



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 5 DE LA IE
TOMÁS ARTURO SÁNCHEZ

Claudia Stephania Naranjo Guzmán

Mauricio Andrés Benavides Palacios

Luis Gabriel Hernández Rodríguez

Luis Alfredo Figueroa García

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORIA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
BOGOTÁ
2018

DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 5 DE LA IE

TOMÁS ARTURO SÁNCHEZ

Claudia Stephania Naranjo Guzmán

Mauricio Andrés Benavides Palacios

Luis Gabriel Hernández Rodríguez

Luis Alfredo Figueroa García

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Didáctica

Tutoras:

Luz Adriana Albornoz Rodríguez

Martha Ayala Rengifo

Carmenza Sánchez Rodríguez

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORIA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
BOGOTÁ
2018

Notas de aceptación

Firma del Jurado

JUAN PABLO BOHÓRQUEZ MONTOYA_____

Firma del Jurado

CARMENZA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ_____

San Juan de Pasto, marzo de 2018

DEDICATORIAS

A Dios que nos ha acompañado y está siempre con nosotros en cada momento de nuestra vida,

A nuestras familias y amigos que estuvieron presentes durante todo nuestro proceso de formación,

A nuestros estudiantes que son nuestra motivación de crecimiento profesional.

AGRADECIMIENTOS

A las Doctoras Martha Ayala y Luz Adriana Albornoz, asesoras del proyecto de investigación por su paciencia, acertada dirección y orientación a la consecución de nuestros objetivos.

A la Universidad Santo Tomás, por brindarnos los espacios y recursos en el CAU Pasto en coordinación de la Doctora Andalucía Bastidas Mera.

A la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez, en cabeza del rector Manuel Ramiro Rosero Bastidas, donde nos propiciaron los espacios para la ejecución de nuestro proyecto de investigación y tuvimos el apoyo pleno de directivos, compañeros docentes, administrativos y personal de apoyo en las diferentes actividades académicas que se llevaron a cabo durante el curso de la Maestría en Didáctica.

A los padres de familia y estudiantes del grado 5 en el cual se llevó a cabo el estudio por su disposición durante el proceso.

Al Ministerio de Educación Nacional y su programa Becas para la Excelencia Docente, por permitir a nuestra Institución Educativa ser beneficiaria de este gran proyecto.

A todas las personas que directa o indirectamente contribuyeron para que se llevara a cabo la elaboración y posterior ejecución de este proyecto.

R.A.E.

1. TIPO DE DOCUMENTO: Informe de Investigación para acceder al título de Magíster en Didáctica de la Universidad Santo Tomás.

2. TÍTULO: “Diseño de ambientes de aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades socioafectivas en las estudiantes de grado 5 de la I.E. Tomás Arturo Sánchez”.

3. AUTORES:

Mauricio Andres Benavides Palacios (maobepa@yahoo.com)

Luis Alfredo Figueroa García (lualfig12345@hotmail.com)

Luis Gabriel Hernandez Rodríguez (lh7971@gmail.com)

Claudia Stephania Naranjo Guzmán (cnarguz@gmail.com)

4. LUGAR: San Juan de Pasto.

5. FECHA: Febrero de 2018.

6. PALABRAS CLAVE: Habilidades Socioafectivas, Ambiente de Aprendizaje, Didáctica, Sistémico, Complejo, Intervención.

7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: En este trabajo se plantea el lugar del diseño de la propuesta didáctica “Diseño de ambientes de aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades socioafectivas en los estudiantes de grado 5 de la I.E. Tomás Arturo Sánchez”. Primero, se mencionan aspectos relacionados con el diseño metodológico de la investigación, enmarcada en la investigación/intervención desde el enfoque epistemológico sistémico complejo de Morin (1996), posteriormente se expresan los resultados obtenidos en la interpretación de la información del escenario 1 dedicado a la desnaturalización del contexto escolar con el propósito de realizar comprensiones de las realidades que transitan en el entorno escolar; luego, se presenta en el escenario 2 la propuesta didáctica en cuanto a su fundamentación y diseño metodológico y en el escenario 3 sobre intervención didáctica los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta, finalizando con unas conclusiones sobre este estudio.

8. LINEA DE INVESTIGACIÓN: Políticas educativas, Ciudadanía y Derechos Humanos, **SUBLÍNEA:** Didácticas de lo humano, **TEMA DE CONVERGENCIA:** Didácticas del desarrollo humano socioafectivo.

9. METODOLOGÍA: En cuanto al diseño metodológico este estudio se ubica en un enfoque cualitativo y se enmarca en la investigación intervención desde una perspectiva sistémica compleja, con la cual el docente investigador toma un rol de sujeto investigador y sujeto investigado, por tanto epistemológicamente se ubica desde la cibernética de segundo orden, donde el observador forma parte del sistema, como menciona Maturana: “el observador se hace en la observación y cuando el ser humano que es el observador muere, el observador y la observación llegan a su fin” (Maturana, y otros, 1988, citado en Susa, C., 2009, p. 240); se construye una nueva realidad, los sistemas se autoorganizan y orden y desorden coexisten; las realidades se construyen a partir de un acto dialógico y lingüístico y se comprenden a partir de las narrativas personales de los actores que intervienen en el proceso investigativo y de los equipos profesionales, por tanto, no hay cabida para supuestos o hipótesis (Maturana, y otros, 1988, citado en Susa, C., 2009).

10. CONCLUSIONES: Del estudio realizado sobre las implicaciones del diseño de ambientes de aprendizaje para desarrollar habilidades socioafectivas en la enseñanza de la Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana se tienen las siguientes conclusiones:

La primera implicación tiene que ver con los docentes y sus mediaciones en el aula de clase. Depende de cómo el docente comprenda la dinámica escolar y la enseñanza para que tome partido en un diseño de ambientes de aprendizaje que favorezcan las interacciones del docente con sus estudiantes y entre estudiantes, porque al establecer una comunicación

asertiva es posible mantener un buen ambiente de aula y buenas relaciones interpersonales fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La segunda implicación es la necesidad de pensar en una didáctica del desarrollo socioafectivo que propenda por el desarrollo humano del docente y el estudiante, pero que no se piense como un aspecto que esté por encima de las otras dos dimensiones, cognitiva y fisicocreativa, sino como complementaria y que se ubica de primera antes de desarrollar los otros dos aspectos.

La tercera implicación es que no se puede pensar en desarrollar una habilidad socioafectiva de manera disyunta a otra.

La cuarta implicación radica en que hay variedad de estrategias didácticas que pueden ser usadas en los ambientes de aprendizaje, pero sólo algunas permiten un desarrollo socioafectivo real, entre ellas el juego y el trabajo en equipo.

La quinta implicación se refiere a como el diseño de ambientes de aprendizaje remite al docente a pensar constantemente en cómo manejar las situaciones de conflicto, de aquí la necesidad de ubicarse en una postura donde el conflicto se vea desde un punto de vista positivo.

La sexta implicación es que el equipo docente debe decidir qué aspectos del desarrollo socioafectivo deben trabajarse de manera transversal, cuáles de manera interdisciplinar y cuáles de manera específica desde las áreas.

La octava implicación se refiere a la pertinencia del currículo. La propuesta del grupo de investigación es entonces, transformar el currículo explícito en la Institución Educativa desde una mirada ética y expresar en la planeación lo emocional, social, ético y moral, especialmente por el objeto de este estudio en particular, hacer expresa la enseñanza de las habilidades socio afectivas y el aula de clases “considerándola como el espacio de reconstrucción socializada del conocimiento” (Sanjurjo, 2003).

