diferentes colores. Posteriormente, el profesor dio una breve explicación de cada ideología que surgió en la indagación inicial. Los estudiantes se organizaron en grupos y eligieron libremente la ideología en la que deseaban profundizar. Con ayuda de las netbooks cada grupo inició el proceso de consulta, todos los estudiantes tienen acceso a los medios tecnológicos necesarios para realizar su investigación. Posterior a ello los estudiantes consignaron los resultados de su consulta en un informe, elaboraron un guion con el objetivo de diseñar un documental con el cual finalmente socializaron los resultados del tema investigado. El docente priorizó el saber que sus estudiantes poseen sobre el tema en cuestión e incentivó el ejercicio de consulta.

Rodríguez Francisco Encarnación, Madrid, 2014, Los Enigmas del Ogro de Halloween, Números revista didáctica de las matemáticas, <http://www.sinewton.org/numeros>.

A través de un personaje fantástico que va dejando rastros en el colegio se plantean una serie de enigmas matemáticos que tienen que resolver niños de 7 años. La solución a todos los enigmas está al alcance de todos, ya que se pueden resolver utilizando diversas estrategias, dependiendo de los conocimientos previos que cada cual tenga. El objetivo no es que un solo niño lo logre, sino que a través de la cooperación todos los equipos puedan llegar a la solución para así poder disfrutar todos juntos el tesoro del Ogro, cada tarea constituye una situación problematizadora que hay que desencadenar procesos de razonamiento, argumentaciones, discusiones, conjeturas y experimentación. No existe una única manera de hacer las cosas, sino que cada forma de resolver cada problema se verifica por cómo se argumenta su validez. De esta forma cada niño define su propia interpretación del mensaje y lo resuelve según su propio bagaje personal y creatividad.

Estas experiencias además de innovadoras son apropiadas para el desarrollo de nuestra investigación ya que es un puente de comunicación efectivo para establecer relación dentro y fuera del aula de clases entre el docente y el estudiante; acercándolos de manera dinámica y divertida al aprendizaje de nuevos conocimientos y brindándoles la oportunidad de ser sujeto activo en ese proceso recreando la información y sobre todo la comprensión de su propio contexto en relación a otros contextos menos cercanos a él. Los proyectos de aula como estrategia didáctica son un recurso enriquecedor en la medida que se organice minuciosamente y se pueda dar cumplimiento al cronograma establecido según los objetivos propuestos permite abordar su desarrollo a través de una mirada transdisciplinar e interdisciplinar contribuyendo así a una formación integral de los estudiantes acercándolos al conocimiento teórico, práctico, lúdico y emocional.

1.3 Perspectiva Epistemológica

En el presente apartado esbozamos la postura epistemológica asumida desde la complejidad sistémica que ha servido de ruta teórica en el proyecto de investigación-intervención en didáctica desarrollado en la Institución Educativa La Merced a partir de la interacción como sujetos sociales, especialmente con las compañeras docentes en Básica Primaria que ofrecieron un aporte significativo a la misma. La aproximación a nuestra realidad como institución educativa a partir de las interpretaciones percibidas en las vivencias cotidianas y observar cómo a través de estas experiencias transformamos no solo nuestro quehacer sino todo lo que se relaciona con este, enriqueció la visión que teníamos como investigadoras.

Para Vallée (1990), un primer aspecto de la complejidad está asociado a la relación que se establece entre un sujeto, conciente y actuante, y un objeto en interacción con él; de esta relación emerge el sentimiento eventual de complejidad que el sujeto resiente y que él atribuye al objeto. Por otra parte, dice, la complejidad de un mismo objeto es relativa al sujeto con el cual él está en interacción, y a las capacidades de conocimiento y de acción de ese sujeto; en consecuencia, la complejidad aparece como relación. (Citado en Tarride, 1995, p. 47)

La complejidad surge de la relación que se percibe entre los sujetos (docentes y estudiantes) y el objeto observado (las prácticas didácticas que subyacen en el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado en el área de Ciencias Sociales en Básica Primaria principalmente). La realidad asume las características de un sistema que resulta del constructo que se teje a partir de las contribuciones de múltiples vivencias, percepciones e interpretaciones que como flujo y contra flujo mantienen en interacción constante los sujetos y acciones que lo sustentan. En este sistema el objeto con que se interactúa y sobre el que se ejercen las acciones lo representan específicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y la didáctica empleada por las docentes responsables en dicho proceso.

El transcurrir cotidiano en nuestra institución, es asumido como un sistema complejo en la medida que sus distintos escenarios “tienen muchos componentes y a su vez muchas relaciones” (Tarride, 1995, p. 48). Los sistemas complejos se componen de muchos elementos, entre los cuales subsiste multiplicidad de relaciones en interacción constante hacia adentro y hacia afuera del sistema, es decir, se concibe una interdependencia constante entre sus elementos constitutivos y aquellos externos a este. De esta manera la realidad construida al interior del sistema en la institución, es analizada desde la complejidad de Básica Primaria asumiéndola como excusa a través de la cual reinterpretamos las distintas realidades que allí se tejen, y que subsecuentemente son alimentadas por los distintos aportes de los sujetos en interacción.

El paradigma de la complejidad constituye entonces, una forma de situarse en el mundo que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla. (Briceño & Ribas, 2012, p. 269)

Es a partir de las vivencias diarias que se tejen al interior de la institución como se construye la realidad, se transforma a partir del aporte individual que cada sujeto en acción ofrece para enriquecer un trabajo colectivo. “Los problemas no tienen una única solución sino que puede existir más de una solución posible. El conocimiento debe ser tratado como un proceso de reconstrucción a partir de la experiencia y del entorno, propiciando múltiples interpretaciones” (Puig y Lobaina, 2012, p. 2). En consecuencia, la realidad es percibida por cada sujeto según sus propias percepciones y expectativas frente a la vida, en este sentido, en un sistema complejo la solución a los conflictos que se suscitan en su interior, emerge de una construcción colectiva porque redundará en beneficios igualmente para una comunidad.

Es importante resaltar que cada sistema complejo responde a unas características propias que han sido moldeadas bajo el influjo de unos condicionamientos específicos de índole físico, social, económico, político y cultural. La realidad en nuestro contexto educativo es susceptible de reinterpretación en la medida que como sujetos activos, coadyuvemos en el enriquecimiento de su complejidad a partir de la transformación de nuestras prácticas pedagógicas y didácticas para impactar significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Le Moigne (1990) afirma que la complejidad de un sistema cambia, cuando cambiamos los códigos con que la tratamos, y del postulado de que si la complejidad no está en la naturaleza de las cosas, ella residiría en el modelo que el observador se construye del fenómeno que él tiene por complejo. La complejidad por lo tanto, no es más propiedad del sistema observado, sino del sistema observante. (Citado en Tarride, 1995, p. 54)

La complejidad surge en las acciones que emprendemos como sujetos activos, en la capacidad de nuestra transformación personal, en el aporte significativo que impregnamos al proceso mediante el cual los estudiantes construyen significativamente su conocimiento. El paradigma de los sistemas complejos funciona en doble sentido. En primera instancia, está lo inherente al sistema, y cómo este se reproduce a partir de la interacción constante que ocurre entre los distintos elementos que lo componen produciéndose la interdependencia. Se evidencia también en los sujetos que interactuamos en la institución desde nuestra forma de pensar, sentir y percibir el entorno, hasta las acciones particulares y pedagógicas sobre el sistema, la manera como nos relacionamos entre nosotros, la capacidad para construir conocimiento propio, las decisiones y la manera como todo esto en conjunto impregna al sistema vivo.

Y en segundo lugar, está la manera como este sistema educativo, interactúa con el entorno. A través de las decisiones que lo afectan y las ventajas y/o desventajas que este ofrece para el desarrollo normal del sistema en su interior. Existe una interacción constante entre la comunidad

circundante y la institución nutriéndose entre sí. Igualmente subyace en la complejidad de nuestro escenario educativo, la manera como los docentes percibimos la cotidianidad, las emergencias y constreñimientos que se asumen como parte de la práctica pedagógica diaria, las distintas variables que atraviesan y vivifican el sistema como resultado del constructo colectivo. Sin embargo, el sistema educativo Nacional contradice la complejidad. El proceso de enseñanza y aprendizaje está fragmentado en diversas áreas y cátedras, lo que sugiere un reto mayor para alcanzar la transversalidad en la construcción del conocimiento a través de una aproximación holística del mismo.

Una de las críticas que hace Morin al sistema educativo reside en que en la enseñanza se privilegiaron la separación en detrimento de la unión, y el análisis menospreciando la síntesis; de esta forma es difícil encontrar relación entre lo impartido por cada asignatura porque no se enseñó a vincular los conocimientos, que de alguna manera están relacionados en la vida real; y se propició cada vez más la especialización y la parcelación, lo que lleva al ser humano a conocer sólo parte de la realidad sin poder hallarle relación con los demás eventos y/o fenómenos que ocurren en la naturaleza. El sistema educativo ha propiciado el aprendizaje parcelado de cada área académica, sin mediar una globalización pertinente de contenidos que permita relacionarlos y trabajarlos en conjunto, para que no exista la necesidad de volverlos a repetir en clases distintas; de esta manera, se evita que el educando perciba que los mismos contenidos a discutirse, por ejemplo, en las asignaturas Lengua y Literatura, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, no tengan relación entre sí, cuando en realidad se discute acerca de lo mismo. (Paiva, 2004, p. 244)

La realidad que construimos en la Institución Educativa La Merced obedece a esta parcelación del conocimiento, en el sentido que la práctica pedagógica se asume como parte de un ejercicio individual. Por ejemplo, existen grandes esfuerzos entre las docentes de Básica Primaria para planear en equipo el ejercicio pedagógico, no obstante, ha sido complejo llevarlo a la realidad del aula. En consecuencia, subyace una desarticulación en la propuesta pedagógica que oriente al estudiante en la construcción del conocimiento. El paradigma de la complejidad se nos revela como una alternativa que aproxime nuestro sistema hacia la búsqueda de las acciones necesarias para transformar desde adentro las prácticas pedagógicas y las didácticas, en coherencia con las necesidades contextuales de nuestros estudiantes.

1.4 Principios Orientadores del Proyecto

A continuación en este apartado encontraremos un esbozo de los principios orientadores desde la perspectiva compleja y sistémica que coadyuvaron a sustentar la ruta teórica de nuestra investigación-intervención en didáctica en la Institución Educativa La Merced. Se estructuraron teniendo en cuenta el siguiente orden: el Sistemático u Organizativo, el Holográfico, el de Autonomía/Dependencia (auto-ecoorganización), el Dialógico, y finalmente, la Autorreferencia o Sistemas Observantes. Los principios del Pensamiento Complejo funcionan en sentido circular o como una espiral porque todos se relacionan entre sí propiciando la construcción de la realidad a partir de la interacción de las diversas miradas originando el entramado cultural que nos identifica. Estos principios se definen como

Un instrumento metodológico que potencie un cambio en la mentalidad de los individuos y la creación de nuevos órdenes culturales, es decir, la cultura ambiental se manifiesta según lo planteado en el uso racional de los recursos naturales para la satisfacción de sus necesidades, donde los elementos culturales interactúan con los demás componentes del sistema ambiental provocando un impulso al desarrollo del progreso ecológico, lográndose la cooperación entre los individuos de una sociedad. (Puig y Lobaina, 2012, p. 1)

Los principios que orientan el paradigma de la complejidad nos invitan a trascender la visión fragmentada del conocimiento buscando la comprensión de la realidad como una red tejida a partir de la interacción constante de múltiples variables y percepciones de los sujetos sociales que incidimos recíprocamente unos a otros. De esta manera encontramos que las distintas interpretaciones que cada integrante de la comunidad educativa percibe de la realidad, son los elementos que sustentan la complejidad porque de estas surgirán las transformaciones que requiere el sistema para fortalecerse.

Sistémicamente hablando, las dificultades que se nos presentan los logros alcanzados, los problemas y las soluciones a estos, se construyen al interactuar en la cotidianidad con otras personas. Por ello, para entender cualquier proceso humano es necesario observar y explorar el contexto del cual hace parte y las relaciones humanas que se entretienen a su alrededor. (Castañeda, 2013, p. 14)

Todo sistema es susceptible de transformación constante por encontrarse inmerso en un referente cultural en continuo movimiento al ritmo de las acciones humanas que lo revitalizan, las expectativas de vida, las proyecciones a nivel profesional y personal y los valores éticos y morales que enriquecen la existencia de sus integrantes. Cuando todas estas subjetividades interactúan, surgen emergencias y constreñimientos que como dispositivos conducen necesariamente hacia otras posibilidades que antes no se concebían. Esos elementos que emergen de la interacción transforman el sistema hacia nuevos referentes de pensamiento que fortalecen el nuevo conocimiento como constructo colectivo.

1.4.1. El Principio Sistemático u Organizativo. En nuestra Institución convergen varios subsistemas diferenciados entre sí por su razón de ser o por las especificidades que los definen con unos objetivos propios al interior del sistema macro. Estos subsistemas encuentran puntos de confluencia a través de la articulación mediatizada por la filosofía y política institucionales dependientes directamente del contexto en que se enmarca nuestra institución. Igualmente en este proceso de organización, La Merced hace parte del gran entramado que en términos de educación direcciona el Gobierno Nacional. En esta perspectiva de la realidad, es imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa. En referencia al principio Sistemático u organizativo

Morin destaca lo siguiente: “...la organización de un todo produce cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes consideradas de forma aislada: Las emergencias...”, de manera que para comprender cualquier fenómeno o acontecimiento hay que estudiar las partes y el todo al mismo tiempo, ya que los cambios que se produzcan en los elementos constitutivos originarán cambios a nivel general. (Paiva, 2004, p. 248 – 249)

Al interpretar la educación como un proceso, este principio permite visualizar la articulación de Básica Primaria, Secundaria y Media Técnica en La Merced, particularizando sus intencionalidades pero también, resaltando el engranaje general como sistema en su conjunto. Esto nos permite identificar a través del análisis de un subsistema el funcionamiento general de toda la institución. Es la comunicación al interior del sistema lo que facilita los espacios de intercambio para la construcción de referentes característicos del funcionamiento de nuestro ambiente escolar como un todo. Es importante que como institución lleguemos a un nivel de análisis más profundo de la complejidad en la que somos sujetos activos para dimensionar la importancia que tienen las transformaciones didácticas necesarias para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.4.2 El Principio Holográfico. Este principio referencia la realidad de un sistema como si fuera un espejo, es decir, las partes son el reflejo del todo y viceversa. De esta manera tenemos un efecto mariposa, lo que implica que la introducción de una modificación por mínima que sea, es susceptible de provocar significativos cambios en el funcionamiento general de nuestra institución. El Principio Holográfico determina que “las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte” (Briceño & Ribas, 2012, p. 268). Al interior de nuestra Institución Educativa este principio se evidencia en cada instante de la cotidianidad como parte del ejercicio didáctico en el aula, podemos afirmar que la relación docente-estudiante se enriquece en la medida que cada quien actúe según su posibilidad y subjetividad. Cuando esto se dificulta, necesariamente surgen situaciones adversas que retraen el proceso pero que también se constituyen en dispositivo para buscar nuevas posibilidades encaminadas hacia el fortalecimiento institucional.

De las experiencias como docentes emergen las transformaciones que enriquecen nuestra didáctica, en este sentido, la capacidad de exploración en la construcción del conocimiento de nuestros estudiantes irá en correspondencia con el grado de incidencia de las acciones de enseñanza específicas que dispongamos para ello, de esta manera la didáctica se posiciona como un reflejo de las intencionalidades que como sujetos sociales, culturales y profesionales imprimimos en la práctica pedagógica a la cual nos aproximamos como “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (Díaz, 2006, p. 90) . En este orden de ideas, en la práctica pedagógica se conjugan elementos como la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica que dinamiza la relación entre los dos primeros.

1.4.3 El Principio de Autonomía/Dependencia (auto-ecoorganización). Este principio permite percibir la realidad del ser humano en su relación con el entorno, con la naturaleza. En esta relación, el sistema tiende a confrontar las distintas realidades que subsisten en su interior a partir de las particularidades percibidas y proyectadas por sus componentes en la construcción colectiva del conocimiento. Los elementos constitutivos del sistema se autorregulan, se autoproducen, como consecuencia se genera una interdependencia en el sistema. Si bien cada subsistema es autónomo, hace parte de un engranaje mayor cuyo funcionamiento está determinado por el nivel de compromiso y funcionalidad que subyace en su interrelación.

Los sistemas modifican su ambiente y son modificados por éste. En realidad se produce una coevolución en la que ambos han de mantenerse mutuamente coherentes si no quieren desaparecer. Esta dependencia recíproca determina las condiciones de evolución de ambos. Se mantiene una relación complementaria entre estabilidad y cambio. El sistema y el contexto evolucionan y cada cambio lleva a sucesivas estabilizaciones e interdependencia, (López, et al, 1990, p. 208)

Somos sujetos sociales por naturaleza, la educación como propiciadora de los grandes cambios que requiere la humanidad, garantiza su supervivencia en la medida que esté encaminada a promover estilos de vida saludables y mediar para que las personas adviertan la necesidad de crear y recrear la existencia a partir de un intercambio, de un constructo social. Desde esta perspectiva, La Merced se identifica como parte de un sistema abierto en constante retroalimentación con su entorno, en el que surgen fluctuaciones producto de los constreñimientos propios del contacto humano cotidiano a través de los cuales dimensionamos un sistema cambiante con grandes posibilidades de fortalecerse desde adentro pero con una fuerte influencia desde afuera.

1.4.4 El Principio Dialógico. Este principio está implícito en la contradicción que subyace en cualquier sistema. ¿Para qué el ser humano produce nuevo conocimiento? ¿Cómo construyen el conocimiento nuestros estudiantes? ¿Cómo percibimos la realidad del aula estudiantes y docentes? Son interrogantes característicos de un sistema vivo que subsiste en medio de las constantes fluctuaciones a las que se ve sometido por distintos elementos que introducen una variación en el desarrollo normal de su cotidianidad.

Para Morin, el surgimiento de las contradicciones, como una apertura a conocimiento nuevo, lejos de significar un insoluble, se convierte en sí mismo en un progreso del conocimiento. Antagonismo y complementariedad son las polaridades de un mismo fenómeno, entre las cuales oscilan los procesos vivientes que se hacen y deshacen y los bucles organizacionales unen sus oposiciones sin anularlas jamás. (Tarride, 1995, p. 60)

En beneficio de la colectividad que sustenta el sistema, es importante asumir las contradicciones como parte de la dinámica de ser humanos, en esta lógica, es necesario llegar a un nivel de abstracción de la realidad que nos conduzca a replantear caminos, deconstruir procesos para rediseñar nuevos, proponer nuevas prácticas para los ambientes aprehendientes a partir de los

aportes que como sujetos imprimimos en la complejidad que habitamos. Más que percibir, lo que realmente hacemos como sistema es construir realidades que en ocasiones entran en contradicciones, sin embargo, es precisamente en este diálogo de saberes en el que es posible construir colectivamente para encontrar soluciones conjuntas superando particularidades pero sin excluirlas de ese ejercicio, es decir, sustentamos nuestra realidad a partir de las diversas miradas, construimos a partir de la diferencia.

1.4.5 El Principio de Autorreferencia (Sistemas Observantes). Observadores y observados interactuamos en el sistema estudiado haciendo posible el desarrollo de un sistema observante. El ejercicio de investigación-intervención es más enriquecedor a través de nuestra participación activa como investigadoras y del diálogo reflexivo con nuestros compañeros porque juntos proyectaremos las transformaciones institucionales pertinentes que redundarán en beneficios para toda la comunidad educativa. Por tanto, en la perspectiva de nuestra investigación-intervención en didáctica, este principio de autorreferencia

Es un paradigma para el que la solidaridad y cooperación recobran sentido y donde la idea de un sujeto autónomo, individual, que en su soledad resuelve problemas, (o el yo racional, moderno), se traduce en una autonomía postmoderna de la cooperación, de la conectividad, pues el sujeto ya no es en individualidad, sino en relación con un todo ecológico del que es interdependiente (Puig y Lobaina, 2012, p. 2)

Subyace en este presupuesto la lógica del trabajo en equipo, de la colaboración mutua, de la construcción con respaldo social encaminado hacia el fortalecimiento de la colectividad educativa. Las observadoras participamos en la transformación de lo que estamos observando. Hemos participado como sujetos activos de este sistema en la medida que nuestras observaciones han coadyuvado a la búsqueda de elementos que desde nuestra didáctica se conjuguen y enriquezcan las distintas acciones de enseñanza desarrolladas en la práctica pedagógica, nos hemos sentido

identificadas con las transformaciones que con este proyecto investigativo han emergido y sobre todo, la retroalimentación de la didáctica gracias a los aportes recibidos de los distintos participantes en la investigación en virtud de que en el proceso de autorreferencia todos somos responsables de todos.

Desde una perspectiva constructivista este principio nos enseña que no existe una única forma de ver el mundo o de encontrar solución a las situaciones complejas características de un sistema humano. El conocimiento aparece como un rompecabezas que se construye y reconstruye en la medida que cada integrante organiza las piezas a partir de su lógica de vida personal y de las implicaciones derivadas de la construcción del conocimiento propio que lleva a este ejercicio previamente. La realidad se sustenta como una construcción personal y en la conjugación de muchas miradas es donde surge el nuevo conocimiento social que posiciona en el mundo al sistema complejo del que hacemos parte.

1.5 Comprensiones Teóricas Didácticas

En este apartado abordamos específicamente los diferentes referentes teóricos que en aras del enfoque sistémico y complejo se interrelacionan para brindar mayor sentido y coherencia a la investigación. Se relacionan los dos referentes categóricos que fortalecieron la ruta teórica de nuestra investigación-intervención en didáctica. En este orden de ideas aparecen: Didáctica y Didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad. Realizamos un rastreo conceptual a través de las miradas de distintos autores como son: Antonio Medina Rivilla, Alicia Camilloni, Shirley Grundy, Paulo Freire, Rosario Arroyo González, José Ignacio Zamudio Franco, Joan Pagés, Nora Cépeda García y Catherine Walsh.

1.5.1 Didáctica. Comprendemos la didáctica como las distintas acciones de enseñanza emprendidas por el docente con las que pretende fortalecer la co-construcción del conocimiento a través de la mediación de diversos dispositivos que potencialicen el aprendizaje, por tanto, la didáctica es responsabilidad de quien enseña constituyéndose así en una característica de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva coincidimos con el autor cuando afirma que “la Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (Medina, 2009, p.7). Cuando un docente emplea unas estrategias específicas para mediar el aprendizaje en su clase a través de las cuales el estudiante alcanzó las metas propuestas, es posible afirmar que hubo efectividad en la didáctica empleada, en este sentido el docente ha dispuesto las condiciones adecuadas para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, la enseñanza constituye el objeto de estudio de la didáctica porque se preocupa por dilucidar las distintas acciones que podemos emprender los docentes para propiciarle a los estudiantes los dispositivos pertinentes que coadyuven en la construcción de conocimiento propio posibilitando la formación de un aprendizaje contextualizado. Por tanto, el aprendizaje que “implica la adquisición de algo” (Vergara, s.f, p. 12), constituye un elemento fundamental para el proceso de enseñanza porque como docentes exploramos las diversas formas que nuestros estudiantes emplean para reflexionar sobre el objeto que potencializa la formación de su conocimiento. En este sentido, nuestra didáctica se retroalimenta con esas exploraciones para disponer las estrategias y acciones adecuadas que medien en el aprendizaje que se forma en el estudiante.

Por tanto, la didáctica propicia escenarios de enseñanza y aprendizaje donde confluyen diversos elementos del acto comunicativo, variadas estrategias y herramientas empleadas por los docentes para mediar el proceso de enseñanza logrando que el estudiante alcance un aprendizaje contextualizado. Desde esta perspectiva la “didáctica se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2007, p. 22), como docentes estamos reflexionando sobre nuestras prácticas, en retroalimentación constante del saber didáctico que en un sistema complejo se nutre de las experiencias compartidas, de las acciones pedagógicas cotidianas empleadas para enriquecer el aprendizaje construido con el estudiante. Este ejercicio autorreflexivo permite vivenciar el currículo en el contexto del escenario escolar ya que en este espacio interactúan todos los componentes necesarios a través de las estrategias y prácticas diseñadas por los docentes con la intención de mediar en la construcción del conocimiento.

La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: **para qué** formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, **quiénes** son nuestros estudiantes y cómo aprenden, **qué** hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinariedad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos (Medina, 2009, p.7).

El reconocimiento de las posibilidades dispuestas por nuestros estudiantes para involucrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera más consciente, es un componente fundamental de la exploración inicial que realizamos como docentes en el ejercicio didáctico. Es a partir de esta contextualización de la enseñanza el momento en que se dispondrán las condiciones adecuadas para que se cumpla el objetivo en el ambiente de aprendizaje. En este espacio interactúan el contexto cultural de los estudiantes y del docente en conjugación con otros elementos propios del acto

pedagógico como el currículo que responde a las necesidades del contexto ideológico, y la didáctica que caracteriza las acciones de enseñanza empleadas por el docente para mediar y potencializar la construcción del conocimiento realizada por los estudiantes.

La didáctica con que el docente dispone las acciones de enseñanza está permeada por la manera como este se posiciona en el mundo. El aditamento cultural complejo que fundamenta el imaginario del docente, incide significativamente en su práctica al interior del aula, llevándolo en cierto grado a responder a sus expectativas culturales. En esta perspectiva, la didáctica y por ende la práctica pedagógica, se encuentran permeadas por unos dispositivos ideológicos propios del docente y responde a unos objetivos definidos en parte, por el modelo ideológico y político imperante. En consecuencia, la percepción del docente como sujeto dialoga con otras que subsisten en el mismo sistema complejo representado en el escenario escolar.

Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo. Las prácticas educativas, y el curriculum es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa, y lo que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje, hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores (Grundy, 1998, p. 22)

El condicionamiento ideológico, cultural y político característico de la complejidad que como sistema representa la escuela en el imaginario de cada docente, influye de manera directa en las prácticas empleadas para acompañar al estudiante en el desarrollo de las habilidades que nutren su aprendizaje. Desde esta óptica de la realidad del docente es necesaria la retroalimentación constante de su didáctica para que permite la afluencia de las transformaciones pertinentes en la práctica pedagógica en coherencia con el ritmo de los cambios de la sociedad, y por ende, de los cambios que la educación como práctica social requiere según el contexto en que se desenvuelven nuestros estudiantes.

Pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza (Camilloni, 2007, p. 21y 22)

Estas transformaciones van encaminadas hacia la satisfacción de las necesidades contextuales de los sujetos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La autorreflexión que el docente hace de estos elementos, ocupa un lugar especial en el proceso educativo adelantado en la escuela. El autoanálisis consciente nos permite visibilizar los elementos de la didáctica que requieren mayor acompañamiento y transformación. Es necesario que los docentes hagamos una introspección de nuestra praxis para disponer el camino a seguir según el contexto escolar. En esta perspectiva, en la complejidad subyacente en el proceso educativo es posible identificar que la didáctica

Se concreta en la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando en su naturaleza y en la anticipación y mejora permanente. La Didáctica se fundamenta y consolida mediante la práctica indagadora, el estudio de las acciones formativas y la proyección de estas en la capacitación y caracterización de los estudiantes y la identidad del docente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Medina, 2009, p. 15)

La reflexión de nuestras prácticas pedagógicas y la didáctica que las caracteriza, pasa también por pensar en la manera como interactuamos en el aula con los estudiantes. “No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo” (Freire, 2008, p. 62). Esta relación en la actualidad sugiere que el ambiente de aprendizaje transite hacia un espacio dialogante, reflexivo, democrático, equitativo e incluyente, priorizando el acto comunicativo humanizado a través del reconocimiento del otro como sujeto vital, tejiendo redes para la transformación de la sociedad. Desde una perspectiva sistémica compleja de la educación, la didáctica transita hacia una relación horizontal y participativa entre docentes y estudiantes mediatizada por principios de respeto mutuo,

de un diálogo asertivo y constructivo, buscando acciones conjuntas cotidianas encaminadas al enriquecimiento cultural a partir de la construcción subjetiva de realidades que se conjugan enriqueciendo el acto pedagógico.

El saber didáctico centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se amplía al ecosistema del aula, espacio formalizado e investido, que se explicita en el modo de pensar y generar el saber y los modos de participar en la formación intelectual y socio-afectiva de los estudiantes y en el avance profesional de los docentes en el marco del centro-escuela (Medina, 2009, p. 13).

Desde la perspectiva de una “complejidad emergente” (Medina y Salvador, 2009, p. 48), los ambientes de aprendizaje constituyen escenarios atravesados por multiplicidad de miradas y expectativas de vida, es decir, potencializan la “interculturalidad” (Arroyo, 2009, p. 391). En estos espacios que entran en diálogo constante diversas miradas subjetivas emergen las reflexiones necesarias que los reconfiguran y potencializan hacia ambientes más democráticos. En esta proyección de aula dialogante la didáctica emerge en la complejidad como caleidoscopio que filtra subjetividades para darle paso al constructo social que converge en el escenario escolar, nutriéndolo y potencializándolo a mayores niveles de construcción del conocimiento.

Medina y cols (2008) plantean que el paradigma de la complejidad emergente aporta a la Didáctica nuevas visiones y especialmente el compromiso de toma de decisiones desde una perspectiva holística, que requiere tener en cuenta la totalidad de los componentes de los procesos educativos, singularmente de los condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como tal objeto de estudio valorado en la interrelación de macrocontextos (culturales-interculturales, sociales y de opciones económicas que promueven la autonomía en un marco de conciencia solidaria) y de los microcontextos, que atañe a la comarca y distritos territoriales (ciudades) con entidad y relevancia social-histórica (citado en Medina, 2009, p. 48)

Los contextos en que desarrollamos nuestra práctica pedagógica son susceptibles de transformación y adaptación constante en virtud del devenir natural de los sistemas complejos en que se manifiesta el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, en los ambientes de aprendizaje emergen elementos que reorganizan, reorientan el saber didáctico construido hasta el

momento hacia nuevas posibilidades de enseñanza, hacia la concepción de estrategias didácticas alternativas que respondan a los nuevos intereses y necesidades de los estudiantes. En este orden de ideas, la didáctica se nos revela como

una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de reconfiguración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de material de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (Camilloni, 2007, p. 22)

Este acercamiento a la didáctica nos sugiere autorreflexión constante de nuestro quehacer como docentes, una retroalimentación permanente con otras miradas frente al saber didáctico que subyace en la escuela; sugiere entrar en diálogo constante con las particularidades de nuestro contexto institucional, que de igual manera también se transforma y se adapta a las necesidades de la educación asumida como una “práctica social” (Camilloni, 2007, p. 22), como un elemento que dinamiza la reconstrucción y el enriquecimiento del imaginario cultural de la sociedad, que potencializa la formación de seres humanos íntegros, de ciudadanos para el mundo en diversos contextos.

1.5.2 Didáctica de las Ciencias Sociales. Subyacen unas particularidades inherentes a cada especialidad, una didáctica propia o característica para ese campo del saber específicamente. Esto lo constatamos desde nuestra práctica diaria en el aula de clase, donde algunas estrategias didácticas se adecúan con mayor facilidad para la comprensión de los estudiantes desde unas áreas del saber, mientras que al ser aplicadas en otras poco se acercan a los objetivos propuestos. “Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2007, p. 23). En este sentido, las Ciencias Sociales se presentan como un área en permanente transformación que propicia la retroalimentación del saber didáctico específico para abordar su objeto de estudio. Desde esta perspectiva, también la diversidad en los ritmos de aprendizaje de nuestros estudiantes, nos invita a una retroalimentación continua de nuestro saber didáctico que coadyuve a la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje para mediar asertivamente en la construcción del conocimiento.

Cada saber se caracteriza por unas intencionalidades propias que requieren la aplicación de procedimientos y rutas igualmente específicas para hacer una construcción cada vez más amplia y compleja del conocimiento. Al interior de cada especialidad subyacen unas características que la hacen particular y distinta en la manera en que se aborda, y especialmente, en la manera como el estudiante construye el conocimiento a través de ella. En virtud de la complejidad, el saber históricamente se ha fortalecido por los aportes que cada disciplina científica ha realizado en razón de su organización, conceptualización, metodología, y objetivos particulares. La manera como estos elementos propios han interactuado en un sistema específico es lo que potencializa la complejidad que se desarrolla en el mismo y esa diversidad que posibilita la retroalimentación

constante, dinamiza la construcción de nuevo conocimiento que entra en contacto con el anterior a través del entramado cultural resultante de la interacción que subyace en la particularidad de cada ciencia.

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales es el ser humano en relación con otros en sus dimensiones: histórica, geográfica, política, económica, antropológica y cultural. “Es un conglomerado de preocupaciones del conocimiento universal que forman un conjunto de saberes interdependientes y complementarios” (Zamudio, 2011, p. 8). En esta estructuración del saber científico social subyace una integralidad de distintos saberes que confluyen para brindar a los estudiantes una visión holística del ser humano. Partiendo de una perspectiva interdisciplinaria de las Ciencias Sociales, esto implica que los docentes reconozcamos profundamente el objeto de estudio, los problemas que deriva, el sustento teórico y las posibles conexiones que establece con otras ciencias en su dimensión transdisciplinar.

En este sentido, “la didáctica de las Ciencias Sociales tiene una tarea educativa de formación política, crítica y comunicativa” (Zamudio, 2011, p. 7). La escuela empieza a ser pensada como una institución esencial que incentiva el desarrollo sociocultural, potencializa a los profesores como transformadores a partir de la reflexión de su didáctica y de sus prácticas pedagógicas con el fin de mediar en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y proactivos capaces de encontrar soluciones tendiendo puentes entre los distintos saberes y como producto de un constructo tejido como colectivo. En consecuencia, para el logro de tal propósito, se plantea que

La finalidad de la didáctica de la historia y las ciencias sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los

aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas (Pagés, 1994, p. 2).

En este sentido, las Ciencias Sociales se proyectan como una disciplina en constante transformación porque la sociedad es fluctuante, mutable, diversa; de la práctica pedagógica se espera que los docentes actuemos como seres éticos y políticos imbricados en un sistema complejo que emerge en la interacción de los distintos saberes que confluyen y originan las Ciencias Sociales. El paradigma de la complejidad implica abordar el objeto de estudio de las Ciencias Sociales desde una mirada interdisciplinar del conocimiento que transita hacia un análisis transdisciplinar de la realidad dispuestos en un aula dialogante. El abordaje interdisciplinar del tiempo como categoría histórica y espacio como categoría geográfica en constante interacción y significado para el desarrollo de una sociedad, son develados como elementos vitales de análisis científico social que se construye a través de la interacción presente en la relación docente y estudiantes en el ambiente de aprendizaje.

El análisis de esta interacción en la escuela está atravesada por la tensión que suscita la funcionalidad práctica que las políticas educativas han determinado para la educación en el país respondiendo a unos intereses económicos y políticos específicos. Para trascender esa visión práctica de la educación, es necesario una reorientación en el saber didáctico propio de esta disciplina. Esa visión aunada a la forma tradicional de abordar su enseñanza a partir de la transmisión descontextualizada de datos, ha despertado históricamente un desapego por parte de los estudiantes hacia las Ciencias Sociales, quienes centran su atención en áreas que históricamente han sido consideradas más prácticas.

La principal preocupación de la didáctica de la historia y las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir desde los propios saberes. Los saberes son, como he dicho al

comienzo, la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y los alumnos y alumnas. Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc... son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado. Son problemas prácticos sobre los que el profesorado puede y ha de aportar sus conocimientos y sobre los que la didáctica puede y ha de aportar el resultado de sus reflexiones e investigaciones (Pagés, 1994, p. 10).

Una retroalimentación continua que teja puentes de interacción constante entre el saber teórico y el saber aplicado a la vida cotidiana de los estudiantes en virtud de su contexto. Que encuentren en el estudio de las Ciencias Sociales las herramientas para entender su mundo, para comprender por qué cada ser humano construye la realidad a partir de una mirada subjetiva según su experiencia de vida en correspondencia con su equipaje cultural, aproximarse a encontrar sentido en la construcción colectiva del conocimiento a partir de la interacción de las distintas subjetividades alejada de la visión cuantificable e inconexa del análisis social a partir del cúmulo de datos y hechos que poco interactúan con sus expectativas de vida.

Tal vez uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en su formato más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones. Y además una información que caduca a una velocidad enorme. Los cambios que caracterizan la contemporaneidad chocan muchas veces con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos (Pagés, 2009, p. 4)

En este escenario la actualización didáctica de las Ciencias Sociales pasa por hacer el tránsito de la enseñanza a través de estilos memorísticos y descriptivos de los acontecimientos, a estrategias didácticas innovadoras coherentes con la evolución en la manera en que aprenden los niños y jóvenes hoy, con aditamentos estratégicos de enseñanza del saber disciplinar que incentive la imaginación en el estudiante que lo induzcan a pensar de manera creativa para proponer alternativas de solución a los problemas de su comunidad a través de las herramientas que le proveen las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, la didáctica cobra sentido en la medida que

como docentes acompañamos a los estudiantes en el aprendizaje de aquellas cosas que para ellos cobra sentido en la configuración de su realidad. Estas estrategias didácticas innovadoras orientan sus propósitos hacia la formación de ciudadanos reflexivos capaces de comprenderse como sujetos protagonistas en la construcción de la sociedad a través de su realidad inmediata, capaces de tejer redes valiéndose del conocimiento construido con otros en los distintos ambientes de aprendizaje en que se desenvuelve, capaces de hallar sentido a su paso por el mundo como sujeto en constante cambio en una sociedad transformada y transformadora.

Así, frente a una historia escolar –o a una geografía escolar- pensada y diseñada durante muchos años al servicio de la patria, de la nación, la historia escolar que hoy se requiere ha de ser una historia abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra. Levstik y Barton (2001) consideraban que si los estudiantes han de ser visibles, es decir han de ser capaces de verse a sí mismos como participantes de la historia, era –es- necesario repensar como se concibe la historia. Es necesario, y urgente, pensar en una historia plural como la propia sociedad, en una historia que nunca será nuestra historia en su totalidad sino solo parcialmente y en una historia viva, en construcción y, por tanto, cambiabile. Una historia que, en opinión de estos autores, ayude a los niños y niñas y a los y las jóvenes a pensar quienes son y a dibujar futuros posibles (Pagés, 2009, p. 7).

Desde estas lecturas de las realidades que nos ubican frente a la manera como aprenden los estudiantes hoy, concebimos la retroalimentación de nuestra didáctica en Ciencias Sociales para aproximarnos a la comprensión de la interculturalidad como fenómeno de análisis social actual. Para García (2004) “la cultura se comprende como el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir” (citado por Bello, 2014, p. 179), en este sentido, el aditamento cultural que nos caracteriza como sujetos interactuantes en el aula, incide significativamente en la manera como nos comportamos y desenvolvemos en la cotidianidad, enriqueciendo el conocimiento construido colectivamente a través de las diversas aproximaciones desde lo cultural, lo político, lo económico y lo social de cada ser humano interviniente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2001, p. 4)

El saber disciplinar de las Ciencias Sociales que se transforma en saber aplicado en los ambientes de aprendizaje, se nutre de la diversidad con que se teje el conocimiento en el escenario escolar en una relación donde el colectivo trasciende al sujeto. La interculturalidad “empieza a entenderse en América Latina desde los años 80 en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG’s y/o el mismo Estado, con la educación intercultural bilingüe (EIB)” (Walsh, 2010, p. 5) como acciones políticas y sociales reivindicativas de los grupos históricamente excluidos como en el caso de las comunidades indígenas. Hoy desde el escenario educativo

Se concibe una nueva escuela que no sólo dé respuestas, sino que también enseñe a hacerse preguntas, que mire al pasado y también integre el futuro, no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas (Bello, 2014, p. 183).

Este viraje en la concepción de los ambientes dispuestos para el aprendizaje hacia unos escenarios más abiertos, tolerantes, respetuosos por la diferencia y flexibles en la toma de decisiones, nos invita a transformar nuestra didáctica desde las Ciencias Sociales, disponiendo estrategias y acciones de enseñanza que incentiven la capacidad de reflexión sobre su existencia y su relación con otros a través de un diálogo de saberes entre todos los sujetos partícipes en la práctica pedagógica. La interculturalidad sugiere trascender el plano formal del reconocimiento de la coexistencia de múltiples culturas en un mismo espacio hacia el ejercicio cotidiano de

prácticas de vida solidarias y apoyo mutuo entre seres infinitamente diversos que construimos en red la sociedad.

Educación en la diversidad, implica la superación de la cultura oficial, para abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos. Esto supone, la exigencia para el docente de adoptar una óptica multicultural e intercultural que se encamine hacia la valoración de las culturas silenciadas en el currículum, valorando otras formas de conocer y de vivir, permitiendo que expresen sus ideas y experiencias aquellas personas que no han sido escuchadas habitualmente en la toma de decisiones que les afectan (Bello, 2014, p. 183).

La concepción de un aula dialogante a través de la orientación de una didáctica desde las Ciencias Sociales para la interculturalidad abre toda posibilidad de construcción desde la colectividad, legitimando relaciones humanas mediadas por la horizontalidad del diálogo abierto, donde emergen constreñimientos que tensionan el ambiente de aprendizaje pero que también lo disponen para el ejercicio de prácticas de convivencia incluyentes y respetuosas a partir del reconocimiento mutuo, enriqueciendo el constructo colectivo como elemento que potencializa la formación del saber científico social en los estudiantes. “El reconocimiento y el respeto por lo diverso es una necesidad para una convivencia democrática y pacífica, por lo cual el paradigma de la interculturalidad constituye en una alternativa en el campo de la educación en general” (Cépeda, 2006, p. 15). Desde esta perspectiva, la didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad propicia la comprensión de escenarios de composición heterogénea, nos provee herramientas para abordar la pluralidad como excusa para lograr la cohesión social, para incorporar prácticas de vida comunitaria en los contextos más diversos, donde enriquecemos el sistema colectivo a partir de las múltiples miradas complejas.

Morín dice que el propósito de la educación es que las personas podamos comprender nuestra condición humana y aprendamos a convivir entre diferentes. Ello implica promover una manera de pensar abierta y libre, para formar personas con autonomía de pensamiento. Este cambio en el pensamiento tiene consecuencias éticas y cívicas, pues al no quedarse encerrado en lo local y lo particular, puede concebir realidades más amplias e integrales, lo que favorece el desarrollo de la ciudadanía en un contexto diverso y globalizado (Cépeda, 2006, p. 18)

Desde esta perspectiva de lo complejo y lo sistémico, la didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad nos invita como docentes a desarrollar la práctica pedagógica en ambientes tan diversos como cantidad de sujetos coexisten, lo que sugiere trascender la subjetividad que desde la perspectiva tradicional de la educación nos ha concebido a los docentes como poseedores del conocimiento, y transitar hacia la concepción de docentes en constante retroalimentación de la didáctica en coherencia con los cambios permanentes con que avanza la sociedad, que orienta su práctica dispuesta a la apertura, al cambio permanente y al pensamiento diverso como elemento enriquecedor de la realidad del ambiente de aprendizaje que construye con sus estudiantes.