La novena implicación se refiere a la interdisciplinariedad y la transversalidad.

La décima implicación se relaciona con la contribución al establecimiento de una sana convivencia escolar.

RESUMEN

En este documento se planteará el lugar del diseño de la propuesta didáctica “El Aula más social y afectiva: Incidencia del diseño de Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo de habilidades socioafectivas en la enseñanza de la Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana de la IE Tomás Arturo Sánchez”. Primero, se mencionan aspectos relacionados con el diseño metodológico de la investigación, enmarcada en la investigación/intervención desde el enfoque epistemológico sistémico complejo de Morin (1996), posteriormente se expresan los resultados de la interpretación de la información obtenida en el escenario 1, dedicado a la desnaturalización del contexto escolar con el propósito de realizar comprensiones de las realidades que transitan en el entorno escolar; luego, se presenta en el escenario 2 la propuesta didáctica en cuanto a su fundamentación y diseño metodológico y en el escenario 3 se encuentran los resultados obtenidos de la implementación durante la intervención didáctica, finalizando con unas conclusiones sobre este estudio.

ABSTRACT

In this document the place of the design of the didactic proposal will be proposed "The most social and affective Classroom: Incidence of the design of Learning Environments for the development of socio-affective skills in the teaching of Physical Education, Social Sciences, Mathematics and Spanish Language of IE Tomás Arturo Sánchez ". First, aspects related to the methodological design of the research are mentioned, framed in the investigation / intervention from the complex systemic epistemological approach of Morin (1996), later the results obtained in the interpretation of the information obtained in scenario 1 are expressed, dedicated to the denaturalization of the school context with the purpose of realizing understandings of the realities that go through the school environment; then, the

didactic proposal in terms of its foundation and methodological design is presented in scenario 2 and in scenario 3 the results obtained from the implementation during the didactic intervention are found, ending with some conclusions about this study.

Tabla de Contenidos

Introducción	15
1. De la Investigación	18
1.1. Enfoque Epistemológico	18
1.2. Diseño de la Investigación	22
1.3. Ruta Metodológica	25
1.3.1. Escenario 1: Caracterización Institucional	28
1.3.2. Escenario 2: Propuesta didáctica	40
1.3.3. Escenario 3: Intervención didáctica.....	42
2. Escenario 1: Caracterización Institucional	51
2.1. Escena 1: Desnaturalización de la Institución (Caracterización General)	52
2.2. Escena 2: Caracterización específica	89
2.3. Escena 3: Selección y Delimitación del Problema de Investigación	97
3. Escenario 2: Propuesta Didáctica “El Aula más social y afectiva”	102
3.1. Escena 1: Referentes Didácticos	105
3.1.1. Antecedentes.....	105
3.1.1.1. Las Habilidades Socioafectivas y su relación con la enseñanza.....	112
3.1.2. Referentes Metodológicos. Ambientes de aprendizaje y el juego como estrategia didáctica.	122
3.1.3. Aspectos didácticos disciplinares y su relación con el desarrollo socioafectivo.	135
3.2. Escena 2: Planificación y prospectiva.....	187
3.2.1. Aspectos generales	187
3.2.2. Año 1: Integración al currículo por disciplina.....	193
4. Escenario 3: Intervención Didáctica.....	230
4.1 Escena 1: Implementación de la propuesta	230
4.2. Escena 2: Interpretación de información.....	231
5. Conclusiones, Prospectiva y Divulgación.....	272
Referencias.....	276

Lista de Anexos

ANEXO A. Resumen Informe caracterización institucional IETAS 2016.....	284
ANEXO B. Cuestionario entrevistas estudiantes.....	289
ANEXO C. Cuestionario entrevistas docentes	296
ANEXO D. Ejemplo de Matriz Categorical 1	297
ANEXO E. Matriz de Necesidades y Satisfactores. Taller desarrollo a escala humana ...	299
ANEXO F. Fotografía plano IETAS (cartografía social)	306
ANEXO G. Formato de registro de Diario de campo.....	307
ANEXO H. Mallas Curriculares	308
ANEXO I. Cuestionario de entrevistas a directivos	343

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Esquema triangulación de matrices de categorías 1	38
Ilustración 2. Esquema triangulación de matrices de categorías 2	44
Ilustración 3. Diagrama de relaciones entre necesidades axiológicas, ontológicas y situaciones institucionales que actúan como satisfactores sinérgicos positivos	55
Ilustración 4. Diagrama de relaciones entre necesidades axiológicas, ontológicas y situaciones institucionales que actúan como satisfactores sinérgicos y factores exógenos que están satisfechos negativamente.....	56
Ilustración 5. Diagrama relacional de referentes didácticos	112
Ilustración 6. Estructura de un ambiente de aprendizaje	123
Ilustración 7. Niveles de complejidad de las dimensiones del desarrollo humano.....	125
Ilustración 8. Componentes del desarrollo socioafectivo	127
Ilustración 9. Ejemplo de esquema sobre lectura de la situación problema	159
Ilustración 10. Estructura mallas curriculares área de matemáticas	162
Ilustración 11. Macroestructura de planes de clase área de matemáticas	164
Ilustración 12. Macroestructura de ambientes de aprendizaje área de matemáticas.....	165
Ilustración 13. Habilidades socioafectivas para la propuesta didáctica desde el área de matemáticas	169
Ilustración 14. Categorías de interpretación de la propuesta didáctica.....	188

Lista de Tablas

Tabla 1. Grupos de estudiantes seleccionados para la implementación	43
Tabla 2. Necesidades axiológicas y color de línea asociado	55
Tabla 3. Relación de lugares de topofobia y topofilia con actores de la IETAS	84
Tabla 4. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas por Romagnoli	116
Tabla 5. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas por Soler	117
Tabla 6. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas por Chaux	118
Tabla 7. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas por Carvaja, Charry- Alvarez, Gallego-Galeano.....	119
Tabla 8. Triangulación de información de propuestas de clasificación de habilidades socioafectivas.....	120
Tabla 9. Habilidades socioafectivas para la enseñanza en la escuela	127
Tabla 10. Aspectos curriculares del área de Educación Física para el grado 5	141
Tabla 11. Organización curricular del área de Ciencias Sociales para el grado 5	152
Tabla 12. Habilidades socioafectivas a trabajar desde el área de matemáticas	168
Tabla 13. Habilidades socioafectivas de la propuesta didáctica del área de matemáticas para el grado 5.....	170
Tabla 14. Distribución grupo de estudiantes seleccionados para la implementación.....	194
Tabla 15. Matriz propuesta didáctica para el Año 1.	196
Tabla 16. Resumen planes de clase área de Educación Física para grado 5.....	200
Tabla 17. Resumen ambientes de aprendizaje área de Educación Física para grado 5.	204
Tabla 18. Resumen planes de clase área de Ciencias Sociales para grado 5.	206
Tabla 19. Resumen ambientes de aprendizaje área de Ciencias Sociales para grado 5.....	214
Tabla 20. Resumen ambientes de aprendizaje área de Matemáticas para grado 5.	217
Tabla 21. Resumen ambientes de aprendizaje área de Matemáticas para grado 5.	219

Tabla 22. Resumen planes de clase área de Lengua Castellana para grado 6.	222
Tabla 23. Resumen ambientes de aprendizaje área Lengua Castellana para grado 6.....	226

Introducción

En este documento se planteará el lugar del diseño de la propuesta didáctica “Diseño de Ambientes de Aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades socioafectivas en los estudiantes de grado 5 de la IE Tomás Arturo Sánchez”. Primero, se mencionan aspectos relacionados con el diseño metodológico de la investigación, enmarcada en la investigación/intervención desde el enfoque epistemológico sistémico complejo de Morin (1996), posteriormente se expresan los resultados obtenidos en la interpretación de la información obtenida en el escenario 1 dedicado a la desnaturalización del contexto escolar con el propósito de realizar comprensiones de las realidades que transitan en el entorno escolar; luego, se presenta en el escenario 2 la propuesta didáctica en cuanto a su fundamentación y diseño metodológico y el escenario 3 dedicado a los resultados obtenidos de la implementación en la intervención didáctica, finalizando con unas conclusiones sobre este estudio.