La diversidad constituye el motor que dinamiza las transformaciones que en virtud de la didáctica plantea la educación en la actualidad. Una práctica pedagógica contextualizada sugiere una didáctica de las Ciencias Sociales a la vanguardia del análisis social, propiciadora del tejido humano como elemento integrador de las sociedades contemporáneas, donde lo diverso constituye una característica que potencializa este tejido encaminándolo hacia nuevas formas de construcción de realidades colectivas y hacia nuevas concepciones para la construcción del conocimiento social.

2. Recorridos o Trayectos

En la búsqueda de un camino que diera sentido a nuestro ejercicio investigativo, organizamos una ruta de viaje en la que tuvimos en cuenta lo siguiente: un diseño planteado desde la investigación-intervención, con perspectiva sistémica compleja como tipo de investigación, cinco principios orientadores (Sistemático u Organizativo, holográfico, autonomía/dependencia, el dialógico y el de Autorreferencia o sistemas observantes) y un recorrido orientado a través del neodiseño en el que distinguimos: unos escenarios, unos focos a partir de los cuales se desarrollaron las escenas, los propósitos que orientaron el desarrollo de cada escena y el guion con el que se tejió el ejercicio reflexivo a través de las intervenciones de los participantes. Por último, ubicamos los principios operacionales entre los que contamos con los equipos reflexivos, observaciones autorreferenciadas y el intercambio de saberes entre los participantes.

2.1 Diseño

La investigación – intervención nos permitió el reconocimiento del objeto de estudio, la interacción con los sujetos participantes y la transformación de las percepciones subjetivas que sobre esa realidad habíamos elaborado hasta el momento como investigadoras. El ejercicio de autorreferencia nos permitió recabar información pertinente para enriquecer la interpretación de los datos y formular en la práctica nuevos interrogantes producto de las percepciones subjetivas que emergían en nuestra labor investigativa, de tal forma que se abonó el terreno para intervenir con el objeto de estudio y coadyuvar en el enriquecimiento paulatino y consciente de la didáctica con la que asumen la práctica pedagógica las docentes de Básica Primaria con proyección hacia los demás niveles en un futuro.

La interacción constante con nuestros compañeros facilitó la reconstrucción colectiva de la realidad institucional a partir de las diversas miradas subjetivas de los hechos y la interpretación de la información obtenida de las fuentes escritas. La intervención constante por medio de la interacción autorreferenciada como sujetos susceptibles de estudio, nos permitió reconocer ciertas características que a través de los documentos institucionales pasaron desapercibidas, abrió los espacios de discusión y análisis necesarios para aunar esfuerzos hacia la transformación de aquellos elementos que desde la didáctica proyectarán un mayor acercamiento de los estudiantes a la construcción de su propio conocimiento y así desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo.

La interacción constante en los distintos momentos de la ruta investigativa amplió la percepción inicial que teníamos como investigadoras y empezamos a identificar las particularidades del quehacer pedagógico de nuestros compañeros docentes. “En los procesos de investigación/intervención profesional desde la perspectiva del pensamiento complejo, se posibilita la construcción de escenarios en los cuales emergen conversaciones y relaciones para la generación de nuevas realidades; es decir, se construyen realidades con el otro” (Susa, 2009, p. 237). Ese tejido social que emergió en los diferentes escenarios de reflexión a lo largo de la investigación, arrojó una serie de elementos que de manera de dispositivos enriquecieron las prácticas pedagógicas y las didácticas características de nuestro quehacer como docentes.

Como docentes investigadoras cumplimos una doble función. Por una parte, como observadoras de las particularidades propias de nuestro sistema, enriquecimos la percepción subjetiva de la realidad en la escuela. Y como parte activa del sistema, coadyuvamos en la

construcción colectiva de nuevo conocimiento. La investigación – intervención en didáctica orientada desde la complejidad, contó con unos principios orientadores que funcionaron en sentido espiral relacionándose entre sí como elementos vinculantes de los distintos componentes del sistema observado. Entre estos contamos con: El Principio Sistemático u Organizativo: seleccionado por la articulación e interacción constante que existe entre Básica Primaria dentro de un sistema macro representado por toda la Institución Educativa La Merced.

Nuestra Institución Educativa funciona como un gran sistema en el que convergen varios subsistemas, estos poseen unas características particulares que permiten su diferenciación y posibilitan su funcionamiento de manera autónoma. Estos subsistemas se encuentran articulados entre sí y a la vez, al eje central, a través de la red de interrelaciones que se teje como resultado de su función educativa. Este principio permite visualizar la articulación de Básica Primaria a este cuerpo, en la medida que constituye la base en que se sustenta la formación de los estudiantes.

Basado en el principio de Pascal quien consideraba imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa, y en la que Morin destaca lo siguiente: “...la organización de un todo produce cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes consideradas de forma aislada: Las emergencias...”, de manera que para comprender cualquier fenómeno o acontecimiento hay que estudiar las partes y el todo al mismo tiempo, ya que los cambios que se produzcan en los elementos constitutivos originarán cambios a nivel general (Paiva, 2004, p. 248 – 249).

A pesar de que Básica Primaria es funcional a un sistema central por ser un componente de este, al mismo tiempo funciona como un subsistema autónomo donde se desarrollan unas acciones específicas pertinentes a este nivel. En este sentido, es posible afirmar que subyacen unas especificidades que determinan la complejidad al interior de este subsistema. No obstante, y en coherencia con este principio, la realidad que se construye en su interior constituye un reflejo del

funcionamiento del cuerpo en general, de lo contrario, la dinámica interna colapsaría si no existiese correspondencia entre el todo y sus partes.

Aparece entonces el principio holográfico, en la medida que Básica Primaria funciona como un subsistema dentro de la complejidad institucional, lo que refleja o proyecta en su percepción de la realidad son las características que lo identifican como parte del sistema central. Este principio parte de la creencia que el todo está inscrito en las partes y a la vez las partes son el reflejo del todo. Este postulado dispone frente a frente al sistema y sus componentes, es decir, cualquier acción por mínima que sea al interior de uno de estos, tendrán efecto reflejo en la totalidad del sistema con mayor o menor incidencia y viceversa.

Consiste en que el todo está inscrito en las partes, como una especie de reflejo. Morin coloca como ejemplo a la célula que es el reflejo del organismo total, ya que a pesar de ser parte, contiene todo el patrimonio genético. También señala como ejemplo al individuo humano como parte de la sociedad, y que ésta última se encuentra presente en cada persona (a manera de reflejo) como un todo a través del lenguaje, las normas y la cultura. Ejercitar este principio en el aula de clases amerita buscar ejemplos como los mencionados arriba, para que los alumnos comprendan que las partes puedan ser el reflejo del todo, ya que serían éste mismo pero en pequeño, poseyendo toda la información y/o características del modelo en macro (Paiva, 2004, p. 249).

La didáctica con que asumimos la práctica pedagógica en Básica Primaria es el reflejo de lo proyectado como Institución Educativa. El nivel de aprendizaje de nuestros estudiantes corresponde al grado de incidencia de la didáctica que empleamos como docentes para orientar su proceso de aprendizaje. El principio holográfico se evidencia en la medida que el nivel de aprendizaje de los estudiantes refleja el grado de transformación asumida como docentes en nuestra didáctica. Al tiempo que fortalecemos nuestras didácticas, es decir, cómo enseñar, también es preciso transformar dentro de la práctica pedagógica el qué enseñar; esta parte del proceso estará contextualizada a las situaciones cotidianas de los estudiantes, a través del ejercicio de un

aprendizaje colaborativo, fiel reflejo de la solidaridad que primará en la sociedad a la que pertenecemos. En este recorrido subyace la transformación del para qué enseñar en coherencia con las expectativas y necesidades reales de nuestros estudiantes en la construcción del conocimiento.

El principio de Autonomía/Dependencia (auto-ecoorganización), se refleja en la realidad del subsistema observado en la medida que fluyen relaciones de dependencia y reciprocidad entre este y la complejidad en que se enmarca el sistema institucional del que hace parte como uno de sus componente vitales. Este principio permite visibilizar las distintas realidades que subsisten en un mismo sistema a través de las particularidades percibidas y proyectadas por sus componentes en la construcción colectiva del conocimiento. Los elementos constitutivos del sistema funcionan de manera articulada, se autorregulan, se autoproducen, pero este proceso implica dependencia del funcionamiento de los otros componentes para su normal desarrollo. La reproducción autónoma del sistema depende de sus elementos constituyentes como por ejemplo Básica Primaria, de igual manera el nivel de autonomía presente en este componente, depende directamente del funcionamiento del sistema en general.

Morin destaca que los organismos autoorganizadores se autoproducen constantemente, gastando energía, en consecuencia, para mantener su autonomía. En este sentido, estos organismos son dependientes de su medio, ya que éste les proporciona la energía, la información y la organización para mantener dicha autonomía. Morin señala como ejemplos a los humanos quienes desarrollan su autonomía en dependencia de su cultura; también destaca que las sociedades se desarrollan en dependencia de su entorno geo-ecológico (Paiva, 2004, p. 250 - 251).

Los seres humanos como seres sociales estamos en constante contacto, estableciendo relaciones de dependencia y reciprocidad fortaleciendo nuestra autonomía como sujetos pero también como colectivo. El individuo depende del colectivo para sobrevivir, y a la vez el colectivo requiere del aporte de las distintas subjetividades experimentadas por los sujetos que lo conforman

para fortalecerse. En nuestro escenario educativo, esta relación de dependencia-autonomía se reafirma a través de un proceso vinculante entre docentes y estudiantes, entre enseñanza y aprendizaje, espacios aprehendientes y situaciones que potencian la construcción del conocimiento, entre el espacio escuela y la comunidad.

El principio Dialógico contextualizado en nuestros ambientes de aprendizaje, subyace en la complejidad que emerge de la contradicción entre la mediación realizada como docentes y las construcciones que los estudiantes realmente hacen del conocimiento. En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo construyen el conocimiento nuestros estudiantes?, ¿de qué manera los docentes de Básica Primaria, estamos orientando la práctica pedagógica para mediar en la construcción de conocimiento propio que realizan nuestros estudiantes? ¿Es pertinente la didáctica que nos identifica como sujetos mediadores del aprendizaje de los estudiantes? Esta autorreflexión evidencia la necesidad de transformación en nuestras didácticas para mediar en la construcción del conocimiento que realizan nuestros estudiantes a través de diversas acciones de enseñanza que como dispositivos potencializan su aprendizaje, lo que implica hacer el tránsito de prácticas pedagógicas estáticas a unas dinámicas, incluyentes y contextualizadas, buscando satisfacer los intereses y ritmos diversos de aprendizaje.

El principio dialógico “permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo, según lo plantea Morin...” (Paiva, 2004, p. 251). El ejercicio de prácticas pedagógicas y didácticas dialógicas, fortalecerá la interacción constante que emerge entre los sujetos protagonistas del acto educativo, docentes y estudiantes convergen en un espacio y tiempo definido por sus particularidades y las diversas

miradas con que cada uno se aproxima a la co-construcción del conocimiento, cobrando mayor sentido el aprendizaje significativo y contextualizado.

El principio de Autorreferencia o Sistemas Observantes, caracterizado por ser el que nos permitió una mayor vinculación e intervención como investigadoras en el sistema objeto de estudio, nos permitió la construcción conjunta de nuevo conocimiento encaminado hacia la transformación de nuestras prácticas abocada hacia el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución. La experiencia en este proyecto de investigación-intervención en didáctica, nos ha vinculado como sujetos en ejercicio de autorreferencia constante a la realidad percibida por nuestras compañeras y compañeros docentes de Básica Primaria. No obstante, en la esencia del paradigma sistémico de la complejidad, en ese rol de observadoras hemos percibido la realidad de manera distinta aportando en la consolidación de la red de interconexiones que vivifica al sistema en su interior.

La Autorreferencia “incluye al observador como parte del sistema. El observador participa en definir lo que está observando. No hay observaciones independientes del observador” (López, 1990, p. 205), en el rol de investigadoras hemos funcionado como sujetos activos de este sistema en la medida que las observaciones fruto de la interacción continua, han coadyuvado en la búsqueda de transformación de las prácticas pedagógicas y las didácticas que como docentes asumimos, nos hemos sentido identificadas con las emergencias que han surgido en el ejercicio investigativo, y sobre todo, nuestra propia didáctica ha sido permeada por las distintas miradas de nuestros compañeros.

Este tipo de investigación-intervención fue desarrollada a través del Neodiseño que sirvió como trayecto en el que se definieron unos escenarios específicos con el objeto de hacer un ejercicio reflexivo a través del diálogo constructivo de la realidad percibida por los distintos sujetos participantes. “Álvaro Andrés Hernández profesor de Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás, afirma que los neodiseños son las nuevas formas metodológicas de investigación que se realizan a partir del trabajo de intervención que se hace con el proyecto, una de sus características es la construcción de escenarios a partir del trabajo de campo, por ejemplo, el aula de clase” (A. A. Hernández, clase de maestría, 3 de octubre de 2015). De esta manera habilitamos espacios de discusión, de reflexión y autorreflexión de la realidad subsistente en el sistema observado para encontrar en los diversos puntos de vista, elementos de autorreferencia que permitan el crecimiento institucional.

El trayecto que en términos de la complejidad recorrió nuestra investigación-intervención en didáctica, se identificó con los neodiseños porque “el conocimiento académico, reconoce ese saber común de los individuos y de las colectividades, lo apropia y lo convierte en epistemología” (Estupiñán et al, 2003, p. 177). Fue en los espacios de discusión, de reflexión y de autorreferencia, a partir de las necesidades, aspiraciones, e ideas propias de cada sujeto participante, donde se emergieron elementos que nutrieron la complejidad presente en el constructo colectivo; a través del ejercicio narrativo-colectivo emergente se consolidó el nuevo conocimiento social como entramado al interior de nuestra institución.

Los neodiseños están caracterizados por un conjunto de elementos que los identifican, uno de estos son los escenarios, para su construcción elegimos distintos sujetos de la comunidad

educativa como padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes que asumieron la categoría de participantes. Un segundo elemento lo constituyó la intencionalidad implícita en los escenarios, es decir, seleccionamos unos focos caracterizados por unos propósitos específicos de intervención que surgieron de las necesidades más sentidas para la construcción colectiva de nuevo conocimiento en los distintos encuentros desarrollados. El objetivo que motivó la organización de estos escenarios fue la necesidad de enriquecer las prácticas pedagógicas y las didácticas características como docentes en la Institución Educativa La Merced que conllevarán al fortalecimiento de nuestros ambientes aprehendientes y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Un tercer elemento incluido en cada escenario fue el guion orientado a través de unas preguntas orientadoras del intercambio de saberes. Este nos sirvió como referente dinamizador del diálogo y permitió tejer la red que interconectó las distintas percepciones que sobre la realidad institucional poseíamos los distintos sujetos participantes. También contamos con la definición de unos roles específicos que asumimos como sujetos participantes en el escenario. Los roles fueron esencialmente el del observador u observadores quienes debían realizar un fiel registro de todo lo que emergió como resultado del ejercicio de reflexión e interpretación, teniendo también la oportunidad de aportar su percepción al respecto, los sujetos observados quienes interactuaban a través de un diálogo sincero y libre sobre los tópicos propuestos para cada escenario.

La mirada construccionista social propone un modo de acercamiento a la complejidad de la “realidad”, considerando la diversidad e individualidad tal como la manifiestan las personas. En el intento de entender las dinámicas relacionales humanas, se propone aproximarse a la visión de los propios protagonistas, más que de un mero enfoque teórico que desconozca las experiencias subjetivas de las personas, intentando así evitar simplificar o ignorar cualquiera de las innumerables distinciones de “realidad” que coexisten (Donoso, 2004, p. 10)

La percepción subjetiva de cada participante fortaleció el diálogo y nos aproximó como colectivo a pensarnos estrategias encaminadas hacia el enriquecimiento de las didácticas y

prácticas pedagógicas que complejizan la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. En este aspecto, el rol representado por la tejedora fue fundamental en estos escenarios porque a través de su intervención se retroalimentaron distintas posturas y percepciones de una misma realidad compleja y cumplió con la importante labor de ser el elemento cohesionador en tal proceso de autorreflexión y por ende, autorreferencia colectiva. Fue importante permitir que el ejercicio reflexivo se desarrollara a su propio ritmo. Fue nuestra prioridad como investigadoras, mediar para que el diálogo fuera fluido, respetuoso y equitativo entre los distintos sujetos participantes. Un último elemento correspondió a los principios operacionales que permitieron la conformación de los tres equipos reflexivos, las observaciones autorreferenciadas constantes y el permanente intercambio de saberes surgido del diálogo reflexivo de nuestro quehacer pedagógico. Desde esta perspectiva, los Equipos Reflexivos preparados fueron identificados como

Anderson (1994) plantea que un tipo de intervención que pone énfasis en procedimientos tales como el empleo de conversaciones reflexivas “fuente importante para el intercambio de descripciones y explicaciones, definiciones y significados diferentes...” que permiten “ver bajo una nueva luz viejas descripciones y explicaciones e incluso podrían llevar a que emergieran otras nuevas...” (Citado por Donoso, 2004, p. 12)

Los escenarios fueron enriquecidos por el intercambio de saberes en el que cada participante imprimió su huella a través del uso del lenguaje empleado como puente de interconexión para dar orden, sentido y coherencia en el tejido social que se desarrolló en cada escena a través de una respetuosa acción de escuchar al otro en toda su dimensión, despojados de prejuicios o críticas poco constructivas, argumentando constantemente aquellas posturas que resultaban ser contradictorias. El equipo reflexivo es el momento más importante de este ejercicio investigativo, porque a través del intercambio de saberes buscamos acceder a las creencias y valores que nos caracterizan determinando “una particular forma de sentir, pensar y actuar” (Donoso, 2004, p. 13). Los aportes desde la percepción de los sujetos que interactuamos en esta complejidad fueron

fundamentales para hallar las distintas estrategias de transformación al interior del sistema mismo, sin necesidad de recurrir a intervenciones externas desconocedoras del contexto en que nos desenvolvemos a diario.

El intercambio de saberes surgido del diálogo reflexivo del quehacer pedagógico permitió reflejar nuestra propia percepción de investigadoras en las percepciones de los otros sujetos. Este ejercicio de autorreferencia fortaleció la investigación porque abrió la posibilidad de reconocernos en las experiencias de otros enriqueciendo nuestro quehacer; también identificamos en las intervenciones de los padres de familia la percepción que tienen acerca de la manera como acompañamos a sus hijos en la construcción de conocimiento propio, así como las inquietudes, aspiraciones y expectativas de nuestros estudiantes frente a su proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos más enriquecedores, tanto para las investigadoras como para los participantes del grupo es observar cómo, un proceso con características tan sencillas en su organización e implementación posibilita llevar a cabo un “diálogo interno” o acto de reflexividad, al intercambiar y compartir sus experiencias significativas a través de los relatos compartidos en la conversación (Donoso, 2004, p. 18)

De esta manera el desarrollo de ese diálogo en los distintos encuentros reflexivos que sirvieron de referente en nuestra investigación-intervención, fue determinante para llevar a la práctica las intencionalidades para las que fueron concebidos los escenarios, igualmente es indispensable para potenciar las transformaciones que a la luz de las emergencias y constreñimientos arrojados por la investigación, requiere la institución en aras del fortalecimiento pedagógico y didáctico de nuestras prácticas como docentes. Finalmente, ubicamos el principio operacional de la observación autorreferenciada. En un sistema observante, este elemento sugiere reflejarme, verme en la percepción que los otros poseen de mí y del entorno en que nos desenvolvemos. Este ejercicio de autorreferencia, nos permitió analizar la realidad que percibimos

a la luz de las interpretaciones que los demás también construyen de la realidad del mismo sistema en que estamos subsumidos.

El concepto de autorreferencia, expresa el fenómeno de que el sistema se refiere a sí mismo en cada una de sus operaciones, esto es, el objeto intencional al que tiende su operar es él mismo, ya sea en sus elementos, en sus procesos, o el sistema como un todo. Los sistemas autorreferenciales pueden observar la realidad y relacionarse con el entorno, únicamente a través del autocontacto” (Rendón, 1999, p. 55)

Reflexionar sobre las acciones propias a partir de lo que percibimos como individuos y reflejarnos en las distintas percepciones que sobre el mismo objeto tienen los sujetos con quienes interactuamos cotidianamente, es lo que permite alimentar el tejido social que finalmente deviene en el constructo colectivo. Desde esas múltiples miradas y percepciones emergerán las propuestas y soluciones que incidirán en las transformaciones didácticas que requerimos como institución, lo que consecuentemente originará unas prácticas de aula más conscientes y contextualizadas para los docentes y los estudiantes logrando un aprendizaje más significativo para ambos. En esta perspectiva, como investigadoras fuimos sujetos susceptibles de estudio porque participamos proactivamente en la construcción y desarrollo de los escenarios. Nos identificamos con el tejido social que emergió a partir de la interacción de distintas miradas e interpretaciones de nuestra realidad. Fuimos una parte significativa en la interconexión de esas ideas, percepciones y expectativas que poco a poco iban manifestando los distintos participantes en los encuentros reflexivos.

También nos permitimos incentivar el proceso de investigación lo que nos convirtió en observadoras de las distintas situaciones características de los diversos subsistemas que conforman la complejidad de La Merced. Estuvimos en el desarrollo desde ambos roles, emergieron en nosotras ideas que anteriormente no concebíamos acerca de nuestra propia dinámica pedagógica y

didáctica. En este sentido, nuestra perspectiva de la realidad que vivimos a diario se enriqueció y en cierto punto se transformó, consolidándose en dispositivos para buscar nuevas alternativas que fortalezcan nuestro quehacer en la institución y contribuir al fortalecimiento general.