En el Capítulo 1, denominado *De la Investigación* se hace un recorrido sobre los aspectos relacionados con el paradigma en el cual se fundamenta este estudio y la metodología de trabajo.

En el Capítulo 2 sobre *Caracterización*, se muestran los hallazgos realizados en el proceso de desnaturalización del contexto y selección y delimitación del problema de investigación a partir de la triangulación hermenéutica de datos recolectados, la cual permite encontrar unos puntos de convergencia denominados nodos, resultando el interés por estudiar desde el punto de vista didáctico el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas en los estudiantes de grado 5 de la IETAS en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física. De esta manera se consolida una pregunta de investigación, de orden metodológico: ¿Cómo diseñar ambientes de aprendizaje para fortalecer las habilidades

socioafectivas en los estudiantes de grado 5 de la IETAS en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física?

Paso siguiente, en el Capítulo 3 denominado *Propuesta Didáctica “El Aula Más Social y Afectiva”*, se muestra el diseño de la propuesta didáctica que se fundamenta teóricamente desde tres ejes principales: las habilidades socioafectivas, los ambientes de aprendizaje y el juego como estrategia didáctica, la cual tiene una prospectiva de trabajo para tres años (2017 a 2019), pero se detalla el diseño en todos sus aspectos sólo para el año 1, puesto que se espera implementar y evaluar para realizar el diseño del año siguiente. Una característica de esta propuesta didáctica es su carácter transversal al ser pensada desde la didáctica general para abordar las habilidades socioafectivas como objeto de enseñanza desde cualquier área del conocimiento, así como un carácter disciplinar al ubicarse desde las didácticas de las áreas de Ciencias Sociales, Ed. Física, Lengua Castellana y Matemáticas para reflexionar didácticamente sobre las habilidades socioafectivas y su relación con cada área.

Posteriormente, en el Capítulo 4 denominado *Intervención Didáctica*, se presenta el informe de la implementación llevada a cabo durante el periodo establecido (6 meses), en el cual se parte de un rediseño espacial del aula de clases, cambios en la metodología y evaluación propuesta por el docente considerando que la propuesta se aplicó en diferentes momentos y espacios, atendiendo las necesidades didácticas emergentes en el desarrollo de las clases y diseño del ambiente de aprendizaje, logrando consolidar planes de clase que involucren las habilidades socioafectivas como: trabajo en equipo, comunicación asertiva y participación (socialización); aplicando juegos de roles y normas concertadas entre docente y estudiantes. Siendo fundamental la reflexión del docente frente a lo diseñado, lo implementado, lo alcanzado, teniendo en cuenta aspectos por mejorar en la práctica individual del docente y como equipo investigador.

Por último, se realiza la interpretación de información utilizando como técnica la triangulación hermenéutica de datos y se presentan los hallazgos de la intervención didáctica según las categorías que hayan emergido del diseño e implementación de la propuesta.

Finalmente, están las conclusiones en cuanto al avance del proceso investigativo, aspectos alcanzados e inquietudes emergentes que abren paso a rediseñar lo propuesto para el siguiente año o para nuevas investigaciones.

1. De la Investigación

La intención de este primer capítulo es ubicar al lector en la estructura del proyecto de investigación, de tal manera que se comprenda cómo fue organizado, desde qué perspectiva se enmarca, cuál es la estructura que sigue, convirtiéndose en el fundamento para dar cuenta de los siguientes capítulos, por lo tanto se abordará lo epistemológico desde el paradigma sistémico complejo de Edgar Morin (1996), lo metodológico desde la Investigación Intervención (Susa, 2009) y las rutas a seguir a partir de la construcción de escenarios y escenas.

1.1.Enfoque Epistemológico

Para realizar una lectura del contexto institucional se parte del paradigma sistémico complejo de Edgar Morin (1996) una perspectiva que permite comprender la escuela, es decir, la IETAS, como un sistema vivo, complejo e interdependiente, que cumple con los tres principios de esta teoría: el principio dialógico, puesto que es un sistema donde coexisten el orden y el desorden, por el mismo hecho de tratar con personas las relaciones humanas jamás serán determinadas, predecibles, siempre habrá lugar para la incertidumbre, aún más en el aula de clases donde confluyen tantos aspectos; como segundo principio el de recursividad organizacional porque cada momento es producido y a la vez productor y como tercer principio el hologramático, porque el aula de clases es parte de la escuela, a su vez la escuela es parte de una sociedad y cultura, pero al mismo tiempo en el aula de clases está presente la sociedad y la cultura a través de sus integrantes, es decir, no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.

Desde esta mirada el aula de clases tiene una característica de AUTO-ECO-ORGANIZACIÓN siguiendo a Morin (1996), en consecuencia hay autonomía por parte de los sujetos, porque tienen una capacidad de actuar de manera propia, pero al mismo tiempo estos

sujetos dependen de situaciones externas que inciden en su acción, en su estrategia, por ejemplo, situaciones biológicas o psicológicas y de diversidad, para ser coherente con los aspectos sistémicos que se hayan construido.

Desde esta perspectiva se aspira a un conocimiento multidimensional, “a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 1996, p.12) Por tanto, el pensamiento complejo relaciona, trata lo uno y lo múltiple, involucra lo concreto de las partes a la totalidad, tiene en cuenta la incertidumbre sin desconocer la existencia e importancia de lo determinístico, pero coexistiendo. Entendiendo que “[...] es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple” (Morin, 1996, p. 10). De esta manera, es interés de los docentes investigadores, reconociendo la escuela como un ente complejo, hacer una lectura de la realidad escolar desde esta perspectiva para entender todas las variables que en ella en un momento dado circulan, la cambian, la transforman, la conjugan y la diversifican.

El investigador tiene un rol de constructor de escenarios para realizar comprensiones, explicaciones e interpretaciones de las realidades construidas por los sujetos que intervienen en el estudio, pero en su acción no puede determinar de manera preliminar la ruta investigativa desde la mirada compleja y un enfoque cualitativo, sino que esta se desarrolla a medida que se relatan las lecturas realizadas de ese sistema y a partir de un proceso reflexivo se van suscitando nuevos escenarios.

Como el interés de los investigadores es establecer un problema de estudio enmarcado en la didáctica y teniendo en cuenta la diversidad cultural, social, económica, situaciones familiares, condiciones biológicas y la condición humana¹ de los estudiantes de la IETAS,

¹ Se entiende como la condición personal e individual definida a partir del desarrollo humano. En cuanto al maestro, se refiere a una persona con las habilidades socioafectivas necesarias para enseñar e influir positivamente en la formación de sus estudiantes.

desde la mirada compleja se comprende el aula como el escenario de encuentro entre docentes y estudiantes para construir de manera conjunta conocimientos y relaciones interpersonales, así como para realizar reflexiones de la propia acción en la relación con los otros. En consecuencia, el docente reflexiona en torno al análisis de contenido, ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo incide la relación pedagógica docente-estudiantes en la planificación de la clase?, ¿Qué propósitos de aprendizaje se quieren desarrollar?, ¿Qué mediaciones por parte del docente se pretenden construir?, ¿Qué estrategias didácticas son más adecuadas para atender la multiplicidad de realidades en el aula de clases?, ¿Cuáles son los roles de docente y estudiantes cuando se generan momentos de incertidumbre frente a lo planificado?

En este sentido se hace necesario volver a referirse a las características de los docentes de la Institución, teniendo en cuenta la caracterización institucional realizada en el año 2016 (ANEXO A). En el plantel se cuenta con 64 docentes entre las dos jornadas, número que satisface la población estudiantil con cursos entre 30 y 35 estudiantes, hay un 84,2% que son de Ipiales, pero el 15,8% restantes son de Pasto y otros municipios del departamento de Nariño, sin embargo quienes no son oriundos de la ciudad residen en ella durante la semana laboral y viajan a sus hogares en fin de semana, por tanto, esta situación no afecta a la práctica docente ni el proceso de enseñanza en el aula de clases.

Otro aspecto es el referido a la formación profesional, en la cual hay un 78,9% de los docentes con posgrados en pedagogía, sin embargo, es una solicitud constante la capacitación en educación por competencias, didácticas específicas y teorías pedagógicas actuales; además, en cuanto al modelo pedagógico que se evidencia en el aula de clases en el mismo informe de caracterización se tiene una calificación de 15,47 sobre 31 (bastante) puntos en modelo pedagógico Tradicional, 17,95 sobre 31 (bastante) en el Conductista, 18,63 puntos de 31 (bastante) en Desarrollista y 21 de 31 en el Social (totalmente), situación que evidencia en sus prácticas una marcada tendencia de la escuela tradicional donde se asume un rol del

docente como el que imparte conocimiento y el estudiante como receptor, siendo uno de los factores que inciden en el alto nivel de reprobación académica y deserción escolar². Por tanto, hay una pugna institucional por incluir nuevas prácticas en las aulas de clase para mejorar la calidad educativa y por otro lado se sustenta que hay que seguir manteniéndose como se venía trabajando puesto que ha dado resultados hasta ahora. Pero desde la complejidad, es necesario pensar en otras maneras de comprender el rol del maestro.

En este sentido, el perfil del docente investigador se refiere a un sujeto inmerso en el contexto de intervención, que observe la escuela como un lugar donde converge la incertidumbre y lo racional, lo determinístico, la propuesta del pensamiento complejo invita a pensar la escuela desde una construcción de realidades que permitan comprender este escenario desde lo multidimensional, donde no hay “una forma correcta” de hacer, sino múltiples maneras de ser y hacer para dar respuesta a una evidente diversidad de situaciones que no se pueden ceñir a una regla de formación general, cada particularidad debe tratarse de manera diferente y esto tendrá incidencia en todo el sistema.

También es necesario que se autorreferencie desde su rol de investigador como un sujeto dialógico, que construye escenarios de reflexión donde emergen situaciones para ser estudiadas desde la narrativa construida a partir de las realidades de los actores del proceso investigativo. Que además se observe a sí mismo para autorreferenciarse en su rol de docente, para dejar de ser trasmisor de conocimientos, directivo y autoritario en la clase, para ser un mediador, orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, productor de un conocimiento didáctico particular, diseñador de situaciones que promuevan el aprendizaje y que privilegien la relación humana ante todo, porque invita a ver el conocimiento como una construcción humana, que no se puede hacer de manera lineal, porque depende del entorno,

² Otros factores son factores personales, familiares y sociales, problemas de convivencia (comportamientos agresivos, ofensivos o incumplimiento de las normas del manual de convivencia de manera reincidente), falta de motivación por el aprendizaje.

de los demás, depende de un lenguaje, de una comunicación, de la microsociedad y microcultura que se genera en el aula de clase.

Por último, el docente debe comprender y aportar al campo didáctico, esto implica que no solo es un asunto subjetivo sino que debe reconocer lo ya construido en la disciplina.

1.2.Diseño de la Investigación

En cuanto al diseño metodológico este estudio se ubica en un enfoque cualitativo y se enmarca en la investigación intervención desde una perspectiva sistémica compleja, con la cual el docente investigador toma un rol de sujeto investigador y sujeto investigado, por tanto epistemológicamente se ubica desde la cibernética de segundo orden, donde el observador forma parte del sistema, como menciona Maturana: “el observador se hace en la observación y cuando el ser humano que es el observador muere, el observador y la observación llegan a su fin” (Maturana, y otros, 1988, citado en Susa, C., 2009, p. 240); se construye una nueva realidad, los sistemas se autoorganizan y orden y desorden coexisten; las realidades se construyen a partir de un acto dialógico y lingüístico y se comprenden a partir de las narrativas personales de los actores que intervienen en el proceso investigativo y de los equipos profesionales, por tanto, no hay cabida para supuestos o hipótesis (Maturana, y otros, 1988, citado en Susa, C., 2009).

Esta mirada de la cibernética de segundo orden es la que permite la conexión de la investigación intervención con el paradigma sistémico complejo de Morin (1996), porque da lugar a la unicidad y la multiplicidad, a la incertidumbre que se genera cuando el investigador está inmerso en un contexto educativo y las interacciones con otros sujetos son inevitables, haciendo posible que en cualquier momento las condiciones de estudio puedan cambiar y el proyecto tome un rumbo diferente.

Así entonces, es importante resaltar que “La investigación/intervención nos moviliza a través del reconocimiento del otro, a relacionar tres palabras claves: comprender, interpretar y explicar con quienes abordamos el fenómeno, desde una mirada de segundo orden.” (Susa, C., 2009, p. 242). Esto permite dar un carácter de complejidad a la investigación a partir de la construcción de narrativas que permitan comprender las realidades e interpretar lo que sucede y donde puede realizarse una intervención didáctica.

Esas narrativas se construyen a partir de la acción del sujeto investigador, de aquí la necesidad de crear lugares que sean lo suficientemente flexibles para desarrollar el proceso investigativo desde lo sistémico y complejo, así como técnicas e instrumentos que den “cuenta de los múltiples escenarios reflexivos, de los pactos entre los diferentes actores, tomando parte activa del proceso de investigación/intervención.” Son construcciones, definiciones y conceptualizaciones que permiten comprender el fenómeno de estudio que en este caso se relaciona con la escuela y se define desde la didáctica. (Susa, C., 2009, p. 242)

Es así como el docente investigador es un sujeto inmerso en el contexto donde se desarrolla el estudio y tiene la capacidad de transformar y ser transformado, para ello tiene que evidenciar en su acción los tres principios de la investigación intervención. Primero, el principio de autorreferencia, desde allí el sujeto se conjuga a partir de las referencias de su entorno relacionadas con tres elementos fundamentales: lo disciplinar, lo profesional y lo personal.

Lo disciplinar se refiere a partir de la lectura de saberes que construyen realidades, por tanto debe ser una característica del docente investigador de este estudio tener una fortaleza en su formación disciplinar como investigador, mostrando en sus acciones los conocimientos necesarios sobre el pensamiento sistémico complejo como el enfoque epistemológico en el cual se instaura el estudio, la metodología de investigación intervención y el conocimiento didáctico específico y general; además, de saber aplicar esos

conocimientos en su práctica investigativa para lograr cumplir con los propósitos de la misma.