Un sistema vivo según Maturana, tiene la capacidad de producir y reproducir por sí mismo los elementos que lo constituyen. La reproducción autopoietica de las operaciones genera la unidad de los elementos, la unidad del sistema al que pertenece y el límite entre el mismo sistema y su entorno (Rendón, 1999, p. 54)

Es en este ejercicio autorreferencial donde un sistema se autorregula apropiándose de los elementos emergentes en el complejo tejido social que subyace en su interior, revitalizándolo y transformándolo desde adentro hacia afuera en un devenir constante, enriquecido con el aporte de todos. Como consecuencia de esta observación autorreferenciada, a través del cual todos aprendimos de todos, se proyectaron unas estrategias encaminadas al fortalecimiento didáctico y pedagógico de nuestra institución educativa.

2.2 Contexto

Nuestra Institución Educativa es de carácter oficial, está ubicada en el barrio Salomia Comuna cuatro (4), estrato urbano socioeconómico tres en el sector reconocido como la Flora industrial y comercial al nororiente del municipio de Santiago de Cali, departamento del Valle del Cauca. Ofrece el servicio educativo en los niveles de: Preescolar, Básica y Media Técnica, atendiendo una población de 1570 estudiantes, quienes son orientados por 50 docentes, tres coordinadores y un rector. Actualmente contamos con el programa de Jornada Única dirigido a los grados 3° y 8°. Está conformada por 4 sedes: San Vicente de Paúl atendiendo los grados desde transición hasta 3°, San Pedro Alejandrino que concentra los grados 4° y 5°, Centro Docente de Educación Especial (CENDOE), donde funcionan los grados 6° y 7° y La Merced desde 8° hasta 11°. Tenemos

convenio con el Centro Auxiliar de Servicio Docente (CASD) donde los estudiantes de la Media Técnica eligen entre especialidades tales como: Comercio, Industria, Artes, Deporte y Salud.

La comunidad perteneciente a nuestra institución se desenvuelve entre la formalidad e informalidad laboral y en algunos casos desempleados. Contamos con dos docentes de apoyo quienes nos acompañan en la orientación de las familias de aquellos estudiantes con necesidades especiales por sus distintos ritmos de aprendizaje y otras características particulares como por ejemplo el caso de los estudiantes en situación de consumo de alucinógenos. Esta situación ha generado diferentes trastornos en la convivencia al interior del establecimiento educativo, representando un conflicto de seguridad para la comunidad puesto que el microtráfico es controlado por personas del sector.

En cuanto al ámbito académico distinguimos unas características especiales, por ejemplo, en los últimos seis años hemos trabajado en la construcción de un modelo pedagógico institucional. Hasta el momento se han producido de manera colectiva una serie de documentos teniendo en cuenta el diagnóstico realizados acerca de las necesidades de la población estudiantil. El último ejercicio lo realizamos en equipos de docentes coordinados por el Consejo Académico durante la tercera semana de desarrollo institucional del año lectivo 2014. Este giró en torno a unos componentes centrales como fueron: el filosófico, el sociológico, el didáctico, el psicopedagógico y el curricular, de los cuales tan solo reposa evidencia escrita de los 3 primeros. El grupo docente que construyó el componente didáctico abordó tres autores en su documento así:

Jean Piaget afirmaba que la formación del pensamiento es el resultado de un desarrollo progresivo según la etapa de formación en que se encuentre el ser humano. Lev Vigotsky quien concebía el ser humano como un sujeto que está en constante interacción, por lo tanto, es producto de su medio cultural y de la misma manera se acerca al conocimiento. Y, David Ausbel quien estableció la teoría

del aprendizaje significativo para diferenciarlo del memorístico o bancario, otorgando un papel fundamental en el aprendizaje de los conocimientos previos que tiene el estudiante, los cuales sirven de punto de partida para incorporar nuevos conocimientos y anclarlos a los anteriormente concebidos. (Componente Didáctico para el modelo pedagógico de la Institución Educativa La Merced, 2014)

El grupo docente que lideró la construcción del documento respecto al componente filosófico, hizo referencia a una serie máximas o postulados propuestos por dos autores principalmente que fueron Edgar Morín y Paulo Freire, sin profundizar en ninguna teoría y/o autor en particular. Y con relación al componente sociológico, los tres docentes que construyeron el documento sustentaron su propuesta teniendo en cuenta al sociólogo Emilio Tenti Fanfani (2010), quien plantea la transformación en el rol desempeñado por la escuela y la familia en la formación de los estudiantes. Al respecto plantear que en la actualidad

Es preciso que los actores escolares redefinan sus responsabilidades y tareas en relación con las nuevas generaciones. Hoy se insiste en que la escuela debe no solo instruir (aunque se tiende a evaluar su “calidad” sobre los aprendizajes objetivos y medibles tales como las competencias en lectoescritura y matemáticas), sino también educar, en el sentido tradicional del término, es decir, incluyendo el desarrollo afectivo, social y moral de los niños y adolescentes, función que antes era competencia de la familia. (Buriticá, Patiño, Giraldo, 2014)

En este escenario también han emergido transformaciones que están fortaleciendo académicamente nuestra Institución. Es el caso de los documentos que conforman el PEI tales como: el plan de estudios, el Sistema Institucional de Evaluación, el Plan de Mejoramiento Institucional y el Pacto de Convivencia, los cuales se han estado ajustando a las necesidades reales del contexto educativo de orden institucional y gubernamental. Estas transformaciones surgieron como respuesta a la ingente necesidad de establecer una mayor coherencia entre la teoría y la práctica, es decir, lo que planeamos al inicio de cada año escolar en términos pedagógicos y lo que refleja el ejercicio realmente al interior del aula.

2.3 Participantes

Los participantes en el desarrollo de nuestra investigación fue todo el cuerpo docente de la institución, de los cuales la mayoría estamos nombrados en propiedad, profesionales titulados en las distintas especialidades del saber, la mayoría con especializaciones y en menor medida maestrías. También participó el equipo directivo: El rector de la institución, Licenciado Orlando Reyes Campo, normalista, especialista en informática educativa, con 27 años de experiencia como docente del área de matemáticas, asumió su cargo desde el año 2011. El coordinador de Básica Secundaria en la sede La Merced, Henry Candelo Blandón, licenciado en matemáticas, Especialista en educación superior y matemática, actualmente candidato a doctorado en educación matemática en el Instituto del Atlántico de E.E.U.U. En el año 2015 fue nombrado como coordinador en nuestra institución.

La coordinadora de ambas sedes de Básica Primaria la Licenciada Reina Miriam Villegas, normalista, Licenciada en Biología y Química de la Universidad Santiago de Cali. Actualmente se encuentra adelantando su tesis para alcanzar el título de Magister en Salud Pública con la Universidad del Valle. Ha estado en La Merced desde el año 2012. Entre los participantes también estuvieron: una docente por grado desde primero hasta tercero de Básica Primaria de la sede San Vicente de Paúl, cinco docentes de primaria de la sede San Pedro Alejandrino especializadas en áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. Por respeto a la confidencialidad solicitada por nuestras compañeras, relataremos solo parte de la vida de algunas de ellas.

En la sede San Vicente de Paúl participó una docente de grado primero licenciada en artes plásticas del Instituto Popular de Cultura, estudió también Psicología infantil y Pre-escolar. Es técnica en problemas de aprendizaje, con un posgrado en administración educativa, una especialización en educación y orientación a la familia, magíster en problemas de aprendizaje. Con 40 años de experiencia, 15 de los cuales transcurridos en la institución. Una docente de grado tercero licenciada en Educación Primaria y magister en Educación de adultos con 29 años de experiencia y los últimos 7 en La Merced. Por su parte, en la sede de Básica Primaria San Pedro Alejandrino, participaron las docentes de acuerdo a cuatro áreas específicas. En este caso contamos con la colaboración de la docente que orienta Ciencias Sociales en los grados 4° y 5° con 25 años de experiencia, es Técnico profesional en el área de Pre-escolar y licenciada en Educación Pre-escolar con énfasis en Tecnología e Informática.

La docente que orienta el área de Lengua Castellana en grado 5° con 25 años de experiencia, desde el año 2001 en la institución, es licenciada en psicopedagogía y especialista en problemas de Aprendizaje. La docente que orienta las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales en grado 4° con 38 años de experiencia (30 años en la institución), es Licenciada en Bioquímica y especialista en Multimedia e Informática. La Licenciada en Educación física y Salud, especialista en Educación y orientación familiar y en Didáctica del Arte con 22 años de experiencia (desde hace 13 años en la institución). También contamos con la colaboración de cuatro padres de familia (uno por cada sede) y 8 estudiantes (uno por cada grado desde 4° hasta 11°), que contaron con la autorización de su respectivo acudiente.

2.4. Categorías de Reflexión

En este apartado abordamos específicamente las categorías de reflexión que han orientado el trayecto recorrido en nuestra investigación-intervención en didáctica. Corresponden a las dos comprensiones teóricas que atraviesan todo el ejercicio investigativo, construidas a partir de la complejidad emergente en los tres escenarios desarrollados en la Institución. Las categorías que nos permitieron hacer una reflexión de orden sistémico y complejo en contexto fueron: Didáctica y Didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad. Asumimos como referente de análisis el rastreo conceptual inicial que realizamos pero contextualizándolo a la realidad subyacente en los tres escenarios en mención.

2.4.1 Didáctica. Las didácticas que identifican nuestras prácticas pedagógicas estuvieron constantemente en el centro del diálogo de saberes desarrollado en los equipos reflexivos. Partimos de una visión de constructo colectivo de este concepto como elemento dinamizador de la práctica pedagógica dentro y fuera del aula de clase a partir de la percepción subjetiva que cada participante tenía al respecto. La didáctica se caracteriza por ser el conjunto de elementos y herramientas empleadas por los docentes para mejorar el proceso de enseñanza y acercar al estudiante a un aprendizaje verdaderamente significativo. Es en este ejercicio donde se materializa el currículo en el contexto del aula escolar. Al interior del salón de clases se interrelacionan todos los componentes propios del currículo que emergen del contexto, de la complejidad del sistema reconocido como La Merced a través de las estrategias y prácticas diseñadas por los docentes para acompañar a los estudiantes en la construcción de conocimiento propio.

2.4.2 Didáctica de las Ciencias Sociales. Existe una didáctica característica e inherente a toda especialidad del saber coherente con la complejidad que emerge de su práctica en el aula de clase. Cada especialidad lleva implícita unos elementos que la diferencian de otros complejos sistémicos en la medida que sin estos dejaría de existir como área específica. Es por ello, que en la actualidad se habla acerca de didáctica de las Ciencias Sociales, entre otras disciplinas. Al organizar los escenarios para el abordaje y desarrollo de la investigación tuvimos como intención aproximarnos a esas particularidades que permiten diferenciar las didácticas desarrolladas en cada área y especialmente en las Ciencias Sociales y a través de este ejercicio reflexivo percibir la pertinencia de unas didácticas específicas al interior de la institución educativa La Merced, partiendo de la percepción que cada sujeto participante tenía según su propia experiencia cotidiana.

La didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad posibilita la construcción de escenarios de enseñanza y aprendizaje incluyentes y dinámicos a través de acciones que promueven la apertura de pensamiento, el respeto por la libertad, la autonomía para asumir decisiones en coherencia con las necesidades del constructo colectivo. No obstante, en nuestras prácticas pedagógicas aún transita la tradicional mirada de nuestro quehacer como docentes transmisores de información a través de actividades que poco retroalimentan la capacidad de pensamiento reflexivo en los estudiantes. Desde esta lógica, es pertinente que nuestra didáctica como docentes de Ciencias Sociales se contextualice al ritmo de las transformaciones en que se desarrolla el mundo moderno en que coexisten nuestros estudiantes. Los docentes estamos llamados a incorporar en nuestra didáctica aquellos dispositivos que permitan potencializar el aprendizaje de nuestros estudiantes de orígenes y contextos diversos a través de estrategias y acciones de enseñanza que promuevan prácticas democráticas de vida, un pensamiento más

reflexivo y una construcción de realidades cuya esencia sea el respeto por la diversidad, es decir, aprender juntos a construir con el otro.

2.5 Escenarios y momentos de la investigación

Para la construcción de cada escenario tuvimos en cuenta las categorías de análisis, es decir, definimos los tres escenarios para la implementación de los equipos reflexivos a partir de las intencionalidades y propósitos que buscamos a través de las dos categorías de reflexión. En cada escenario contamos con participantes diversos, integrantes todos de la comunidad educativa La Merced. Veamos a continuación las particularidades de cada uno de estos espacios de diálogo constructivo.

2.5.1 Escenario de Investigación – Intervención en didáctica 1. Título: Contextualización institucional de la investigación: aproximación a la Didáctica. Fecha: Enero 13 de 2016

Propósito: Convocar al equipo docente y directivo docente con el propósito de poner en contexto la intencionalidad de la investigación – intervención a través de la siguiente inquietud: ¿Cuál es la intencionalidad de la investigación – intervención en términos de la didáctica en la Institución Educativa La Merced?, igualmente aproximarse a la definición colectiva de Didáctica a partir de la interacción de las distintas percepciones que de esta tenemos los sujetos participantes.

Preguntas Orientadoras:

1. Desde su experiencia docente: ¿Cómo define la didáctica en términos del ejercicio pedagógico en el área que orienta en la institución?
2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que emplea en su ejercicio pedagógico?
3. ¿Cuáles son las fortalezas que encuentra en las estrategias empleadas?
4. ¿Cuáles son las exigencias que la sociedad demanda de la educación en la actualidad?

5. ¿Considera que las estrategias didácticas empleadas por usted, responden a esas exigencias de la educación actual?

Encuadre de la sesión: Este primer encuentro inicia con un saludo de bienvenida a este encuentro con carácter de reflexión acerca de las prácticas pedagógicas y didácticas en la institución, explicamos los aspectos más relevantes de la investigación, hicimos la presentación en power point donde se enfatizó sobre la importancia de estos encuentros para el diálogo constructivo. Acto seguido procedimos a organizar el equipo reflexivo, asignamos los roles, explicamos la metodología y desarrollamos las escenas.

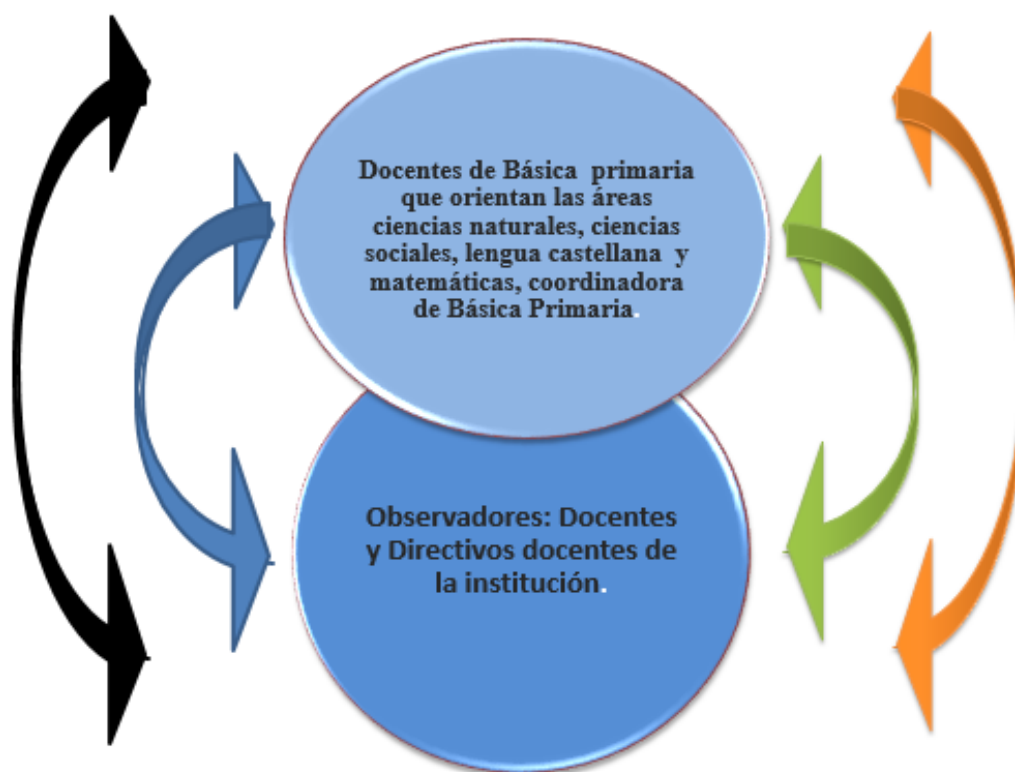
Principios Operacionales:

Equipo Reflexivo: como participantes asistimos todos los docentes y directivos docentes de la institución. Nos dividimos en dos grupos, en el primero se organizaron los que ocuparon el lugar de observados quienes iniciaron el tejido social a través del diálogo inicialmente alrededor de la necesidad e intencionalidad de la investigación – intervención en términos de la definición colectiva de lo que se comprende como didáctica en la institución. En este grupo estuvieron siete docentes de Básica Primaria que orientan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Matemáticas, la coordinadora de Básica Primaria y una de las investigadoras la docente en Básica Secundaria que representó el rol de tejedora. El segundo grupo que se ubicó alrededor del anterior, estuvo integrado por los observadores representado por todos los demás docentes, directivos docentes y la docente investigadora de Básica Primaria quien consolidó en medio audiovisual la información resultante de este ejercicio.

Dispositivos para la Intervención:

Empleamos como dispositivos para mediar la intervención una presentación en power point donde se consignaron los aspectos relevantes de nuestra investigación – intervención en didáctica y la ruta establecida para el desarrollo de los equipos reflexivos. También hicimos un registro audiovisual del encuentro. Igualmente recogimos las firmas de asistencia en donde se especificaron los roles desempeñados por los participantes.

Escena 1: Presentación del equipo investigador, explicación de la investigación – intervención en didáctica y la ruta establecida para el desarrollo de este encuentro. Iniciamos con la presentación de power point acerca de la investigación – intervención en didáctica, sus propósitos y expectativas, la ruta establecida para los equipos reflexivos y la importancia del mismo para el fortalecimiento institucional. Establecimos entre todos los acuerdos mínimos de respeto y responsabilidad respecto a las participaciones enfatizando siempre en la intencionalidad de estos encuentros para la construcción colectiva del conocimiento. **Escena 2: Diálogo de saberes en torno a la didáctica en la Institución Educativa La Merced.** Asignamos los roles para desarrollar el equipo reflexivo y explicamos la función de cada uno. Al finalizar el encuentro la investigadora responsable de tomar las anotaciones y levantar el acta, recogió las firmas de todos los participantes en este encuentro.



Gráfica No. 1. Escenario de Intervención en didáctica 1. Diseño de las investigadoras

2.5.2 Escenario de Investigación – Intervención en didáctica 2. Título: Aproximación colectiva a la conceptualización y pertinencia de un Modelo Pedagógico Institucional. Fecha: Enero 25 de 2016. **Propósito:** Construir colectivamente la conceptualización de Modelo Pedagógico para la Institución Educativa La Merced a partir de la percepción subjetiva que tenemos como sujetos sociales y de las prácticas didácticas que nos caracterizan. Analizar las expectativas que tenemos respecto a la pertinencia de construir un Modelo Pedagógico Institucional.

Preguntas Orientadoras:

1. ¿Qué es para usted un modelo pedagógico?
2. ¿De acuerdo a su práctica didáctica, con cuál modelo pedagógico se identifica y por qué?

3. ¿Considera que es importante para nuestra institución educativa, la definición de un modelo pedagógico que oriente el quehacer de los docentes?
4. Desde su experiencia pedagógica: ¿cuáles son los componentes que podría tener el modelo pedagógico de la institución y qué caracterizaría a cada componente?

Encuadre de la sesión: para este segundo encuentro, explicamos en términos generales las particularidades y la intencionalidad de este escenario. Acto seguido procedimos a organizar el equipo reflexivo, asignamos los roles, explicamos la ruta establecida y desarrollamos las escenas.

Principios Operacionales:

Equipo Reflexivo: como participantes contamos con las docentes de Básica Primaria que orientan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Matemáticas, así como también los integrantes del Consejo Académico. Asignamos los roles de la siguiente manera: los observados o equipo interno fueron los integrantes del Consejo Académico, y la investigadora docente en Básica Primaria que representó el rol de tejedora. El grupo exterior estuvo constituido por los observadores representado por todas las siete docentes de Básica Primaria que orientan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Matemáticas y finalmente, la docente investigadora de Básica Secundaria quien consolidó en medio audiovisual la información resultante de este ejercicio.

Dispositivos para la Intervención:

Los dispositivos para realizar la intervención en este segundo encuentro fueron: el desarrollo del guion, el registro audiovisual del encuentro y la recolección de las firmas de los sujetos participantes con la asignación del rol desempeñado por cada uno.

Escena 1: Iniciamos la sesión ofreciendo una explicación acerca de la intencionalidad de este escenario. Asignamos los roles para el desarrollo del Equipo Reflexivo, acordamos los elementos mínimos de respeto y responsabilidad en las participaciones evitando la confrontación o discusión y enfocando el ejercicio hacia la construcción colectiva. Iniciamos con el diálogo entre los sujetos observados a través de las preguntas orientadoras y la interconexión que la tejedora hizo de estas.