Ahora, también es importante pensarse como investigador desde lo profesional porque permite referenciarse a partir de las experiencias laborales compartidas en las diferentes interacciones con pares académicos. Esta es otra de las características que deben tener los docentes investigadores, porque como la intervención que se busca hacer es en didáctica, la experiencia y formación profesional de los investigadores es fundamental para tomar decisiones que van desde la selección del problema de investigación hasta la implementación de la propuesta didáctica en el aula de clases y evaluación de la misma. Es interesante resaltar que la variedad disciplinar desde 4 campos a los cuales pertenecen los docentes investigadores es un punto favorable para tratar lo específico de las didácticas y también el carácter transversal de la propuesta. Y lo personal, porque cada docente investigador tiene una condición humana que incide en la manera cómo se relaciona con otros sujetos y con el conocimiento, especialmente en la manera cómo interviene en el contexto educativos, los dilemas de la vida son importantes para reflexionar sobre los procesos en los cuales el docente investigador interviene, puesto que él hace parte de la construcción de las realidades de la situación de estudio (Susa, C., 2009, p. 239).

De estos tres elementos también se advierte que la autorreferencia del docente investigador depende de sus experiencias, conocimientos, perspectivas, principios, valores, entre otros, que algunas veces son intrínsecos, pero hay otros externos. Por tanto, “La autorreferencia es autoeco-referencia, es decir que para referirse a sí mismo, hay que referirse al mundo externo” (Susa, C., 2009, p. 242)

En otra instancia, el principio orientador de circularidad “implica aprender a saber algo a través de lo que otros ven; en este sentido los otros se convierten en reflejo de lo que yo soy; es hablar desde mí, a través de otros. Packman citado por Gutiérrez y Delgado

(1999).” (Susa, C., 2009, p. 242) En este caso, el docente investigador se construye en su práctica a partir de una relación dialógica con los estudiantes y sus pares académicos.

Por último, los principios operadores de reflexividad y en activo, permiten reconocer al sujeto como constructor del conocimiento en activo, “en que sujeto y objeto son los protagonistas y no los actores pasivos de su realidad” (Susa, C., 2009, p. 242). Por tanto, el docente investigador se consolida como productor de conocimientos de orden didáctico los cuales implementa en su práctica y al reflexionar sobre los efectos generados se transforma a sí mismo y los escenarios que ha construido para la enseñanza.

En cuanto al diseño metodológico este estudio se enmarca en la investigación intervención desde una perspectiva sistémica compleja, con la cual “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, C., 2009, p. 237). Por eso esta investigación en coherencia con este diseño metodológico construye una serie de escenarios que permiten finalmente dar cuenta de un trabajo didáctico.

El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana. (Susa, 2009, p. 6)

1.3.Ruta Metodológica

Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Morin (1996, p. 75) hay una relación entre la complejidad y la acción; la acción se considera compleja porque un sujeto actúa al enfrentarse a una situación de incertidumbre donde sobreviene lo inesperado o lo incierto, es decir, desde que aparece un problema importante y lo automático, lo determinado, el orden ya no funcionan; es decir, la acción implica que el sujeto cree estrategias. Por tanto, desde este punto de vista investigar es una acción que también se complejiza, donde se requieren estrategias para comprender las realidades, entendiendo que, “El pensamiento

complejo no rechaza, de ninguna manera, a la claridad, el orden, el determinismo, pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción” (Morin, 1996, p. 75)

Partiendo de lo anterior, se ve en el diseño de investigación/intervención un lugar para abordar lo sistémico complejo de la escuela en la acción de investigar, por tanto, es importante aclarar que por ser un proyecto investigativo debe cumplir con los parámetros establecidos desde el tipo de investigación cualitativa. Atendiendo a ello, en la acción de investigar se tienen en cuenta dos pasos importantes para este estudio que son la recolección e interpretación de información, es en la elección de las estrategias que se traducen en técnicas, donde el docente investigador debe colocar su experiencia, de manera que permita realizar estas acciones teniendo en cuenta los principios mencionados en los dos apartados anteriores.

También atendiendo la postura del enfoque epistemológico y el fundamento metodológico de esta investigación se hace necesario la construcción de escenarios y las escenas, los cuales emergen según la ruta que vaya tomando el estudio y las prioridades que tengan los docentes investigadores, por ejemplo, en el caso de la caracterización se pretende realizar una desnaturalización de las prácticas de enseñanza de los docentes de la IETAS, acción para la cual es necesario crear un escenario diferente para obtener otras categorías de estudio que no han sido aún identificadas, es decir, que no puede existir un programa predeterminado para aplicar una estrategia, porque es a partir de la decisión de aplicar una estrategia nueva que el docente investigador imagina un cierto número de escenarios para la acción, “escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción” (Morin, 1996, p. 72).

Pero el escenario, por sí solo no brinda la posibilidad de realizar explicaciones, interpretaciones y comprensiones de las realidades, por eso es necesario que su acción se evidencie a partir del diseño y aplicación de instrumentos de recolección e interpretación de información, según sea necesario. Por ejemplo, para el escenario de caracterización, se ha pensado en tres escenas, la primera de caracterización general, en donde se desnaturaliza el entorno escolar a partir de la aplicación de unas técnicas de recolección y de un proceso de interpretación de información reflexivo, que debe permitir alcanzar el propósito, el cual se evidencia a partir de la narrativa construida con la información interpretada y así con las otras escenas.

En consecuencia, para cumplir con el propósito de esta investigación, el cual es construir escenarios para realizar comprensiones de las múltiples realidades del entorno escolar de la IETAS relacionadas con la didáctica y a partir de esas comprensiones transformar las prácticas de los docentes, es importante resaltar que estas se realizan desde los saberes propios (particulares) de los actores del proceso investigativo hacia un saber colectivo, mediante el diálogo y la narrativa.

Así, para la construcción de la ruta metodológica se tendrán en cuenta 3 escenarios, cada uno con sus respectivas escenas; el escenario 1 se denomina “Caracterización Institucional” y se constituye por la escena 1 sobre caracterización general, la escena 2 sobre caracterización específica y la escena 3 sobre selección y delimitación del problema de investigación; el escenario 2 se denomina “Propuesta Didáctica” y consta de dos escenas, la primera dedicada a los referentes didácticos y la segunda relacionada con la planeación y prospectiva de la propuesta; por último el escenario 3 sobre la “Intervención Didáctica”, el

cual se constituye de dos escenas, la primera sobre implementación y la segunda sobre interpretación de la información recolectada en la implementación.

A continuación se realiza una descripción de los aspectos metodológicos de los escenarios y escenas mencionados:

1.3.1. Escenario 1: Caracterización Institucional

Este escenario se construye con la intención de desnaturalizar los espacios, prácticas, relaciones, acciones y demás aspectos educativos de la IETAS, pretendiendo comprender situaciones que se presentan en la dinámica escolar, pero que no han sido abordadas desde un punto de vista investigativo y que pueden requerir de una intervención didáctica. En el sentido de Sánchez (2010), “es una fase descriptiva con fines de identificación, entre otros aspectos, de los componentes, acontecimientos (cronología e hitos), actores, procesos y contexto de una experiencia, un hecho o un proceso.” (Sanchez, 2010)

Es importante recordar que desde el punto de vista sistémico complejo, la investigación intervención y específicamente desde la cibernética de segundo orden de Maturana (1986), la caracterización no puede ser una mera descripción u ordenamiento conceptual, como menciona Strauss (2002), primero porque no solamente se describe, sino que también se interpreta, explica y realizan comprensiones de las realidades institucionales; además, no se hace solo desde la perspectiva de la persona que la realiza, sino también hay un principio de autorreferencia que ubica al docente investigador como parte del sistema, donde él tiene la posibilidad de observar y ser observado, de transformar y ser transformado retomando a Susa (2009), por tanto, no basta con ser un ordenamiento conceptual, sino de manera más amplia una construcción a partir de la narrativa que permite encontrar posibles situaciones de investigación.