Escena 2: A medida que avanzaba el encuentro reflexivo, la docente investigadora que se ubicó en el grupo de observadores registró en medio audiovisual los elementos que emergían a través del diálogo. Desarrollamos la interacción de las distintas percepciones subjetivas acerca de lo observado por parte del equipo exterior. Al finalizar se recolectaron las firmas de los participantes con el respectivo rol que desempeñó durante este encuentro.



Gráfica No. 2. Escenario de Intervención en didáctica 2. Diseño de las investigadoras.

2.5.3 Escenario de investigación – intervención en didáctica 3. Título: Aproximación colectiva a las didácticas específicas en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua. Fecha: Abril 7 de 2016. Propósito: aproximarnos a través del diálogo espontáneo y sincero, a la percepción subjetiva que cada sujeto participante tiene acerca de las didácticas específicas subyacentes en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua Castellana.

Preguntas Orientadoras:

Para las docentes:

1. ¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas por usted que considera estimulan más el aprendizaje de los estudiantes y por qué?
2. ¿Considera que existen diferencias entre la didáctica que se emplea para orientar la práctica pedagógica en áreas como Lengua Castellana, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales? ¿por qué?
3. ¿Qué son para usted las didácticas específicas y cuál es su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Para los estudiantes:

1. ¿Cuáles son las estrategias o actividades empleadas por tus docentes que te ayudan más en tu aprendizaje? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que los docentes podríamos desarrollar las clases a través de las mismas actividades o estrategias de evaluación en todas las áreas? ¿por qué?
3. ¿Cómo es el desarrollo de una clase en la que te sientes más a gusto?

Para los padres de familia:

1. ¿Conoce usted la manera que emplean los docentes en el colegio para orientar el aprendizaje de sus hijos? ¿Por qué?
2. Describa de qué manera se orienta en la institución el aprendizaje de su hijo
3. ¿Cuáles considera usted que son las actividades o estrategias a través de las cuales sus hijos aprenden más? ¿Por qué?

Encuadre de la sesión: para este tercer encuentro, explicamos en términos generales las particularidades de este tipo de ejercicio investigativo y su intencionalidad para aquellos participantes que nos acompañaban por primera vez. Acto seguido procedimos a organizar el equipo reflexivo, asignamos los roles, se explicó ruta establecida y se desarrollaron las escenas.

Principios Operacionales:

Equipo Reflexivo: como participantes tuvimos las docentes de Básica Primaria que orientan las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, los docentes jefes de estas mismas áreas en el Consejo Académico, ocho estudiantes de Básica Primaria, Secundaria y Media Técnica (un representante por grado desde 4° hasta 11°) y cuatro padres de familia (uno por cada sede). Asignamos los roles, los observados o equipo interno fueron los cuatro docentes jefes de las áreas en mención, dos padres de familia, cuatro estudiantes, un coordinador de secundaria, la docente de Apoyo de Secundaria y la investigadora docente en Básica Secundaria que representó el rol de tejedora. El grupo exterior que se ubicó alrededor del primero, estuvo constituido por los observadores representados por las siete docentes de Básica Primaria que orientan las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, dos padres de familia, cuatro estudiantes, la coordinadora de Básica Primaria, el señor rector y la

docente investigadora de Básica Primaria quien registró el encuentro reflexivo en medio audiovisual.

Dispositivos para la Intervención:

Los dispositivos para este tercer encuentro reflexivo fueron la exposición con los aspectos relevantes de la investigación – intervención en didáctica y la ruta establecida para los equipos reflexivos, el guion desarrollado por parte de la tejedora, el registro audiovisual del encuentro y por último, la recolección de las firmas de los sujetos participantes en este encuentro con el rol que desempeñó cada uno. **Escena 1:** Inició la sesión con la presentación de las investigadoras, explicamos la importancia y el significado de la investigación – intervención en didáctica y su intencionalidad. Asignamos los roles para el desarrollo del Equipo Reflexivo, establecimos colectivamente los acuerdos sobre respeto y responsabilidad en las participaciones evitando la confrontación o discusión y enfocando el ejercicio hacia la construcción colectiva. Iniciamos la interacción de subjetividades a través del diálogo entre los sujetos observados por medio de las preguntas orientadoras. La tejedora orientó la interconexión de los elementos que emergieron en este encuentro.

Escena 2: A medida que se desarrollaba el intercambio de saberes, registramos en medio audiovisual la interacción de subjetividades de los sujetos participantes que se desarrolló a través del diálogo. Se abrió el espacio para la interacción de percepciones sobre lo observado por parte de algunos integrantes del equipo observador. Al finalizar esta escena, se recolectaron las firmas de todos los participantes y el respectivo rol que desempeñó en este encuentro.



Gráfica No. 3. Escenario de Intervención en didáctica 3. Diseño de las investigadoras.

3. Tejiendo Desde la Diversidad Avanzamos en el Constructo Social

Construimos el neodiseño de nuestra investigación-intervención a través de la programación de tres equipos reflexivos encaminados hacia la aproximación colectiva de las particularidades de nuestras prácticas didácticas que subyacen en el quehacer pedagógico cotidiano como docentes de la Institución Educativa La Merced. Para la estructura y organización de estos encuentros reflexivos tuvimos en cuenta las dos categorías de reflexión como son: la Didáctica y Didácticas Específicas de las Ciencias Sociales que han atravesado la investigación-intervención durante todo

su recorrido. En este capítulo encontramos ese tejido social que fue posible hilvanar a través de la interacción de saberes desplegada en cada uno de los escenarios. Es importante tener en cuenta que los elementos emergentes en la complejidad presente de cada momento en la ruta establecida, se encuentran en los registros audiovisuales y las actas elaboradas a partir del análisis de esos audios y videos a los cuales puede accederse en el momento requerido.

3.1 Equipo Reflexivo N° 1: Contextualización institucional de la investigación: aproximación a la Didáctica

Realizamos este primer encuentro reflexivo el 13 de Enero de 2016 con el propósito de contextualizar la intencionalidad de nuestra investigación – intervención en didáctica con el equipo docente y directivo de la institución Educativa La Merced. En segunda instancia, aproximarnos a la conceptualización colectiva de Didáctica a partir de la interacción de las distintas percepciones de los sujetos participantes. El guion estaba conformado por cinco preguntas orientadoras las cuales fueron desarrolladas a partir de la intervención de todas las docentes invitadas como grupo observado. Este primer equipo inició con un saludo de bienvenida al encuentro para reflexionar acerca de las didácticas que caracterizan nuestro quehacer pedagógico en la institución, explicamos los aspectos más relevantes de la investigación, expusimos la presentación en power point donde se enfatizó sobre la importancia de estos encuentros para el diálogo formativo. Acto seguido procedimos a organizar el equipo reflexivo, asignamos los roles, explicamos la ruta establecida y desarrollamos las escenas.

Como participantes asistimos todos los docentes y directivos de la institución. Nos dividimos en dos grupos, el primero conformado por los observados quienes desarrollaron el diálogo a partir de su percepción acerca de la didáctica. En este se ubicaron las siete docentes de Básica Primaria encargadas de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua Castellana. También hicieron parte de este primer grupo la coordinadora de Básica Primaria y por parte de las investigadoras la docente de Básica Secundaria representando el rol de tejedora. En el segundo grupo se ubicaron los observadores quienes fueron todos los docentes de la institución que asistieron al encuentro y la docente investigadora de Básica Primaria quien consolidó por medio audiovisual la información resultante de este ejercicio.

En este primer equipo reflexivo identificamos dos escenas. En la primera iniciamos con un saludo de bienvenida al encuentro durante el cual reflexionamos acerca de las didácticas que empleamos en nuestro quehacer pedagógico cotidiano como docentes en la institución. Nos presentamos como docentes dinamizadoras de la investigación-intervención, hablamos un poco de la universidad Santo Tomás y el significativo aporte que ha representado en nuestras vidas. Realizamos un esbozo de los aspectos más relevantes de la investigación adelantada, para ello nos apoyamos en una presentación en power point donde enfatizamos sobre la importancia de estos encuentros para el diálogo formativo buscando el fortalecimiento institucional. Posteriormente procedimos a organizar el equipo reflexivo, asignamos los roles a cada participante y establecimos los acuerdos mínimos priorizando participaciones respetuosas, cuya intencionalidad fuera la de aportar en el constructo colectivo sin el ánimo de desvirtuar los aportes realizados.

Para la segunda escena empezamos a desarrollar el guion conformado por cinco preguntas orientadoras buscando alcanzar el propósito planteado con este encuentro. Se dio inicio al tejido social así: desde su experiencia docente: ¿Cómo define la didáctica en términos del ejercicio pedagógico en el área que orienta en la institución? Las compañeras iniciaron su intervención de manera libre y espontánea, lo que nos permitió explorar la apreciación que cada una posee sobre la didáctica a partir de su experiencia pedagógica. En las intervenciones emergieron elementos como:

“la didáctica es una herramienta para facilitar el aprendizaje del estudiante y así garantizar su éxito intelectual” (Docente grado 3°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016); *“es la forma como nosotras trabajamos para poderle llegar al estudiante y así poderles ayudar en las diferentes actividades en cada área”* (Docente Lengua Castellana grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). *“Es la forma que yo preparo y busco para llegar a comunicarme con el estudiante de una manera asertiva para que se logre lo que se busca en él. Existen muchas formas de hacerlo y a veces se tienen que cambiar en el curso del trabajo, cuando no funciona entonces se debe buscar otra. Son como las herramientas de las que nos vamos haciendo los maestros en el transcurso de nuestro hacer para llegar a lograr que los estudiantes superen las dificultades”* (Docente Lengua Castellana grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

“Es una forma de expresarme, es el camino, es la ruta que uno tiene fija para llegar al objetivo que uno tiene en ese momento de la clase. Para mí en esa ruta debo mirar en qué forma voy a llegar a que el estudiante tenga el conocimiento que yo tengo en ese momento de la clase para él” (Docente Matemáticas y Ciencias Naturales grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). *Igualmente conciben la didáctica como “la implementación de instrumentos para llevar al niño a adquirir un conocimiento”* (Docente Lengua Castellana y Artes grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). *En esta misma línea, planteó la compañera que es la habilidad que tenemos los docentes de adecuar la forma de llegar a construir lo que tenemos. También valora la didáctica desde “la manera como ha podido integrar áreas como Español y Artes para el enriquecimiento del lenguaje en los niños de 4° y 5°”* (Docente Lengua Castellana grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Prosiguiendo en el tejido social, el segundo interrogante propuesto como parte de la discusión fue: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que emplea en su ejercicio pedagógico? Al respecto las docentes coincidieron en sus intervenciones que ellas son expositivas principalmente, es decir,

desarrollan su práctica a través de la clase magistral. Igualmente todas coinciden en darle gran importancia a los conocimientos previos y ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes para iniciar el desarrollo de sus clases. Por ejemplo, una de nuestras compañeras afirmaba:

“en mi clase contamos con la fortuna del libro de texto, me valgo mucho del diccionario y de los conocimientos previos, según la lectura que se vaya a trabajar, en la clase anterior les digo vamos a leer, vamos a leer por internet, vamos a buscar sobre tal tema, de modo que ellos inician la clase con lo que ya han averiguado” (Docente Lengua Castellana grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). *“Desde el área de Ciencias Naturales también trabajamos con preconceptos, a través de los cuales en la clase llegábamos al concepto”* (Docente Ciencias Naturales grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). Otra compañera argumentaba: *“para mí en matemáticas es muy importante saber qué conocimiento tiene el estudiante desde la parte conceptual, cuando veo esa parte conceptual más sólida en él, empiezo a desarrollar los ejercicios, parto de situaciones problemáticas ojalá sean de su vida cotidiana...cuando ya el niño ha desarrollado los ejercicios comienzo a crear como una competencia entre ellos con el uso del tablero para estimular su aprendizaje”* (Docente Matemáticas grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Por su parte la coordinadora de Básica Primaria aportó:

“soy partícipe de los conocimientos previos y relacionar cada tema con situaciones de su vida diaria, con este método el niño puede hacer más fácil sus escritos...también dentro de la metodología me gusta mucho cambiar los espacios, que no estén en el mismo lugar, hacer ambientes diferentes...todo esto en la metodología le ayuda al estudiante para tener sus situaciones de carácter del aprendizaje más claras” (Coordinadora de las sedes de Básica Primaria, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). Las docentes plantean que los conocimientos previos estimulan la incorporación de los nuevos conceptos. *“El preconcepto es importante para hacer la lluvia de ideas y finalmente el aporte del docente”* (Docente Ciencias Naturales grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). Los conocimientos previos deben relacionarse con su vida diaria. Por su parte, Otra de las compañeras participantes afirmó que *“las situaciones problema desarrollan ejercicios y competencias entre los estudiantes, empleo una estrategia consistente en que los estudiantes que terminan primero son los monitores que orientan a los demás compañeros”* (Docente grado 3°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Las docentes participantes también consideran apropiado el uso de un texto guía, lo conciben como una buena alternativa, como herramienta de aprendizaje ya que la aplicación de las tecnologías es limitada por dificultades en la cobertura de internet en la institución. Las docentes

de Lengua Castellana desarrollan las clases de manera más articulada, es decir, la preparación previa de la práctica pedagógica demuestra trabajo en equipo. Ambas orientan su clase a partir del ejercicio de lectura previa, lo que posibilita el manejo de conceptos entre docente y estudiante produciendo una correlación en el conocimiento adquirido. Consideran que de esta manera se orienta una enseñanza integral, se complementa con el diccionario u otros textos de lecturas variadas. Identifican su práctica con el método constructivista, porque parten también de los preconceptos, para llegar a la definición del concepto.

Respecto al tercer interrogante: ¿Cuáles son las fortalezas que encuentra en las estrategias empleadas?, las docentes participantes priorizaron el trabajo en clase como una estrategia didáctica fundamental. Consideran que los niños realizan la lectura y las actividades orientadas en clase, salvo algunas excepciones.

“Ellos desarrollan todo en clase, donde uno pueda darse cuenta de lo que hace el estudiante, porque está uno pasando constantemente y se le hacen las correcciones necesarias” (Docente Lengua Castellana grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016), *“es muy importante porque se valora el trabajo en clase del niño...hay un orden, ellos ya han asumido que deben trabajar en clase, se da un apersonamiento de la importancia de aprender”* (Docente Lengua Castellana y Artes grado 4°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). Por su parte, otra de las docentes afirma que: *“el trabajo en clase permite tener un mayor control sobre el trabajo del estudiante y poder comunicarlo a los padres de familia para que ayuden en ese control desde la casa”* (Docente Matemáticas grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). También afirmaron que: *“el trabajo en clase permite desarrollar el trabajo colaborativo entre los estudiantes”* (Docente grado 3°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Para complementar esta estrategia plantearon que

“salir al tablero es importante en el trabajo en clase. A través de este es posible evidenciar los progresos, adquieren autonomía y se valora en clase el trabajo de los estudiantes” (Docente Matemáticas grado 4°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Coincidieron en que el trabajo en clase promueve mayor organización en los estudiantes y posibilita detectar debilidades y fortalezas. El resultado positivo de este trabajo es posible gracias a las buenas relaciones con los padres de familia y el manejo adecuado de la información que demuestra la evolución permanente del proceso de aprendizaje del estudiante. Otras docentes consideraron que:

“entre todos se construye el conocimiento y de todos se aprende haciéndose evidente cuando en la clase se realiza el trabajo cooperativo, se identifica el estudiante que tiene dudas y se le aclaran. Con los resultados del proceso de consulta por parte del estudiante, se incentiva la interacción a través de la cual es posible ayudar a los “rezagados” (Docente grado 3°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016), encontrando expectativas y emociones tratando siempre que: “el estudiante tenga curiosidad por seguir aprendiendo y le guste llegar a la clase” (Coordinadora Básica Primaria, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Respecto al cuarto interrogante: ¿cuáles son las exigencias que la sociedad en la actualidad demanda de la educación? Algunas docentes opinaron que

“hay que actualizarse constantemente, implementar las TICS en el aula; el auto aprendizaje frente a los recursos tecnológicos coadyuva en el proceso de mejoramiento profesional como docentes lo que incide significativamente en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Docente Lengua Castellana grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). En este sentido “es fundamental enseñarles a los niños cómo emplear adecuada y productivamente la tecnología dándole un buen uso. Hay que enseñarle a los niños la parte positiva de la tecnología y cómo esta es un complemento del saber” (Docente Lengua Castellana y Artes grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). Igualmente esta compañera considera muy necesario también exaltar el disfrute de los libros y de las pinturas como exploración y estimulación del aprendizaje en los estudiantes, “mezclar la tecnología con el romanticismo de la vida normal del ser humano” (Docente Lengua Castellana y Artes grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). No obstante, la importancia de las nuevas tecnologías como herramientas para estimular el aprendizaje de los estudiantes, las docentes participantes coinciden en que podríamos hacer uso moderado de estas.

Una compañera considera valiosos los aportes que proveen las TICS para el proceso educativo, sin embargo, *“es necesario despertar nuevamente en los estudiantes la capacidad de asombro, la curiosidad, la observación que los llevará a hacer preguntas y a hacer ciencia, por qué suceden las cosas; aterrizarlos a querer el medio porque es parte de su vida y porque están en él, de tal manera que se logre mayor identificación con lo que*

pasa en el medio ambiente. Darle una mirada a lo que pasa en nuestro planeta y hacer ciencia” (Docente Ciencias Naturales grado 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

También consideran necesario buscar mayor exigencia y dedicación al estudio con acompañamiento; como también implementar un plan para evitar la deserción escolar, trabajar con los padres de los estudiantes con dificultades de consumo de sustancias psicoactivas y los que tienen problemas de aprendizaje. Consideran también importante incentivar en los estudiantes el amor por nuestra ciudad e investigar sobre cómo trabajarle al niño el ser y los valores. Las exigencias de la educación en la actualidad también:

“nos llevan a dar a los niños lo mejor que tenemos para el desarrollo del ser[...] fortalecerlo de tal manera que pueda llegar a la casa y tratar de hacer esos cambios en los padres[...] fortaleciéndolo en valores, creando estrategias sobre esto, es lo que necesitamos ahora porque el mundo está cambiando, hay que educarlos en valores para que aprendan a tomar decisiones correctas” (Coordinadora Básica Primaria, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Y finalmente: ¿considera que las estrategias didácticas que emplea son coherentes o responden a esas exigencias de la educación en la actualidad? ¿Por qué? Una de las docentes manifestó que

“sí, porque los estudiantes interactúan y los lleva a reflexionar; valoro mucho lo que hacen. Entre más tecnología haya más humanismo necesitan” (Docente Lengua Castellana y Artes grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). También afirmaron que: *“sí hay coherencia desde la parte social, familiar, sostener muchas situaciones de ellos y sobre todo estar convencida de que lo que hago está bien”* (Docente Matemáticas grado 4°, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016). *“Todo lo que se haga debe ser significativo con lo que tenemos para trabajar, explorando el medio que tenemos, sus limitaciones y posibilidades. A los docentes nos falta ser más investigativos, participar más de esas experiencias significativas de otras personas que en condiciones económicas menores hacen cosas maravillosas. La razón de ser de nosotros son los estudiantes, hay que mirar cómo podemos producir un cambio en ellos”* (Coordinadora Básica Primaria, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Posteriormente se abrió la posibilidad de intervención en este primer tejido social a los observadores quienes hicieron reflexiones respecto a lo dialogado. En general quienes participaron

consideraron importante decirles a los niños para qué sirve hacer las cosas. Demostrar amor en lo que se hace, tener constantemente el apoyo de los padres y mejorar continuamente la forma en que se les llegue a los estudiantes. También consideran importante los saberes previos, realizar intercambios de ideas y luego construir el nuevo conocimiento; unos consideraron necesario el uso de las herramientas tecnológicas, otros priorizaron la clase magistral como estrategia didáctica y, por otra parte, otros se identificaron más con el trabajo colaborativo en el aula de clase. En este sentido, consideraron necesario plantear la sociedad que se quiere; usando trabajo colaborativo (zona de desarrollo próximo). También consideraron necesario trabajar cómo y qué aprendo conllevando a realizar el trabajo autónomo utilizar recursos y herramientas tecnológicas para complementar.

“Si el niño no ve eso que aprende para qué le sirve no se da el aprendizaje” (Docente N° 1 de transición, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

Al cierre de este primer ejercicio reflexivo, varios participantes plantearon que los docentes hacemos cosas significativas pero nos cuesta sistematizarlas por los afanes que acompañan a nuestra profesión, así como también nos hace falta creer más en lo que hacemos bien. Otra docente participante en el grupo observante argumentaba que:

“nos hace falta mayor claridad conceptual en términos de lo pedagógico y didáctico, profundizar en la teoría que conlleva implícita nuestra profesión, darle orden en términos teóricos y conceptuales al discurso pedagógico, tener en cuenta los planteamientos de Ausbel, Vigotsky y John Dewey con su aprendizaje cooperativo; como también abordar modelos y didácticas con especial énfasis en la metodología. Deben realizarse discusiones pedagógicas con estructuras teóricas bien fundamentadas” (Docente N° 2 de transición, encuentro reflexivo, 13 de enero de 2016).

3.2 Equipo Reflexivo N° 2: Aproximación colectiva a la definición de un Modelo

Pedagógico Institucional

Realizamos este segundo encuentro reflexivo el día 25 de Enero de 2016 con el propósito de conceptualizar el Modelo Pedagógico para la Institución Educativa La Merced a partir de la percepción subjetiva y de las didácticas que nos caracterizan. Igualmente analizar las expectativas que tenemos respecto a la pertinencia de construir un Modelo Pedagógico Institucional. El guion a través del cual desarrollamos este encuentro estaba conformado por cuatro preguntas orientadoras las cuales fueron desarrolladas a partir de la intervención de todos los docentes invitados como grupo observado también explicamos en términos generales las particularidades y la intencionalidad de este escenario. Acto seguido se procedió a organizar el equipo reflexivo, se asignaron los roles, se explicó la ruta establecida para su ejecución y se desarrollaron las escenas.

Contamos con la participación de las docentes de Básica Primaria que orientan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana, y los integrantes del Consejo Académico a excepción del representante de Ciencias Sociales. Se asignaron los roles de la siguiente manera: el equipo observado estuvo conformado por los integrantes del Consejo Académico y la docente investigadora que pertenece a Básica Primaria en el rol de tejedora. El grupo exterior constituido por los observadores estuvo representado por todas las docentes de Básica Primaria anteriormente mencionadas y la docente investigadora perteneciente a Básica Secundaria quien consolidó la información resultante de este ejercicio.

En este segundo encuentro de saberes identificamos dos escenas. En la primera iniciamos con un saludo de bienvenida a los participantes y expresamos nuestra gratitud por contar con su significativa presencia. Como todos ya habían participado en el equipo reflexivo anterior, procedimos a explicar la intencionalidad del ejercicio. Igualmente recordamos en términos generales la importancia de poner en práctica los acuerdos de ubicarse en el lugar del otro, respetar las distintas intervenciones así no las compartiéramos y, sobre todo, interiorizar que este ejercicio es para el fortalecimiento institucional, por tanto, todos los aportes irán orientados para enriquecer el constructo colectivo de transformación interna y no en detrimento de nuestra institución educativa.

En el desarrollo de la segunda escena la tejedora hizo la apertura con el primer interrogante: ¿qué es para ustedes un modelo pedagógico? En una primera intervención lo definieron como:

“un modelo o estructura con una base de teoría pedagógica que involucra el desarrollo humano y las didácticas. Sería como el tronco o alma de la institución como también la didáctica y las relaciones que surgen entre estudiante, maestro y padres de familia” (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). Otra compañera consideró que: *“un modelo pedagógico es el norte, el camino que responde a varias preguntas: ¿cuál es la didáctica, cómo se hace, cómo se construye al interior de la institución, cómo se enseña? y nos conduce a todos para que hagamos parte de un engranaje. Ponernos de acuerdo en un modelo pedagógico sería lo ideal”* (Docente de Emprendimiento en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

La tejedora prosiguió con el segundo interrogante: ¿Con cuál o cuáles modelos pedagógicos identifica su quehacer y por qué? El diálogo se abrió con la siguiente afirmación:

“nosotros como maestros de La Merced tratamos de tener algo en común que tienda o atienda a la modalidad pero no tenemos el norte que tienda hacia eso. Más que un modelo pedagógico lo que aplicamos son diferentes enfoques. Uno coge elementos de constructivismo, coge elementos del conductismo... realmente las Matemáticas son muy conductistas. Coge elementos de experiencias significativas...uno lo que hace es coger

todos esos elementos y trabajar alrededor de ellos” (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Para otra de las docentes integrantes del Consejo Académico:

“en la institución no existe un parámetro que establezca cómo se va a trabajar, hay una libertad sujeta al conocimiento teórico que posee el docente y a la práctica diaria para pasar de un modelo a otro. Esto depende básicamente de la observación que como docentes hacemos de nuestros estudiantes ya que todos no trabajan ni aprenden de la misma forma, el docente va midiendo como se desempeñan los estudiantes y aplica determinadas actividades y cuando es necesario hace cambios” (Docente Lengua Castellana en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). Por su parte, uno de los compañeros explicaba que orienta su práctica docente dependiendo del grado. Por ejemplo, “en grado once trabajo a través de un modelo epistemológico y conceptual; mirando qué tipo de ciudadano se proyectará para la sociedad, se orienta hacia lo que van hacer cuando estén trabajando o estudiando en la Universidad (el tiempo libre concepto de trabajo, recreación), del uso de este tiempo depende su desarrollo social y personal” (Docente de Educación Física en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Prosigue afirmando que:

“nuestro quehacer pedagógico es político y hacia ese ámbito se orienta nuestra labor. En décimo grado trabajo desde la programación neurolingüística teniendo en cuenta el cuerpo, las emociones, los sentidos. En grado noveno empleo elementos del constructivismo donde se dan pautas para que el muchacho elabore los conceptos. En grado séptimo y octavo es más lúdico, más instrumental, más deportivo y en grado sexto se hace más conductista” (Docente de Educación Física en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Cada docente orienta su práctica de acuerdo a la formación y experiencia, proyecta según su propio criterio, lo que evidencia la ausencia de un modelo pedagógico institucional. Prosiguiendo en el tejido social producto de la complejidad emergente en este escenario propusimos el tercer interrogante: ¿considera importante para la institución educativa definir un modelo pedagógico que oriente el quehacer de los docentes? ¿Por qué? Al respecto una de las participantes planteaba que

“es fundamental e importante definir el modelo pedagógico porque eso nos da unidad. Desde hace algunos años se han adelantado algunos trabajos de manera desarticulada e

inconstante para poderlo construir, este ha sido un proceso de discusión y de mucho debate para poder definirlo. Ese sería el punto de partida, posteriormente apropiarlo y orientar nuestra práctica didáctica contextualizada con dicho modelo. Actualmente podemos afirmar que cada área ha adelantado un poco de camino en el enfoque desde el cual los docentes respectivos orientan su práctica didáctica. No obstante, existe una brecha abismal entre lo que en teoría el docente conoce y lo que en la práctica ejercita ya que es en el aula donde se evidencia la marcada tendencia a recurrir constantemente al modelo tradicional o conductista para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Docente de Emprendimiento en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Por su parte, una de las compañeras del grupo observado considera que tener un modelo pedagógico ya determinado es para nosotros *“una estrella, un norte donde todos confluyamos nuestro ejercicio y vamos encaminados hacia el mismo fin. De tal manera que podamos asumir nuestra labor en coherencia con la propuesta construida como institución porque esto conllevará al fortalecimiento de nuestro trabajo, el enriquecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y el mejoramiento continuo de los resultados de aquellos parámetros establecidos por el gobierno nacional...sin tenerlo hemos obtenido resultados satisfactorios para nosotros, con un modelo definido los resultados pueden ser distintos”* (Docente de Religión en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Termina su intervención planteando que esos parámetros con que el gobierno determina el nivel de aprendizaje de los estudiantes pueden afectarse significativamente de manera positiva con la apropiación de un modelo pedagógico institucional. Una de las compañeras apoya esta apreciación y agrega que sería buen ejercicio hacer

“una colcha de retazos con todo lo que ofrecen los diferentes enfoques o modelos y por supuesto con el aporte de las experiencias propias. Este sería un proceso a largo plazo, de manera pausada y sutil buscando que hasta las posturas más recalcitrantes frente al cambio, asuman una actitud distinta e incorporen ciertos elementos que se acuerden colectivamente para definir el modelo institucional” (Docente de Lengua Castellana en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

No obstante, considera que organizar un equipo interno para realizar este ejercicio de construcción del modelo se puede volver muy dispendioso y subjetivo, lo que ocasionaría la

pérdida de objetividad para establecer lo más pertinente en cuanto al modelo se refiere. Afirma otra compañera docente que

“definir un modelo es necesario pero complejo, por la diversidad de prácticas presentes. Asumimos elementos de diferentes modelos y los usamos ajustándolos a las necesidades específicas del contexto” (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). Lo más común en nuestra práctica es: *“seguir acondicionados al modelo tradicional sin incorporar en nuestra cotidianidad el uso de la tecnología, que a unos nos da más duro que a otros, otras no las utilizamos por el miedo que nos da experimentar”* (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016), pero definitivamente es necesario apropiarse a nuestro ejercicio pedagógico diario. Cierra su intervención afirmando que *“debemos tener en cuenta la clase de estudiantes que tenemos y que queremos”* (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). La diversidad de nuestras prácticas hace compleja la definición de un modelo, en este sentido, considera que sería más fácil *“inventarnos un modelo propio que abarque todo lo que estamos haciendo”* (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Lo importante en la construcción del modelo sería que *“nos definiría también mucho las didácticas o la didáctica, porque dependiendo de cada modelo se aplica una didáctica específica. Entre mejor se implemente la didáctica, el modelo va a estar mejor definido...debemos empezar por la capacitación, desaprender muchas cosas que no nos servirían para el nuevo modelo. Esto requiere de tiempo y existirá cierto rechazo por aquellos que no quieren dejar sus anteriores prácticas”* (Docente de Educación Física en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Como parte del cierre de este segundo intercambio de saberes, la tejedora recogió lo compartido por la docente representante de matemáticas en el Consejo Académico respecto a la importancia de saber qué tipo de estudiante queremos formar para la definición de un modelo y planteó: ¿Qué características o componentes podría tener el modelo pedagógico institucional? ¿Por qué? Prosiguiendo con el tejido social una de las participantes afirmó:

“se debe tener en cuenta ¿a quién educamos?, ¿a quién enseñamos?, tener en cuenta el tipo de niño que tenemos en la institución, sus edades, es muy diferente enseñar a un adolescente que a un niño, igual tener en cuenta a los maestros, ¿quiénes somos?, ¿quién enseña?, de acuerdo a nuestro perfil, nuestras experiencias, ¿qué enseñamos?, el currículo, ¿cómo enseñamos? de ahí sale la didáctica” (Docente de Emprendimiento en el

Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). Por otro lado, también “es fundamental interiorizar la misión y la visión, vivirlas en la práctica, no dejarlas solamente como parte de la teoría que sustenta el PEI” (Docente de Lengua Castellana en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). Una de las compañeras afirmó que: “no es el momento para darle un nombre al modelo de la institución. Atendiendo a toda la diversidad que se ha mencionado, es pensar en un modelo pedagógico flexible, adaptado a las necesidades y a las características que han nombrado las otras compañeras” (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

De estos últimos aportes emergió un nuevo constreñimiento frente a la pertinencia de la misión y visión institucionales según nuestro contexto. Ambos elementos están escritos en un lenguaje muy *“romántico pero poco real, hay que aterrizarlos al contexto”* (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). En el desarrollo de esta reflexión, emergió un interrogante: *“¿qué tipo de estudiantes queremos formar, o sea, a qué tipo de sociedad le apuntamos? Porque esas son cosas que se deben tener claras para un modelo. Entonces: ¿qué tipo de estudiantes cada uno desde su didáctica quiere formar?”* (Docente Ciencias Sociales grados 8° y 11°, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). El diálogo continuó desarrollándose frente a la pertinencia de la misión y la visión y el emprendimiento como modalidad institucional. *“Estos tres elementos responden en cierta medida a lo que buscamos formar en el estudiante”* (Docente de Emprendimiento en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

En general los participantes opinaron que necesitamos asumir la modalidad a partir de las expectativas reales de desarrollo e intereses de nuestros estudiantes, no solo como respuesta a las necesidades empresariales del contexto industrial inmediato en que se ubica la institución. Para alcanzar esto es indispensable que el emprendimiento esté implícito en todo el plan de estudios a través de las distintas áreas del saber. Los participantes consideramos que para construir un modelo pedagógico institucional es prioritario revisar y fortalecer la misión, la visión y el emprendimiento como modalidad en razón del contexto institucional. Para cerrar este segundo encuentro reflexivo, dimos apertura a la intervención al equipo observador. Quienes participaron coincidieron en afirmar que la misión y la visión son

“muy etéreas, deben ser revisadas, ajustadas y contextualizadas ya que existen elementos en su interior que en la práctica poco se perciben” (Docente Lengua Castellana y Artes grados 4° y 5°, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

Las docentes encargadas del área y el proyecto de emprendimiento le han dado una orientación desde la óptica economicista. Al hablar de la transversalización de las áreas, consideraron que esta puede trabajarse desde un enfoque financiero en Matemáticas. Una de las docentes que orientan esta área,

“le atribuye características tales como dinámica, constructiva, emprendedora, promotora del buen ciudadano y cumplidor de normas” (Docente Emprendimiento en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016). Sin embargo, en la práctica el trabajo se reduce a que los estudiantes tengan herramientas para formar empresa en términos económicos *“más no para desempeñarse como seres humanos emprendedores en todos los aspectos de su vida o la profesión que defina para su futuro” (Docente Lengua Castellana y Artes grados 4°, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).*

Al final de esta reflexión quedó claro que la modalidad en la institución educativa no es emprendimiento como tal, sino técnica por lo que se tiene convenio con el CASD para que los estudiantes profundicen en cada especialidad. Emprendimiento hace parte del plan de estudios como un área independiente, pero teniendo en cuenta su importancia consideramos que podría estar transversalizada en todas las áreas y proyectos para que exista una verdadera coherencia entre la especialidad y el Proyecto Educativo Institucional. Tanto observadores como observados consideramos que sería poco pertinente comprometernos con un exclusivo modelo pedagógico, el que se construya será flexible tomando lo mejor de los existentes diseñar nuestro propio modelo.

Para estructurarlo se tendrán en cuenta nuestras didácticas, el proceso de desarrollo del niño y que responda a interrogantes como: ¿qué tipo de sujeto queremos educar? ¿Qué tipo de escuela queremos? ¿Y para qué sociedad? Desde el área de matemáticas le apuntan a la formación de un

estudiante con pensamiento crítico y que aprenda a encontrar soluciones en equipo de manera colaborativa.

“Como docentes no podemos sesgarnos en exclusividades en cuanto a un modelo pedagógico o enfoque en la medida que cada niño aprende de manera distinta, debemos estar siempre buscando las estrategias necesarias para que ese aprendizaje se produzca en el niño” (Docente de Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 25 de enero de 2016).

3.3 Equipo Reflexivo N° 3: Aproximación colectiva a las Didácticas Específicas de las áreas fundamentales como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

El día 7 de abril de 2016 tuvo lugar finalmente el tercer encuentro reflexivo y pedagógico con el propósito de comprender a través del diálogo espontáneo y sincero, la percepción que cada participante tiene de las didácticas específicas y su incidencia en áreas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana. El guion a través del cual desarrollamos este encuentro estaba clasificado para tres tipos de participantes (docentes, padres de familia y estudiantes). Para cada grupo de participantes se diseñaron tres preguntas orientadoras del diálogo. Asignamos los roles, los observados fueron los cuatro docentes jefes de las áreas en mención, dos padres de familia, cuatro estudiantes, uno de los coordinadores, la docente de apoyo de secundaria y la investigadora docente en Básica Secundaria que representó el rol de tejedora. El grupo constituido por los observadores representado por las docentes de Básica Primaria que orientan las áreas en mención, dos padres de familia, cuatro estudiantes, la coordinadora de Básica Primaria, el señor Rector y la docente investigadora de Básica Primaria quien consolidó en medio audiovisual la información resultante de este ejercicio.

Este tercer encuentro de saberes se dividió en dos escenas. Como primera escena se programó la contextualización de la investigación dirigida a padres de familia y estudiantes. Explicamos en términos generales las particularidades y la intencionalidad de este escenario y establecimos los acuerdos de respeto mutuo para el desarrollo de un diálogo constructivo. En la segunda escena iniciamos con la apertura de las preguntas dirigidas en primer lugar, para los docentes de las cuatro áreas fundamentales. Los interrogantes para los docentes participantes fueron: 1. ¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas en su clase que considera estimulan más el aprendizaje de los estudiantes y por qué?, 2. ¿Considera que existen diferencias entre la didáctica empleada para orientar la práctica pedagógica en áreas como Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales? ¿Por qué?, 3. ¿Qué son las didácticas específicas y cuál es su importancia en el proceso de aprendizaje?

Frente al primer interrogante hicieron hincapié en *“la importancia de asimilar las TICS como una herramienta novedosa para incentivar el aprendizaje de los estudiantes”* (Docente Matemáticas en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016). Afirmaba también que como migrantes tecnológicos tenemos *“el deber de conocerlas e introducirlas al aula como parte de nuestra didáctica e incentivar el uso adecuado de estas entre los estudiantes”*. La tecnología nos brinda un abanico de posibilidades para la educación. Otro de los participante estableció un paralelo entre la manera como impartían la educación en la época que se desempeñó como docente de aula y la actualidad. *“Para entonces solo existía el modelo tradicional o conductista donde todo se orientaba desde el Ministerio de Educación Nacional a través de programas para cada área. El docente solo transmitía y el estudiante cumplía un rol pasivo en este proceso. Hoy las cosas han cambiado, el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, por tanto, debe ser sujeto activo y participante en ese descubrir del conocimiento”* (Coordinador secundaria sede CENDOE, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016).

Otra de las participantes afirmaba que si bien las propuestas actuales frente a la manera de orientar la enseñanza son novedosas, en ocasiones provocan una reacción contraria porque

“siento que los muchachos se me dispersan, que no están aterrizados como solía tenerlos en tiempos anteriores, entonces esa idea de mezclar las nuevas tecnologías, a

pesar que muchos van construyendo a través de sus experiencias y van aprendiendo, de pronto los estoy dejando muy libres y me doy cuenta (afortunadamente en el primer periodo) que me toca dirigir radicalmente, no los puedo dejar así que ellos vayan construyendo vayan entregando; les di unas pautas de comprensión, me toca seguir de la mano con ellos, si es necesario me toca parar allí porque ellos no están cumpliendo con los objetivos en ninguno de los dos procesos” (Docente Lengua Castellana en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016).

Según planteaba otra docente *“debemos tener presente que los estudiantes han cambiado y de acuerdo al contexto, los profesores implementan las estrategias necesarias. Los estudiantes que tenemos están en la era digital, pero hay que tener en cuenta que hay temas o temáticas que requieren la orientación del maestro, hay unos postulados que aún tienen vigencia, es una orientación conductista, sin embargo, trato de mezclar el uso de la tecnología con la clase magistral para poder captar un poco su atención”* (Docente Ciencias Naturales en el Consejo Académico, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016). Por su parte, otra docente afirma que: *“a través del contacto con estudiantes en alguna situación de desventaja en su proceso de aprendizaje ha podido determinar que estos aprenden mejor cuando se les estimula los sentidos ya sea a través de videos, el movimiento, que tengan que saltar, realizar otro tipo de acciones es más significativo para ellos, este tipo de estrategias también posibilitan identificar sus estilos de aprendizaje”* (Docente de Apoyo de secundaria, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016).

También afirma que en estos ritmos diferenciados de aprendizaje tienen especial influencia las distintas clases de inteligencia que se detectan. *“Por ejemplo, existen estudiantes más kinestésicos cuyo centro de conocimiento radica en el movimiento del cuerpo y la exaltación de los sentidos a través de estos, otros por su parte son más visuales, otros auditivos y así sucesivamente. Igualmente es importante tener en cuenta que existen unas didácticas específicas o diferenciadas que se conjugan con los ritmos de aprendizaje para posibilitar estrategias que permitan al niño construir el conocimiento de manera más asertiva”* (Docente de Apoyo de secundaria, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016).

En cuanto al segundo y tercer interrogantes, todos los docentes participantes coinciden en afirmar que, por la especificidad de cada ciencia es indiscutible que a cada una es inherente un tipo de didáctica particular que lleva implícita unas estrategias, y por tanto, unas herramientas de aprendizaje que funcionan mejor en unos contextos que en otros. Sin embargo, subyace una didáctica general propia del acto de educar que está presente en todos los escenarios de la vida escolar. Las características propias de cada especialidad la hacen única y como tal puede ser analizada y estudiada desde una didáctica particular para comprender con mayor amplitud su

conceptualización y los postulados teóricos que la sustentan. En el caso de matemáticas, la representante del área considera que la didáctica estaría directamente relacionada con el enfoque pedagógico con que el docente asume su práctica.

Por su parte, las preguntas orientadoras diseñadas para los estudiantes fueron: 1. ¿Cuáles son las estrategias o actividades empleadas por tus docentes que te ayudan más en tu aprendizaje? ¿Por qué?, 2. ¿Consideras que los docentes podríamos desarrollar las clases de la misma manera con las mismas actividades o estrategias de evaluación o por el contrario, hacerlo de manera diferente y por qué? Y 3. ¿Cómo sería el desarrollo de una clase en la que tú te sentirías más a gusto? En general las apreciaciones de los estudiantes giraron en torno a unas ideas centrales:

“aprendemos más a través del juego y la lúdica, cuando entramos en contacto con los compañeros o con otras personas. Se aprende más a través de actividades en las que se pone en práctica el conocimiento desarrollado, es decir, cuando le encontramos un uso a lo que aprendemos” (Estudiante grado 11°, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016). Otro de los estudiantes participantes considera que: *“también es importante la clase magistral porque hay conceptos que se tienen que explicar de esa manera, se pueden combinar con didácticas y dinámicas para que sean mejor. Es necesario que no se abuse de la misma actividad todo el tiempo, las clases se tornan aburridas y monótonas”* (Estudiante grado 9°, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016). Los estudiantes participantes de primaria afirmaban que ellos aprendían más fácilmente cuando se desarrollaban proyectos interesantes en las clases. No obstante, consideran que *“los talleres y los exámenes son importantes porque permite medir su nivel de aprendizaje”* (Estudiante grado 5°, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016).

También consideran fundamental el *“uso de la tecnología para desarrollar las clases y alternar con actividades lúdicas y tradicionales como las lecturas para complementar el aprendizaje”* (Estudiante grado 10°, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016). Para los estudiantes es importante que se varíen las actividades que desarrollan entre la misma área y de un área a otra, eso tornaría menos monótona su estadía en el aula de clases e incentivaría más su interés por aprender. Finalmente coincidieron en que la clase ideal sería: *“más que todo didáctica en la que todos participaran, aportaran ideas, en la que puedan debatir con sus compañeros, una clase más centrada a lo práctico”* (Estudiante grado 11°, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016). Y especialmente una clase en la que se

tengan en cuenta sus conocimientos y aportes así como también, que lo aprendido pueda encontrar un sentido práctico en su vida, que realmente sea significativo en su formación para la vida.