Esta actividad de caracterizar es vital para iniciar el estudio porque es a partir de esa desnaturalización de la escuela que se pretende relacionar diferentes situaciones identificadas obteniendo unos puntos de convergencia, que se denominaran como nodos, los cuales inicialmente, en la primera escena de caracterización general serán de diferentes órdenes (didáctico, pedagógico, epistemológico, metodológico, administrativo, social, cultural, entre otros). Luego, los docentes investigadores deben identificar aquellos nodos que sean de orden didáctico y se definirá el nodo al cual se pretende hacer una intervención didáctica, denominado nodo central, y así realizar una primera aproximación a la selección y delimitación del problema de investigación.

Posteriormente en la escena 2 dedicada a la caracterización específica, se realiza nuevamente un proceso de desnaturalización más profundo de las prácticas de los docentes investigadores en un espacio concreto, que es el aula de clases y con estudiantes de un grado específico, esto con el fin de identificar las categorías que emergen en el aula de clases, los nodos y revisar si lo encontrado se relaciona con el problema identificado en la escena anterior de caracterización general o si la investigación debe tomar un rumbo distinto.

Escena 1: Caracterización General

Así entonces, para la escena 1 sobre la caracterización general, se han elegido las técnicas de recolección de información Matriz de necesidades y satisfactores (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986), Entrevistas no estructuradas con docentes investigadores de acuerdo a Diaz, Garcia, & Martinez (2013), Cartografía social (Mendoza, 2008), Diario de Campo (Incluye evidencia fotográfica/video) y Entrevistas semiestructuradas a los directivos (Diaz, Garcia, & Martinez, 2013). A continuación se presentan los aspectos constitutivos de cada una de ellas.

La Matriz de necesidades y satisfactores, resultado del Taller sobre Desarrollo a Escala Humana (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986), permite realizar un análisis de

necesidades de dos tipos que se pueden presentar en la institución educativa, necesidades ontológicas, relacionadas con el ser y necesidades axiológicas, relacionadas con valores predominantes en una determinada sociedad, las cuales se miden a través de satisfactores.

La matriz de necesidades y satisfactores puede servir, en primera instancia, de ejercicio participativo de autodiagnóstico de grupos insertos en el espacio local. A través de un proceso de diálogo interactivo permanente con la presencia de un promotor que haga las veces de elemento catalizador, el grupo puede ir identificando sus características actuales en la medida en que sus integrantes vayan llenando los respectivos casilleros. (p. 32)

Después se hace un análisis de la información que permite evaluar los efectos de las características de los satisfactores, los cuales pueden ser positivos (singulares ó sinérgicos) o negativos (violadores, inhibidores y pseudosatisfactores), los cuales se definen de la siguiente manera.

Los satisfactores negativos son violadores cuando aniquilan la posibilidad de su satisfacción en un mediano plazo, es decir, imposibilitan la satisfacción adecuada de otras necesidades; por ejemplo, el armamentismo. Los pseudosatisfactores son aquellos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada; por ejemplo, la sobre explotación de recursos. Son inhibidores cuando sobresatisfacen y dificultan seriamente la posibilidad de satisfacer otras necesidades, suelen emanar de hábitos arraigados; por ejemplo, el paternalismo.

Los satisfactores positivos son singulares cuando satisfacen de una sola necesidad siendo neutros frente a la necesidad de satisfacción de otras necesidades; por ejemplo, el programa de suministro de alimentos. Y son sinérgicos cuando satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen, son aquellos que satisfacen simultáneamente varias necesidades; por ejemplo, la lactancia materna.

Esta matriz, permite relacionar de manera directa diferentes aspectos relacionados con las necesidades que desde el punto de vista del desarrollo humano deben satisfacerse en un

sistema donde hace parte el ser humano, por tanto, para efectos de esta investigación es de suma importancia establecer una aproximación contextual que tenga en cuenta el aspecto humano de la institución, a partir de las voces de los docentes investigadores porque están inmersos en el contexto educativo.

En cuanto a las entrevistas no estructuradas, que se aplicaron entre los docentes investigadores, tomando un moderador como entrevistador y realizando una conversación reflexiva sobre la situación institucional y sus características relacionadas con la práctica docente, se tiene que “Son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones.” (Díaz, García, & Martínez, 2013, p. 163), esta característica permite que entrevistador y entrevistados generen un diálogo espontáneo donde pueden emerger otras variables no tenidas en cuenta en la planificación de entrevista.

La Cartografía Social según Mendoza (2008), “es una herramienta relativamente novedosa (...) con ella se busca que los habitantes expresen la percepción y conocimiento que tienen del espacio donde viven o desarrollan algunas actividades” (Mendoza, 2008). En esta escena de la investigación la cartografía social se pretende aplicar por el grupo de estudio con un taller que dure aproximadamente 2 horas, teniendo en cuenta su experiencia como docentes de la institución, permanencia en el plantel y relaciones interpersonales con otros actores del contexto educativo, al realizar un plano de la institución educativa e identificar lugares de topofilias, que se comprenden como espacios que generan agrado, gusto o zonas de deseo y lugares de topofobias, que se comprenden como lugares de desagrado, que generan disgustos o temor.

El Diario de campo es una técnica que busca realizar un registro cotidiano de la actividad escolar, de las experiencias, ideas, situaciones inciertas y problemas que surgen en el desarrollo de la investigación, a partir de la narrativa construida sobre las observaciones realizadas por el docente investigador, los testimonios de las voces de otros actores que

intervienen en proceso educativo e información recolectada teniendo en cuenta el principio de autorreferencia. Dado que, la mayoría de las veces, el producto final de la observación es un material escrito en el registro de las notas el investigador debe poner especial atención al uso del lenguaje y recordar que se recogen las voces de los actores que hacen parte del contexto.

El diario de campo permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil llevar una sección de “memos” en la que se toma nota de aspectos que considere muy importantes para organizar, interpretar y reflexionar. En este caso, también se tienen en cuenta registros fotográficos, audios y videos, de los cuales se extractan la información que se considera relevante según unos indicadores de observación que emergen del proceso, una observación espontánea, donde se incluyen los testimonios directos relacionados con los indicadores y una observación sistemática, donde se realiza una tarea interpretativa que busca relacionar la experiencia con referentes teóricos que fundamenten los hallazgos encontrados y fortalezcan la investigación brindando las bases para los siguientes pasos del proceso investigativo. Un buen diario de campo es un recurso insustituible para comprender las realidades y profundizar en la situación estudiada (Bonilla & Rodriguez, 1997,p. 127-129).

Luego, están las entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplican a los directivos docentes, teniendo en cuenta que estas son más flexibles que las estructuradas, puesto que parten de preguntas establecidas, pero pueden ajustarse a los entrevistados y a los cambios que se vayan presentando, esta misma característica también hace que sea más compleja que la anterior. “Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Diaz, Garcia, & Martinez, 2013, p. 163).

De esta manera, se ha considerado en este tipo de entrevista una posibilidad para recoger información desde la perspectiva de los directivos, permitiendo a los entrevistados

expresar sus puntos de vista, divergencias y convergencias con respecto a las preguntas planteadas, incluso, planteando otros temas de discusión que se relacionen con situación de estudio.

Escena 2: Caracterización específica

Es importante recordar que en la caracterización específica se pretende desnaturalizar de manera más profunda las prácticas de los docentes investigadores en un espacio concreto, que es el aula de clases y con estudiantes de un grado específico. Para la recolección de la información se utiliza como primera técnica el análisis documental, el cual “al representar sistemática y sintéticamente los documentos originales, facilita su recuperación y consulta; ofrece las primeras noticias sobre la existencia del documento primario y con ello, facilita su obtención e incorporación al proceso posterior de análisis de la información” (Dulzaides & Molina, 2004, p.5).