En la parte final de la intervención en el encuentro reflexivo se tuvieron como preguntas orientadoras para los padres de familia las siguientes: 1. ¿Conoce usted la metodología que emplean los docentes en el colegio para orientar el aprendizaje de sus hijos? ¿Por qué?, 2. Describa cómo es la metodología o la manera como se orienta el aprendizaje de su hijo en el colegio. Y 3. ¿Cuáles considera usted son las actividades o estrategias a través de las cuales sus hijos aprenden más? ¿Por qué? Frente al primer aspecto los padres coincidieron en que no conocen realmente la metodología que se emplea en cada una de las cuatro áreas fundamentales para el aprendizaje de sus hijos, a excepción del área de matemáticas que desde el inicio de cada periodo les indican que se trabajará y cómo se evaluará.

“Argumentan que confían en sus hijos y no han tenido que recurrir a un seguimiento más puntual al respecto” (Representante Consejo de Padres de familia, encuentro reflexivo, 7 de abril de 2016).

Con relación a los dos últimos interrogantes, los padres de familia coinciden en afirmar que el uso de las nuevas tecnologías puede ser aprovechado de manera productiva para el aprendizaje de sus hijos siempre y cuando sea orientado por el docente. Este tipo de actividades que involucran la tecnología los motiva más para aprender.

4. Reflexiones y Prospectivas para el Horizonte Didáctico

El transcurrir cotidiano en la Institución Educativa La Merced funciona como un sistema complejo en virtud del entramado cultural que emerge de la interacción humana que se proyecta sobre un territorio apropiado como un espacio aprendiente en el que se conjugan diversidad de miradas sobre la vida, de posturas ideológicas, políticas y pedagógicas, de sistemas de creencias religiosos, éticos y morales y de ritmos de aprendizaje distintos. En este constructo social en contexto se destacan elementos característicos como el Proyecto Educativo Institucional, las prácticas pedagógicas, las didácticas particulares, las expectativas de vida que brinda la educación y las diversas formas como los estudiantes construyen conocimiento propio, dando sustento al andamiaje sobre el cual cobra vida el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

Desde esta perspectiva este espacio de aprendizaje es susceptible de transformación constante por encontrarse inmerso en un referente cultural en continuo movimiento al ritmo de las acciones humanas que lo revitalizan y en coherencia con las características de la educación en la actualidad. Como producto de la interacción constante entre las subjetividades que conforman nuestra institución, y cuya máxima expresión tuvo lugar a través de los encuentros reflexivos que en virtud de nuestra investigación-intervención en didáctica se realizaron, emergieron elementos diversos de análisis que fortalecieron la visión colectiva como institución, pero en los cuales también surgieron aquellos constreñimientos asimilados como dispositivos que fortalecerán y orientarán nuestras reflexiones hacia otras posibilidades de transformación nunca antes concebidas. Esas tensiones asumidas como elementos de análisis encaminarán el sistema hacia nuevos referentes de pensamiento que sustentarán el nuevo conocimiento colectivo.

La pertinencia de las transformaciones que emerjan de la reflexión colectiva, está supeditada a su grado de incidencia en la satisfacción de las necesidades contextuales de los sujetos partícipes del proceso educativo. La autorreflexión ocupa un lugar privilegiado en este proceso. El autoanálisis consciente nos permite visibilizar los elementos que en términos de la didáctica son susceptible de mayor acompañamiento, máxime cuando uno de los propósitos como institución a corto plazo, es la definición de un enfoque y/o modelo pedagógico que oriente nuestro quehacer en coherencia con las diversas didácticas que nos caracterizan. En esta lógica la escuela es pensada como un organismo vivo en el que se incentiva el desarrollo sociocultural en un ejercicio de introspección, proyectándonos como docentes mediadores en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes a partir de la autorreflexión de nuestras prácticas pedagógicas y las didácticas.

En perspectiva de la complejidad y lo sistémico la transformación de nuestras prácticas estará encaminada hacia la formación de ciudadanos reflexivos y proactivos capaces de encontrar soluciones a través de las redes tejidas entre los distintos saberes edificados en la escuela. Este ejercicio implica una autoevaluación de nuestro quehacer como docentes, directivos, padres de familia y estudiantes, permitirnos mirar al otro desde un ángulo distinto, identificando y valorando en otros los aspectos que me complementan y fortalecen. Autorregularme a través de las percepciones de otros supone trascender hacia el sujeto social que en red aporta a la transformación de la colectividad. En este sentido las construcciones que cada sujeto hace de la realidad constituyen los dispositivos que impulsarán las transformaciones requeridas para fortalecernos.

El ejercicio investigativo fue una primera aproximación a la comprensión de esta realidad. Este nos permitió vislumbrar en perspectiva de qué manera interactuamos como sistema en contraste con los elementos básicos enmarcados en el Proyecto Educativo Institucional que enrutan nuestro camino cotidiano (la política y filosofía institucionales, la técnica como modalidad y el plan de estudios), a través de la observación y el análisis en contexto de las didácticas y las prácticas pedagógicas como docentes. Es necesario que emerja un diálogo más fluido entre los distintos documentos oficiales que conforman el Proyecto Educativo Institucional y las prácticas pedagógicas que desarrollamos los docentes. La ausencia de este diálogo ha actuado como contraflujo alimentando la complejidad propia de La Merced permaneciendo casi que de manera inconsciente en su imaginario. Esta situación ha tensionado la realidad que se construye al interior de nuestro sistema propiciando un amplio abanico de posibilidades para superarla.

Esta tensión también ha significado un avance representativo frente a los resultados obtenidos por nuestra institución en las distintas pruebas saber a nivel local y regional en el sector público. A pesar de ese contraflujo, hemos logrado avances significativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta característica propia de La Merced tanto en básica primaria como en secundaria, indica que estamos alimentando la complejidad inherente a nuestro sistema, no obstante, la tensión sugiere actualización constante de nuestras prácticas en coherencia con las expectativas educativas del mundo moderno, sugiriendo transformaciones en las didácticas particulares que nos caracterizan, en especial desde el área de Ciencias Sociales para alcanzar una mejor proyección a futuro.

Estamos invitados a incorporar a nuestro quehacer estrategias pertinentes a las necesidades de nuestros estudiantes en el mundo diverso en que se desenvuelven. La construcción de espacios aprehendientes democráticos, incluyentes y equitativos incentiva la transformación de nuestra forma de concebir la educación, e incluso, permitimos como sujetos sociales nuevas formas de construir la realidad a través de una Didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad, que brinde mayores expectativas de aprendizaje a partir de la diferencia en un aula dialogante. La adecuación de nuestras prácticas pedagógicas y de la didáctica, permite pensarnos la vida al interior de la institución educativa a partir del contexto en que se desenvuelven nuestros estudiantes, en sintonía con la normatividad en materia de inclusión y convivencia pacífica, de la mano con las orientaciones que desde el Gobierno Nacional se destinan a través del currículo intercultural que cada día cobra más fuerza, y de manera especial, priorizando en estas proyecciones las necesidades de aprendizaje diferenciado en virtud del adecuado desarrollo de nuestros estudiantes buscando que su paso por la escuela sea un momento más feliz.

Este panorama nos pone frente a la necesidad de caminar juntos hacia la construcción de un referente pedagógico claro y coherente que permita retroalimentar nuestras prácticas y didácticas orientadas hacia los mismos propósitos en cuanto a ¿qué clase de estudiante anhelamos?, ¿cuáles son las necesidades de su contexto?, ¿cuál es el tipo de relación que podría mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los docentes y los estudiantes?, ¿cómo configurar los distintos ambientes de aprendizaje?, ¿qué enseñar?, ¿de qué manera mediar en la construcción del conocimiento de nuestros estudiantes?, ¿qué clase de sociedad soñamos construir?, ¿cómo incentivar prácticas respetuosas y coherentes que reivindiquen la interculturalidad inherente en la diversidad del aula?

La claridad frente a estos aspectos tenderá puentes que nos ayuden a transitar de manera fluida con el derecho a ser diferentes, con las didácticas específicas que emergen en nuestra cotidianidad, con el reconocimiento y respeto por la diversidad subyacente en las particularidades con que docentes y estudiantes avanzamos hacia la construcción del conocimiento. Las interpretaciones y análisis realizados hasta el momento como investigadoras y docentes, nos sugieren que esas transformaciones están surgiendo desde el interior de la institución, originándose como un producto del compartir de saberes entre quienes hacemos parte de ella. Los encuentros reflexivos desarrollados en la investigación, fueron la apertura a la búsqueda del diálogo fluido entre nosotros como seres humanos y entre nuestras prácticas pedagógicas, las didácticas y el Proyecto Educativo Institucional. Esos escenarios cobraron forma al funcionar como un espejo en que cada participante se reflejó.

En esos ejercicios de introspección compartida se evidenció la necesidad de contextualizarnos a la luz de las corrientes pedagógicas y didácticas que ponen en el mismo nivel de importancia el desarrollo de habilidades y competencias para la construcción del conocimiento en cuanto a la convivencia pacífica y el ámbito cognitivo, ambos elementos indispensables para el sano desarrollo de los estudiantes en el contexto del mundo intercultural moderno. Frente a las expectativas educativas actuales, la mediación tecnológica se devela como una alternativa a la que los niños y jóvenes están ligados. Esta alternativa está logrando incentivar en ellos un aprendizaje significativo y contextualizado según sus intereses. Nos ubica frente a la posibilidad de actualización constante en el uso adecuado de las Tics desde su enfoque conceptual y práctico, en virtud de su importancia como estrategia didáctica que media en el aprendizaje.

La mediación tecnológica como estrategia de interés para el estudiante, es un elemento de análisis importante al reflexionar sobre la pertinencia de vislumbrar un enfoque o modelo pedagógico que brinde la pauta a seguir desde nuestras prácticas pedagógicas y particularmente nuestras didácticas. En este sentido, coincidimos en la necesidad de unificar criterios para la construcción colectiva a partir de las particularidades de nuestro contexto, la orientación pedagógica a la luz del respeto por los derechos humanos, la resignificación de la relación que media entre estudiante y docente, priorizar el rol del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje como sujeto de derechos, pensante y activo, que junto a nosotros los docentes transitamos hacia la co-construcción del conocimiento. Reflexionando al respecto evidenciamos lo versados que muchos estamos respecto a los aspectos constitutivos de los modelos pedagógicos recurrentes en la actualidad, sin embargo, queda a la expectativa la manera como son introducidos algunos de estos elementos en nuestro quehacer pedagógico cotidiano: como una herramienta de trabajo o como la ruta que orienta nuestras prácticas y didácticas en el aula. Igualmente significativo es la facilidad con que pasamos de didáctica a estrategia didáctica o estrategia evaluativa, es decir, son difusos los límites conceptuales entre estos elementos propios de la práctica pedagógica.

Parte del ejercicio reflexivo se dirigió hacia la caracterización de nuestras didácticas para orientar la práctica pedagógica. Emergió en el análisis que la didáctica es una parte fundamental en nuestro ejercicio pedagógico en el aula porque nos permite disponer todos los elementos necesarios para acompañar de manera asertiva al estudiante en la construcción del conocimiento. Sin embargo, al indagar por el quehacer de la didáctica en el aula, evidenciamos confusión en su

conceptualización aplicada en la práctica pedagógica, más aún cuando profundizamos en las didácticas que caracterizan a las distintas áreas, en particular las Ciencias Sociales. Los docentes la relacionan directamente con estrategias a través de las cuales se orienta la clase, observándola desde una lógica instrumental relacionándola con actividades específicas que pueden hacerse en unas áreas pero que son menos funcionales en otras. En este sentido, la didáctica, por ejemplo de las Ciencias Sociales, terminó siendo asimilada como el conjunto de distintas actividades que empleamos en el aula para orientar el aprendizaje del estudiante. En perspectivas del saber intercultural, más complejo aún se evidenció la manera como los docentes abordamos la diversidad que tenemos frente a nosotros en el aula, en este sentido, poco asumimos estrategias diferenciadas para ritmos de aprendizaje y prácticas culturales igualmente diversas.

En el análisis también emergió una marcada inclinación hacia el conductismo o modelo pedagógico tradicional en nuestro ejercicio diario, no obstante, se destacan iniciativas de incorporación en el aula de elementos de pedagogía activa de índole constructivista principalmente. Por ejemplo, ha cobrado importancia indagar los saberes previos de nuestros estudiantes, partir de estos para el desarrollo de la clase, incentivar su capacidad de imaginación e inventiva a través de algunos ejercicios característicos de la pedagogía activa. Estos elementos han sido empleados ocasionalmente con el ánimo de incentivar el interés de los estudiantes por el trabajo desarrollado en el aula, lo que aún dista mucho de ser asumidos como parte de la identificación de la práctica y/o la didáctica con una concepción pedagógica determinada.

La mirada tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje entra en contraflujo con las expectativas de la educación en la actualidad y el rol que estamos desempeñando los docentes en

este tránsito hacia la formación de una ciudadanía para el mundo contemporáneo, para el respeto por la interculturalidad, por tanto, es prioritario aunar esfuerzos para hacer el tránsito de una concepción “bancaria” del aprendizaje en términos de Paulo Freire, a un encuentro más reflexivo de co-construcción en ambientes aprehendientes dispuestos como aulas dialogantes. Esto implica también la transformación del sentido con que evaluamos los aprendizajes de nuestros estudiantes, se han realizado esfuerzos conjuntos para contextualizar los instrumentos con que se realiza, pero persiste la esencia tradicional con sentido cuantitativo en detrimento de lo cualitativo y procesual. Analizamos el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes desde la lógica de los resultados obtenidos sabe o no sabe, cuánto sabe, obviando en este ejercicio la fortaleza en su proceso de formación.

Las transformaciones que emergieron como prioridades para fortalecer la complejidad característica de La Merced, estarán encaminadas hacia la retroalimentación constante de nuestro saber didáctico encaminado a reforzar los criterios colectivos que se construyan respecto al enfoque o modelo pedagógico institucional. Didácticas y enfoque en su conjunto responderán paulatinamente a las necesidades del contexto próximo de nuestros estudiantes, las disposiciones educativas actuales y la diversidad de posturas con que nos identificamos los docentes, al ritmo del flujo en que se presenten las adecuaciones dispuestas para ello y como producto de un trabajo conjunto de la comunidad educativa.

Los recursos metodológicos abordados para desarrollar la investigación según los propósitos planteados desde el inicio, fueron adecuados para iniciar el tránsito hacia las transformaciones que emergieron como necesarias en nuestro sistema. A través del contacto directo en un diálogo franco,

espontáneo y respetuoso afloraron muchos aspectos que en la cotidianidad era complejo evidenciar por la compartimentación de nuestra labor como docentes en especialidades exclusivamente. El ejercicio de autorreferencia fue significativo en la medida que docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, interactuamos como nunca antes se había hecho en La Merced. Este ejercicio amplió significativamente la mirada que cada uno tenía frente a nuestro espacio escolar desde el rol que cada uno asume. Transitar juntos hacia un objetivo común nos llevó a la autorreflexión sobre lo que hemos estado haciendo y cuáles son aquellos aspectos de nuestro quehacer cotidiano susceptibles de ser transformados para el fortalecimiento como sistema institucional.

Ha sido un aprendizaje significativo para la institución como organismo vivo el compromiso compartido en el ejercicio de autorreferencia y en las acciones necesarias para lograr las transformaciones requeridas. Emergieron elementos que tensionaron la complejidad, por ejemplo a la hora de incluir los escenarios como parte del cronograma escolar. En esta situación fue vital el acompañamiento del señor rector para que finalmente se programaran y pudieran desarrollar los escenarios. Por otro lado, y a pesar de haber aclarado la intencionalidad de este tipo de ejercicio investigativo en todo momento, fue complejo para algunos participantes evitar emitir juicios o críticas frente a lo que otros participantes aportaban. Comprendimos como colectivo que la actitud y disposición para asumir este tipo de ejercicios reflexivos es fundamental para lograr avances constructivos en el diálogo.

El cambio paradigmático en la educación contemporánea, requiere sujetos sociales reflexivos, activos, democráticos, éticos, proactivos, con una amplia visión del respeto por la diversidad que se concretiza en un aula en diálogo con la interculturalidad y conscientes de las transformaciones

individuales que sugieren los cambios para beneficio de un colectivo. Esto implica que en la institución cada integrante de la comunidad asuma una actitud distinta frente a lo que significa el fortalecimiento institucional. Mirarnos como parte de un engranaje cuyos componente o subsistemas funcionan hacia adentro y hacia afuera para el beneficio de todos es prioritario en este sistema. Los encuentros reflexivos desarrollados permitieron reconocernos como una pequeña parte de ese todo que incide significativamente para avanzar como comunidad. La búsqueda de un enfoque y/o modelo pedagógico que refleje nuestras expectativas y necesidades es una prioridad ya que a partir de esta definición los demás aspectos susceptibles de transformación encontrarán alternativas para su mejoramiento.

Ha sido muy valiosa la participación de los padres de familia y especialmente de los estudiantes. Sus intervenciones a partir de lo que construyen como su realidad, ampliaron nuestra mirada del transcurrir en La Merced. Reflejarnos a través de la mirada de nuestros estudiantes fue muy enriquecedor. Definitivamente son el componente central en la proyección de las transformaciones pertinentes que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje del que son sujetos partícipes. Esas transformaciones van encaminadas principalmente hacia el horizonte institucional como parte de la búsqueda de sentido a nuestro quehacer en correspondencia con las necesidades contextuales de los estudiantes y la educación en la actualidad. En el ejercicio reflexivo también emergió la necesidad de transformar la misión y la visión ya que las encontramos ajenas a nuestro contexto actual. Desde esta perspectiva cobra sentido la resignificación de la especialidad técnica y la funcionalidad del área de emprendimiento como sustento teórico que retroalimenta la especialidad y en correspondencia con el horizonte institucional transformado. El emprendimiento sustento teórico de la especialidad técnica, transitará hacia la concepción de entramado curricular que

articule las distintas áreas del saber, será parte constante del engranaje pedagógico cotidiano donde cada docente incorporará en su didáctica los elementos suficientes para retroalimentarla desde su saber.

A través de la investigación-intervención en didáctica aprendimos la importancia del diálogo reflexivo para buscar soluciones colectivas a necesidades igualmente conjuntas. Emergió como prioridad la proyección de espacios para la interacción de docentes, directivos, padres de familia y estudiantes en la búsqueda de acciones en equipo que ayuden a madurar la idea de unidad en la apuesta pedagógica institucional. Igualmente establecer el mecanismo más idóneo para sistematizar el conocimiento nuevo producto de estos encuentros, organizarla y proyectarla como acciones conjuntas que serán implementadas para llegar al objetivo principal. Estas acciones serán asumidas por todos como parte de un compromiso constante de transformación interna, cada subsistema y cada sujeto impregnará lo mejor de sí mismo para proyectar sobre los demás componentes y/o sujetos ese reflejo que incentive el trabajo colaborativo para sustentar y fortalecer la complejidad de nuestro sistema.

5. Propuesta de Intervención en Didáctica:

Fortalecimiento de los Ambientes de Aprendizaje Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la Interculturalidad

5.1 Participantes

La comunidad con la cual desarrollaremos la propuesta de intervención centrada en las estrategias didácticas en Ciencias Sociales para la interculturalidad, pertenece a la Institución Educativa La Merced de Santiago de Cali. Iniciaremos nuestro ejercicio de intervención en didáctica con todos los docentes de Ciencias Sociales, en especial, aquellos compañeros que orientan el área en grado tercero y cuarto de Básica Primaria en las sedes San Vicente de Paúl y San Pedro Alejandrino respectivamente. Este proceso que estaremos iniciando en el año lectivo 2017 beneficiará aproximadamente a los 100 estudiantes de grado tercero, intervención que se continuará con los estudiantes de cuarto grado en el año escolar 2018.

Desde la perspectiva de la complejidad, “las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte” (Briceño & Ribas, 2012, p. 268), en virtud de ello, nuestra propuesta de intervención estará encaminada hacia el beneficio de la comunidad educativa en general ya que las transformaciones que emerjan a través del desarrollo de los escenarios, retroalimentarán el entramado social al interior de la institución al acercarnos a las didácticas particulares que caracterizan a cada docente, de esta manera estaremos tendiendo puentes que fortalezcan la interacción entre las distintas áreas buscando el enriquecimiento paulatino del proceso de enseñanza y aprendizaje de todos nuestros estudiantes.

5.2 Propósitos

A través de nuestra propuesta de intervención en la Institución Educativa La Merced pretendemos realizar un ejercicio autorreflexivo donde emerjan las transformaciones pertinentes que fortalezcan nuestra didáctica en Ciencias Sociales y el quehacer pedagógico enriqueciéndose así el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Estas acciones colectivas implican contextualizar nuestras prácticas pedagógicas y la didáctica desde las Ciencias Sociales para la Interculturalidad fortaleciendo el entramado sociocultural que subyace en la construcción del conocimiento como docentes. Estamos invitados a incorporar a nuestra práctica estrategias coherentes con las necesidades de nuestros estudiantes en el mundo diverso en que se desenvuelven. La construcción de espacios aprehendientes democráticos, incluyentes y equitativos incentiva la transformación de nuestra forma de concebir la educación, e incluso, permitirnos como sujetos sociales nuevas formas de construir la realidad.