De esta manera, se realiza una revisión documental en bases de datos indexadas sobre temas relacionados con didáctica general, convivencia, competencias ciudadanas, investigación intervención y paradigma sistémico complejo, pretendiendo encontrar referentes teóricos donde se hable sobre intervención didáctica relacionada con competencias ciudadanas y que brinden el fundamento teórico de la propuesta didáctica.

La segunda técnica de recolección propuesta es la entrevista en su modalidad de grupos focales la cual se dirige a estudiantes, con la intención de comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de los grupos de estudiantes seleccionados, las cuales se busca guarden relación con la didáctica,

En términos generales la entrevista a grupos focales es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio [...] debe advertirse que el objetivo de seleccionar los grupos a partir de “variables ejes” no es buscar representatividad estadística. Se espera en cambio delimitar los espacios de interacción social que se

organizan de una manera más o menos homogénea , en torno a una experiencia compartida y validada culturalmente por las personas, la cual puede fundamentar el conocimiento que tiene sobre aspectos que los afectan. (Bonilla & Rodríguez. 1997, p.104-105)

La ventaja de esta técnica es que se puede revisar la validez de la información recolectada a medida que se genera la discusión en los grupos, en cuanto a las orientaciones brindadas, si las opiniones se dirigen a desarrollar el tema de discusión y si los entrevistados comprenden el sentido de las preguntas. En el caso contrario, el entrevistador puede aclarar el tópico, reorientar la discusión y garantizar que las personas responden lo que se está indagando.

Para su aplicación se eligen como entrevistadores a los docentes investigadores y se focaliza al grupo poblacional de los estudiantes del quinto grado (de las dos jornadas) de la institución educativa como entrevistados. Se forman subgrupos de 4 estudiantes en cada curso (grupo) del quinto grado de las dos jornadas (5_1, 5_2 y 5_3 jornada de la mañana, 5_1 y 5_2 jornada de la tarde). El objetivo es comprender las relaciones interpersonales de los estudiantes, entre compañeros y con los docentes investigadores, sus opiniones, perspectivas, conocimientos y actitudes relacionadas con el desarrollo emocional y afectivo.

El instrumento para la aplicación de las entrevistas es un cuestionario (ANEXO B) que se prepara inicialmente tomando como motivante lecturas, para que los estudiantes respondan de manera abierta y espontánea preguntas que se relacionan con las habilidades sociafectivas, basadas en el estudio sobre competencias emocionales de Soler (2016), puesto que, en las acciones de los estudiantes no solamente está presente el aspecto cognitivo, sino también el social y afectivo en el momento de tratar cualquier situación cotidiana o escolar.

Se destina trabajar con cada grupo de estudiantes durante dos sesiones de clase de 55 minutos, cada grupo se divide en subgrupos de 4 personas (se construye un diagrama de ubicaciones de los estudiantes en el curso), a cada subgrupo se entrega un cuento y unas preguntas al final de cada cuento con las que se pretenden indagar aspectos sobre:

1. Las habilidades emocionales, que se relacionan con la parte afectiva del estudiante.
2. Las habilidades sociales, que tratan sobre la forma como el estudiante interactúa con los demás y su entorno.
3. Las habilidades para la vida y el bienestar, que indagan sobre las capacidades de los estudiantes para ser un ciudadano crítico y ético.

Se solicita a los estudiantes que en cada subgrupo lean el cuento designado, donde se espera que se genere un conversatorio para dar respuesta a las preguntas que se encuentran al final de la copia y otros aspectos que emerjan, es importante que los docentes investigadores den un tiempo prudencial para el debate en los subgrupos. En seguida, el cierre de la entrevista se da cuando los docentes entrevistadores pasan subgrupo por subgrupo estableciendo un diálogo con sus integrantes, encaminando la conversación para que los estudiantes a partir de sus opiniones den respuesta a las preguntas designadas.

Como tercera técnica de recolección se encuentra la entrevista no estructurada Díaz, García, & Martínez, (2013) orientada a docentes, con el propósito de conocer cuál es su concepción sobre el aula de clases, en cuanto a las interacciones de los estudiantes con sus compañeros y con el conocimiento, rol de los estudiante y rol del docente, y de qué manera se da lugar a las habilidades sociales y afectivas; sobre las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes; además, de develar en su práctica pedagógica cuáles estrategias didácticas han dado resultado para que haya un ambiente de aula beneficioso para estudiantes y docentes.

Para su aplicación se eligen como entrevistadores a los docentes investigadores y como entrevistados se seleccionan 5 docentes directores de grado y a la orientadora escolar, la entrevista se lleva a cabo en las instalaciones del establecimiento, con una duración aproximada de 40 minutos cada una.

La selección de los docentes a entrevistar se inicia con un análisis preliminar de los diferentes informes de la coordinación de convivencia de las dos jornadas, correspondiente a los periodos 1, 2 y 3, en los cuales se presenta el estado de procesos disciplinarios de los estudiantes, faltas de asistencia e incumplimiento de normas contempladas en el manual de convivencia y definición de grupos focalizados para intervención por parte de la coordinación para apoyar al director de grupo; de estos, se extractan aquellos informes de grupos donde se evidencie una mejor gestión de aula por parte del docente con los estudiantes bajo su orientación, donde se reconoce un mejoramiento en la convivencia, ser fuertes en establecer relaciones interpersonales de sana convivencia y el trabajo de equipo.

El objetivo de este primer paso es determinar en cuáles cursos las estrategias didácticas de los docentes directores de grupo han permitido que los estudiantes fortalezcan sus habilidades sociales y afectivas, para mejorar sus comportamientos, la convivencia escolar, las relaciones interpersonales entre ellos y con otros actores de la institución.

El instrumento de recolección de información es un cuestionario (ANEXO C) que obedece a los siguientes criterios:

1. Estilo de enseñanza del docente.
2. Integración de estrategias didácticas encaminadas al fortalecimiento de las habilidades socioafectivas de los estudiantes en la práctica académica.
3. Expectativas del docente frente a las habilidades socioafectivas que espera sus estudiantes aprendan.
4. Estado del proceso de formación en cuanto a habilidades socioafectivas de los estudiantes, fortalezas y debilidades.

Además, se considera importante entrevistar a la orientadora escolar por tener un panorama desde otro punto de vista sobre los estudiantes con dificultades en convivencia,

necesidades educativas especiales y asuntos relacionados con la orientación escolar, información que sólo puede ser conocida por este estamento.

La cuarta técnica de recolección de información es la cartografía social basada en Mendoza (2008), con la cual se busca comprender las apreciaciones de los estudiantes en torno a su espacio del entorno escolar, nivel de conocimiento y de percepción que tienen de este; es así que se organizan grupos de cinco estudiantes a quienes se propone realizar un plano de la institución e manera libre y a partir de convenciones utilizando colores o caritas felices y caritas tristes, identificar los espacios de topofobia (zonas de desagrado, temor) y topofilia (zonas de agrado o zonas de deseo). Para ello los docentes investigadores aplican un taller de aproximadamente dos horas que consiste en dibujar la institución, ubicar zonas y posteriormente explicar su bosquejo.