Para el desarrollo de este ejercicio de intervención nos hemos propuesto facilitar e institucionalizar los espacios de diálogo reflexivo de orden teórico y conceptual al interior de la Institución, tendientes a la apropiación de elementos de orden didáctico y pedagógico, que enriquezcan la práctica docente en el área de Ciencias Sociales, inicialmente con los grados tercero y cuarto de Básica Primaria durante los años lectivos 2017 y 2018 en coherencia con las expectativas educativas actuales y el contexto institucional. Este será posible alcanzarlo en la medida que busquemos incentivar ejercicios reflexivos asertivos a través de encuentros de saberes mediados por el diálogo y respeto mutuo, con la participación del equipo docente del área de Ciencias Sociales, los padres de familia y los estudiantes de tercero encaminados a la

retroalimentación y el fortalecimiento del quehacer pedagógico y didáctico; este ejercicio nos aportará elementos conceptuales pertinentes para la construcción colectiva del enfoque y/o modelo pedagógico a mediano plazo para la institución.

El saber que se construye a través de las Ciencias Sociales surge en la interacción inherente a un aula dialogante como ambiente aprehendiente. La multiplicidad de miradas enriquece el constructo colectivo que emerge de la capacidad de reflexión argumentada resultante al fragor de la discusión intencionada y hacia la construcción de referentes de respeto e inclusión en aras del elemento intercultural que caracteriza el aula dialogante. Estos elementos de análisis didáctico nos convocan a transversalizar en el plan de área de ciencias sociales las competencias ciudadanas pertinentes a los grados tercero y cuarto de Básica Primaria desde una perspectiva didáctica para la interculturalidad permitiendo la construcción compartida del conocimiento a partir de la diversidad presente en el aula. La intencionalidad que reviste tal propósito solo es posible alcanzarla al implementar estrategias didácticas desde la interculturalidad en la práctica pedagógica cotidiana en las que se ejercite la sana convivencia e incentive la capacidad reflexiva de los estudiantes orientada hacia la construcción colectiva del conocimiento.

5.3 Escenarios de Intervención

A continuación proponemos 6 escenarios de intervención en la didáctica de las Ciencias Sociales para ser desarrollados en los años lectivos 2017 y 2018 con grado tercero y cuarto de Básica Primaria respectivamente. Para la construcción de cada escenario tuvimos en cuenta las categorías de análisis, es decir, fueron definidos para transitar hacia la consecución de los

propósitos que buscamos a través de la transformación de la didáctica empleada en las Ciencias Sociales para la Interculturalidad.

5.3.1 Escenario N° 1: Apropriación de la propuesta de intervención en la Institución Educativa La Merced. Para este escenario que estará conformado por una escena, serán convocados el equipo directivo y el equipo docente que orienta el área de Ciencias Sociales, con el propósito de socializar la propuesta de intervención construida a partir de los elementos de análisis que emergieron durante el desarrollo de la investigación. La intencionalidad de este escenario también va orientada hacia la institucionalización de la propuesta de intervención como parte del cronograma escolar para los años lectivos 2017 y 2018

5.3.1.1 Escena de Intervención N° 1. Para poder implementar la propuesta de intervención que diseñamos, es necesario empezar por su socialización al equipo directivo porque es este el que puede brindarnos el respaldo requerido para poder incluir las acciones planeadas como parte de la propuesta en el cronograma escolar oficial para los años lectivos 2017 y 2018, tiempo destinado para desarrollarla. Igualmente es fundamental realizar una primera intervención con el equipo docente encargado del área de Ciencias Sociales en la institución, ya que será esta el área directamente intervenida. La estrategia didáctica de intervención estará mediada por una presentación en medio digital donde se expondrán los elementos de análisis que emergieron en los distintos encuentros reflexivos desarrollados en la investigación realizada en la institución. Igualmente se presentará la propuesta didáctica de intervención diseñada para una duración de dos años lectivos 2017 y 2018, sustentando los distintos escenarios propuestos para tal fin.

5.3.2 Escenario N° 2: Aproximación teórica y conceptual a la didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad. Para este escenario que estará conformado por dos escenas, será convocado el equipo docente que orienta el área de Ciencias Sociales con el propósito de hacer un intercambio de saberes acerca de la conceptualización de los elementos de análisis didáctico y pedagógico pertinentes tales como: los estándares en Competencias Ciudadanas, la didáctica desde la interculturalidad y la importancia de transversalizar estos elementos en el plan de estudios del área, ejercicio encaminado a la retroalimentación constante y el fortalecimiento del enfoque pedagógico en construcción con el que se ha estado orientando la práctica pedagógica en el aula. Igualmente en esta reflexión pretendemos abordar las estrategias metodológicas que consideramos son las más adecuadas para la implementación de tales acciones de orden didáctico y pedagógico en el área de Ciencias Sociales. En este aspecto sugerimos la planeación de la práctica pedagógica a través de la construcción de unidades didácticas o de secuencias didácticas.

5.3.2.1 Escena de Intervención N° 1. Desarrollo del intercambio de saberes a partir de la conceptualización de los estándares en Competencias Ciudadanas, la didáctica desde la interculturalidad y la importancia de transversalizar estos elementos en el plan de estudios del área, ejercicio encaminado a la retroalimentación constante y el fortalecimiento del enfoque pedagógico en construcción con el que se ha estado orientando la práctica pedagógica en el aula. Planeamos la proyección de un video introductorio a la didáctica desde la interculturalidad como parte de las acciones de intervención. Se hará apertura al diálogo a partir de sus opiniones acerca del video y posteriormente se irán introduciendo en la reflexión los otros elementos de análisis pedagógico y didáctico.

5.3.2.2 Escena de Intervención N° 2. Proyectamos para la segunda escena abordar las estrategias didácticas que consideramos son pertinentes para la implementación de las acciones de orden didáctico y pedagógico que retroalimentarán el enfoque pedagógico en el área de Ciencias Sociales. En este aspecto sugerimos la planeación de la práctica pedagógica a través de la construcción de unidades didácticas o de secuencias didácticas. Buscamos que a través de este encuentro de saberes logremos llegar a acuerdos como una construcción colectiva. Para ello, sustentaremos las dos estrategias metodológicas a través de una presentación en power point y posteriormente se abrirá el espacio para la toma de decisiones colectivas respecto a cuál estrategia sería la más pertinente teniendo en cuenta las necesidades del área y el contexto de los estudiantes.

5.3.3 Escenario N° 3: Contextualización de los elementos conceptuales, didácticos y metodológicos acordados con el equipo docente de Ciencias Sociales. Para este tercer escenario que estará conformado por dos escenas, serán convocadas las docentes que orientan el área de Ciencias Sociales en grado tercero de Básica Primaria con el propósito de retroalimentar los elementos de orden didáctico, pedagógico y metodológico acordados como equipo docente del área de Ciencias Sociales según las necesidades del contexto en que se desarrollan los estudiantes de este grado. De esta reflexión emergerá el diseño colectivo de la unidad didáctica y/o secuencia didáctica con que se abordará la práctica pedagógica en los ambientes de aprendizaje.

5.3.3.1 Escena de Intervención N° 1. Nos proponemos desarrollar a través de una estrategia didáctica colaborativa la interacción de los estándares de Competencias Ciudadanas con los estándares de competencias en Ciencias Sociales para grado tercero, de esta manera evidenciar de forma práctica la transversalización de estos en el plan de área a través de una mirada didáctica desde la interculturalidad. La estrategia didáctica colaborativa iniciará con la socialización de los estándares de competencias ciudadanas y los de Ciencias Sociales para grado tercero, a través de una proyección en video beam, posterior a ello las tres docentes seleccionarán los estándares que consideran pertinentes para transversalizar en el ambiente de aprendizaje; con esto construirán colectivamente una estrategia didáctica a través de la cual puedan mediar el aprendizaje de los estudiantes orientada hacia el logro de los desempeños que han determinado para esta actividad. Finalmente, socializaremos las reflexiones a través de un intercambio de saberes respecto al aprendizaje construido con este ejercicio.

5.3.3.2 Escena de Intervención N° 2. Las reflexiones que surjan a partir del ejercicio práctico desarrollado en la primera escena, nos brindará los elementos de análisis pertinentes para la práctica pedagógica en los distintos ambientes de aprendizaje con los estudiantes de construcción colectiva y contextualizada de la unidad y/o secuencia didáctica para orientar la práctica pedagógica en grado tercero. La estrategia didáctica de intervención que se empleará serán las distintas propuestas para el diseño del formato de la unidad y/o secuencia didáctica consistente con las necesidades de los estudiantes de tercer grado.

5.3.4 Escenario N° 4: Retroalimentación didáctica en el contexto estudiantil. Para este cuarto escenario que estará conformado por dos escenas, serán convocados los estudiantes de grado tercero de Básica Primaria con el propósito de implementar una estrategia didáctica de aula orientada hacia el fortalecimiento de la didáctica de las Ciencias Sociales para la interculturalidad con el ánimo de evidenciar de manera práctica la transversalización de los estándares de competencias ciudadanas en el plan de área de Ciencias Sociales. Posteriormente se desarrollará una retroalimentación donde se recojan las impresiones y opiniones de los estudiantes respecto al ejercicio. De esta manera retroalimentaremos la propuesta de intervención y estaremos socializando con los estudiantes en contexto los elementos de transformación didáctica que emergieron en los escenarios precedentes.

5.3.4.1 Escena de Intervención N° 1. En esta primera escena nos proponemos evidenciar a través de un ejercicio práctico y colaborativo de aula, la transversalización de los estándares de Competencias Ciudadanas y los de Ciencias Sociales en el plan de área para grado tercero a partir de una orientación didáctica desde la interculturalidad. La estrategia didáctica de intervención que se empleará será el ejercicio práctico colaborativo de aula.

5.3.4.2 Escena de Intervención N° 2. Como resultado del ejercicio práctico desarrollado en la primera escena, se dará apertura al intercambio de saberes a través de los aportes de los niños teniendo en cuenta el aprendizaje obtenido con este ejercicio. La estrategia didáctica de intervención será la puesta en común donde cada estudiante exprese sus sentimientos y aprendizajes respecto a la actividad realizada. Estos aportes serán registrados a través de medio audiovisual para la retroalimentación de la propuesta de intervención.

5.3.5 Escenario N° 5: Retroalimentación didáctica con los padres de familia. Para este quinto escenario que estará conformado por dos escenas, serán convocados los padres de familia y/o acudientes de grado tercero de Básica Primaria con el propósito de aplicar un ejercicio práctico y colaborativo orientado a través de la didáctica de la interculturalidad con el ánimo de evidenciar la transversalización de los estándares de competencias ciudadanas en el plan de área de Ciencias Sociales. Posteriormente se desarrollará una retroalimentación donde se recojan las impresiones y opiniones de los participantes. De esta manera retroalimentaremos la propuesta de intervención, ampliaremos el panorama de intervención y estaremos socializando con los padres de familia los elementos de transformación didáctica que emergieron en los escenarios precedentes a través de los cuales se fortalecerá el proceso de aprendizaje de sus hijos.

5.3.5.1 Escena de Intervención N° 1. En esta primera escena nos proponemos evidenciar a

través de un ejercicio práctico y colaborativo entre los padres de familia y/o acudientes, la apropiación de los estándares de Competencias Ciudadanas y los de Ciencias Sociales en el plan de área para grado tercero a partir de una orientación didáctica desde la interculturalidad. La estrategia didáctica de intervención que se empleará será el ejercicio práctico colaborativo de aula.

5.3.5.2 Escena de Intervención N° 2. Como resultado del ejercicio práctico desarrollado en la primera escena, se dará apertura al intercambio de saberes a través de los aportes de los padres de familia y/o acudientes teniendo en cuenta el grado de incidencia que este tipo de estrategias puede tener en el aprendizaje de sus hijos. La estrategia didáctica de intervención será la puesta en común donde cada participante exprese sus sentimientos y aprendizajes respecto a la actividad realizada. Estos aportes serán registrados a través de medio audiovisual para la retroalimentación de la propuesta de intervención.

5.3.6 Escenario N° 6: Intervención en el ambiente de aprendizaje. El sexto escenario que estará conformado por cuatro escenas, se desarrollará con las tres docentes que orientan la clase en grado tercero junto con sus respectivos estudiantes con el propósito de orientar la práctica pedagógica a través de la implementación de estrategias didácticas en el aula que incentiven el desarrollo del pensamiento reflexivo en los niños. Cada escena permitirá evidenciar el diálogo fluido que se construye en la implementación de los elementos de orden didáctico y pedagógico característicos de las Ciencias Sociales en la cotidianidad del aula de clase.

5.3.6.1 Escena de Intervención N° 1. Esta primera escena se desarrollará a través de un encuentro reflexivo de saberes con las docentes que orientan el área de Ciencias Sociales en grado tercero de Básica Primaria. El diálogo se desenvolverá en torno al análisis, la conceptualización e implementación de diferentes estrategias didácticas que coadyuven en la formación del pensamiento reflexivo en los estudiantes a través del ejercicio de habilidades puestas en contexto para el desarrollo pleno de las competencias ciudadanas y la resolución de problemas cotidianos. Los elementos de análisis que emergerán en este encuentro serán los que orientarán el diseño y adecuación de las distintas estrategias seleccionadas por las docentes para ponerlas en práctica en el aula teniendo en cuenta las necesidades y el contexto de sus estudiantes.

5.3.6.2 Escena de Intervención N° 2. En esta segunda escena aportaremos a la práctica pedagógica de la docente a través de un ejercicio de observación, lectura e interpretación de imágenes con el grado 3-1, buscaremos incentivar el pensamiento reflexivo a través de las posibles interpretaciones que los estudiantes pueden realizar de las imágenes y la posterior narración de las mismas a través de sus conjeturas. La acción de intervención didáctica estará encaminada a través de la proyección audiovisual de las imágenes, las preguntas orientadoras que indagarán acerca de lo observado e interpretado en estas. El pensamiento reflexivo surgirá en la puesta en común que seguirá al ejercicio como parte del constructo colectivo del conocimiento a partir de la diversidad consolidado en el registro de la clase.

5.3.6.3 Escena de Intervención N° 3. En esta tercera escena retroalimentaremos la práctica pedagógica de la docente a través del juego de roles con el grado 3-2, buscaremos incentivar el pensamiento reflexivo en el estudiante a través del ejercicio de la solidaridad y la empatía al ponerse en el lugar del otro. La estrategia de intervención didáctica estará relacionada directamente con las pautas que se seguirán para el desarrollo de este ejercicio práctico. El pensamiento reflexivo surgirá en la puesta en común que seguirá al ejercicio compartiendo sus sentimientos con los demás al respecto, de esta manera aportaremos al constructo colectivo del conocimiento a partir de la diversidad.

5.3.6.4 Escena de Intervención N° 4. En esta cuarta escena retroalimentaremos la práctica pedagógica de la docente a través de una estrategia didáctica de caracterización de situaciones diversas encontrando semejanzas y diferencias con el grado 3-3, buscaremos incentivar el pensamiento reflexivo a través de las posibles asociaciones que los estudiantes realizarán de manera colaborativa en subgrupos. Posteriormente se orientará la puesta en común para recoger las impresiones de los distintos grupos y construir desde la diversidad.

5.4 Cronograma de Escenarios y Acciones de Intervención Didáctica

Se proyectan seis escenarios como parte de las acciones de intervención los cuales serán implementados en el cronograma escolar. Todos los escenarios con sus respectivas escenas serán desarrollados con el grado tercero de Básica Primaria durante el año lectivo 2017, posteriormente se realizarán los mismos escenarios pero con cuarto grado en el año lectivo 2018.

5.5 Clausura Operadora: Retroalimentación – Reflexión de la Propuesta de Intervención

La retroalimentación de la propuesta de intervención en didáctica será el último escenario que se realizará como cierre al final de cada año lectivo 2017 y 2018. Estará distribuida en dos momentos, en el primero se organizará una puesta en escena donde los distintos actores participantes como directivos, docentes, padres de familia y estudiantes tendrán la oportunidad de interactuar con las producciones realizadas por docentes y estudiantes de tercero y cuarto grado de Básica Primaria así como con los protagonistas de los mismos. A través de la galería audiovisual y la exposición de las producciones de los estudiantes, la comunidad educativa en general evidenciará las distintas transformaciones que emergieron de esta intervención. La segunda escena será el cierre a través del compartir de saberes e impresiones que los participantes tienen a partir del trabajo compartido, del nuevo aprendizaje que surgió en la adecuación y desarrollo de cada escenario de intervención.

Referencias Bibliográficas

- Ardila, R., & Carrillo, A. (2014). Nunca es tarde para aprender: transformemos. *Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivos en América Latina*, 12 y 13. Obtenido de <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Arroyo González, R. (2009). Enfoque didáctico para la interculturalidad. En A. Medina , & F. Mata, *Didáctica General* (2 ed., págs. 390 - 414). Pearson, Prentice Hall.
- Arroyo Landázury, B. (2008). *Maloka.org*. Obtenido de <http://www.maloka.org/pdf/merced.pdf>.
- Barrios, G. (2013). *Totalitarismos: pequeños historiadores, grandes documentales*. Obtenido de <http://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/totalitarismos-pequeos-historiadores-grandes/e3e5f854-5f5c-4ad1-a5a6-1511701b9228>
- Bello Domínguez, J. (2014). Educación intercultural y diálogos de saberes para la paz. *Ra ximhai en línea*, 10(2), 175 - 193. Obtenido de www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726007
- Betancur Taborda , M. (2005). *La agricultura urbana: un ambiente de posibilidades para la construcción sistémica del conocimiento natural*. Obtenido de www.premiocompartir.org/sitiowebpc/content/.../843_20130731.pdf.

- Bolaños, S., Corredor, B., Garzón, C., & Rodríguez, V. (2005). Me divierto leyendo y escribiendo. En MEN, *Documento N° 9: Estándares en el aula, relatos docentes* (págs. 102 - 108). Bogotá.
- Briceño, J., & Ribas, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. *Educere (en línea)*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35626140005>
- Caicedo, J., Caicedo, S., Caicedo, P., & Tróchez, E. (2005). Debate: Colombia en tus manos. En MEN, *Documento N° 9: Estándares en el aula, relatos docentes* (Primera 2008 ed., págs. 160 - 166). Bogotá.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda Cantillo, A. (2013). *La Evaluación del aprendizaje, una mirada sistémica* (1 ed.). Bogotá: Usta.
- Cépeda, G. N. (2006). Una Mirada al Currículo Escolar desde los Paradigmas de la Complejidad, la Interculturalidad y la Democracia. TAREA. Recuperado en: http://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/NoraCepeda_Paradigmas.pdf
- Darias Beautell, S. (2015). Código Whatsapp. *Números. Revista de didáctica de las Matemáticas*, 88, 105 - 113. Obtenido de <http://www.sinewton.org/numeros/>

Díaz, Q. V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.

Doberti, P. (2014). Un sistema de Cambio pedagógico: UNO INTERNACIONAL. *Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina*, 22 y 23.

Obtenido de

<http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>

Donoso Niemeyer, T. (2004). Construccinismo social: aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. *Revista de Psicología*, XIII(1), 9 - 20. Obtenido de

<http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17459/18229>

Estupiñán, J., Hernández , A., & Barragán, M. (2003). *Construcciones en Psicología Compleja, Aportes y dilemas*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Fosca, C., & Nakano , T. (2014). Aprender video-jugando: Avatar y Kokori. *Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina*, 18 y 19. Obtenido de

<http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa* (2 ed.). Argentina: Siglo XXI.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3 ed.). España: Morata.

- Herrera, G. (s.f.). Exploración de nuestra identidad cultural. En MEN, *Documento N° 9: Estándares en el aula, relatos docentes* (Primera, 2008 ed., págs. 44 - 48). Bogotá.
- Lerner Sigal, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*. Obtenido de Redalyc.org:
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13207505.pdf>
- López Baños, F., Manrique Solana, R., & Otero, S. (1990). Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familiar sistémica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 10(33). Obtenido de
<http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15142>
- Mancilla, R. (2014). El poder de la educación, a los alumnos: clic educa. *Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina*, 14 y 15. Obtenido de
<http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Medina Rivilla, A., & Mata, F. (2009). *Didáctica General* (2 ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall. Obtenido de
http://www.academia.edu/5806403/Medina_R._A._Mata_F._S._2009_Did%C3%A1ctica_General_Pearson_Educaci%C3%B3n_Madrid
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*(13), 38 - 51. Obtenido de
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/Articulo%20Pages%201994.pdf>

Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, (págs. 140 - 154). Medellín. Obtenido de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf

Paiva Cabrera, A. (2004). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. *Ciencias de la Educación*, 1(23). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/delos/13/cpol.pdf>

Puig, N. C., & Lobaina, N. (2012). Principios del pensamiento complejo: base metodológica para la formación de una cultura medioambiental. *Delos*, 5(13). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/delos/13/cpol.pdf>

Rendón Rojas, M. (julio - diciembre de 1999). El sistema de información documental : ¿un sistema autorreferencial y autopoietico? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22(2). Obtenido de <file:///C:/Users/CityPc/Downloads/Principio%20autorreferencia.pdf>

Ríos Gallego, J. (2014). Matemáticas para millones: Julio Profe. *Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina*, 8 y 9. Obtenido de <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6659/Innovaciones%20Inspiradoras%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>

Susa Cañón, C. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. *Tendencias y Retos*(14), 237 - 243. Obtenido de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/viewFile/1292/1181>

- Tarride, M. (Mar-jun de 1995). *Complejidad y Sistemas Complejos*. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v2n1/a04v2n1.pdf>
- Vergara, M. Módulo: Prácticas Docentes en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Bogotá
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.
- Zamudio, J. (2011). *La didáctica de las Ciencias Sociales, un aporte al proyecto de la escuela para todos*. Santiago de Cali, Colombia.