Después de la recolección de los datos y de la transcripción de los mismos el paso siguiente es la interpretación de la información, para el cuál se aplica la técnica de interpretación categorización y triangulación hermenéutica. La categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual descomponer la información (Cisterna, 2004, p. 253). En el caso de esta investigación la Categorización es abductiva, es decir, se combinan de una manera creativa hechos nuevos e interesantes con conocimiento teórico previo (Cisterna, 2004, p. 253p. 225); puesto que, inicialmente para comprender mejor a qué tipo de habilidades se está refiriendo el estudio se realiza un análisis documental que permite establecer una referencia teórica la cual incide en la construcción de las categorías.

La primera categoría que se genera es habilidades emocionales, entendidas como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2009: 146, citada en Soler, 2016). De la cual surgen 5 subcategorías que son: tener conciencia emocional, regulación emocional, autogestión personal, competencia social

y competencias para la vida y el bienestar. Y cada subcategoría con sus respectivos índices y definiciones.

Después de establecer las categorías de interpretación se da paso a la triangulación hermenéutica, para la cual se selecciona la información teniendo en cuenta su pertinencia y relevancia para los objetivos de la investigación, se clasifica y se ubica en el instrumento utilizado para esta interpretación que es la matriz categorial (ANEXO D), es decir, se elabora una matriz para organizar la información y relacionarla con las categorías y realizar una interpretación sistemática de esa información.

ESTAMENTO: ENTREVISTAS ESTUDIANTES				INTERPRETACION NIVEL 1 (EXPERIENCIA)	INTERPRETACION NIVEL 2 (SISTEMATIZACIÓN)	INTERPRETACION NIVEL 3 (NARRATIVA)			
ENTREVISTAS ESTUDIANTES GRUPO 1									
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO						
ENTREVISTAS ESTUDIANTES GRUPO 2									
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO						
ESTAMENTO: CARTOGRAFIA SOCIAL									
ENTREVISTA ESTUDIANTES GRUPO 1							INTERPRETACION NIVEL 1 (EXPERIENCIA)		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO						
ENTREVISTA ESTUDIANTES GRUPO 2									
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO						
ESTAMENTO: ENTREVISTAS DOCENTES									
ENTREVISTA DOCENTE 1							INTERPRETACION NIVEL 1 (EXPERIENCIA)	INTERPRETACION NIVEL 2 (SISTEMATIZACIÓN)	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO						
ENTREVISTA DOCENTE 2									
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO						
ENTREVISTA DOCENTE ORIENTADORA									
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO						
				INTERPRETACION NIVEL 1 (EXPERIENCIA)					

Ilustración 1 Esquema triangulación de matrices de categorías 1

Luego, se realiza una interpretación de primer nivel de las entrevistas realizada a estudiantes y docentes de manera independiente, como se muestra en la figura 1, es decir, por actores, que según Cisterna (2005) llamaremos triangulación de la información por cada estamento, en donde, a partir del procedimiento inferencial, se van “estableciendo conclusiones ascendentes, agrupado las respuestas relevantes por tendencias” (p. 68), que clasificamos según las coincidencias o divergencias a las categorías establecidas.

Paso siguiente, se hace una interpretación de segundo nivel combinando la triangulación de la información entre todos los estamentos investigados, ubicando toda la información de las entrevistas hechas a docentes en una sola matriz y las entrevistas hechas a los estudiantes en otra matriz y resultados de la cartografía social en otra; además en esta interpretación se van articulando los referentes teóricos, que sustentan y justifican las interpretaciones. Esta triangulación se hace con un carácter específico, que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel (Cisterna, 2005, p. 69)

A continuación, se lleva a cabo una triangulación de la información en un nivel 3 con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos (Cisterna, 2005, p. 68), que este caso se refiere a hacer una interpretación en conjunto de lo evidenciado en las entrevistas a grupos focales, aplicadas a estudiantes, cartografía social con estudiantes y entrevistas semiestructuradas, dirigidas a docentes. De esta manera se ha definido el corpus de la investigación. Es importante resaltar que el análisis documental se triangula aparte porque la información obtenida desde esta técnica es la que sirve para realizar las interpretaciones de nivel 2 y nivel 3 con las otras técnicas de recolección.

El último paso de éste proceso es la interpretación de la información propiamente dicha en una narrativa donde se consolidan los argumentos, se realiza una construcción teórica que hará parte de la tercera escena dedicada a la selección y delimitación del problema de investigación, que se sustenta epistemológicamente desde el campo de las ciencias pedagógicas.

Escena 3: Selección y delimitación del problema de investigación

Esta escena se crea para retomar la información de las dos escenas anteriores sobre caracterización general y específica y construir una narrativa donde se explique cuál fue el nodo central elegido en la primera caracterización, cómo este se relaciona con el nodo central

elegido en la caracterización específica, resaltando las necesidades de intervención didáctica identificadas, apoyando esta interpretación en referentes teóricos, finalizando con algunas preguntas de investigación que dan paso a la construcción de una propuesta didáctica. Es al elegir una de esas preguntas a la que se pretende dar respuesta que se realiza la selección y delimitación del problema de investigación.

1.3.2. Escenario 2: Propuesta didáctica

Teniendo en cuenta que la acción investigativa cambia, de una iniciativa de comprensión de la escuela a la elaboración de una propuesta didáctica que dé respuesta al problema de investigación seleccionado, entonces se crea un nuevo escenario denominado “Propuesta Didáctica” en el cual la labor ya no es de recolección e interpretación, sino en una primera escena sobre referentes didácticos en la cual se trata la fundamentación teórica desde antecedentes, la didáctica general y específica que sustente la propuesta; luego, pasando por la elección de una metodología de trabajo en el aula que permita viabilizar la propuesta y la consecución de sus objetivos.

En una segunda escena se trata la planeación y prospectiva de la propuesta didáctica, explicando lo que se desea hacer durante los tres años de implementación y luego centrándose en los aspectos del año 1, puesto que como se está desde una mirada compleja no se puede predecir la planeación para los siguientes años, esta dependerá de los resultados del primer año. En esta escena se establece la estructura la planeación de la clase con todos sus elementos, transversales a las áreas de matemáticas, castellano, ciencias sociales y educación física y específicos a partir de los referentes teóricos previamente tratados, que para el caso de esta investigación es el diseño de ambientes de aprendizaje.

Escena 1: Referentes didácticos

Siguiendo la ruta metodológica para la construcción de esta escena, a continuación se lleva a cabo la etapa de recolección e interpretación de la información documental de manera más rigurosa; para la cual, se utiliza el instrumento fichas de registro y para su interpretación se realizan unas matrices comparativas, teniendo en cuenta palabras claves como: Convivencia, habilidades socio afectivas, ambiente escolar, enseñanza, ambientes de aprendizaje, inteligencia emocional, inteligencia social, currículo, el juego, estándares básicos de competencias ciudadanas.

De este análisis documental se genera el marco teórico, que comprende los antecedentes, referentes didácticos de cada disciplina y metodológicos que constituyen el sustento teórico para fundamentar la propuesta didáctica. Este análisis documental busca responder a los siguientes interrogantes: ¿Bajo qué paradigma se ubica esta investigación?, ¿en qué enfoque didáctico?, ¿cómo se entiende la intervención para y desde la didáctica?, ¿cuál es la concepción curricular?, ¿cuál es el enfoque metodológico?, ¿cómo se entiende la relación docente-estudiante-conocimiento?, ¿cómo se entiende el aula?

Desde el enfoque sistémico complejo y el diseño de ambientes de aprendizaje, también busca responder a interrogantes como: ¿Cuál(es) es o son los dispositivos de aprendizaje que se tomarán en cuenta?, ¿Cómo van a ser las mediaciones en los ambientes de aprendizaje diseñados?, ¿Cómo se va a realizar el seguimiento?, ¿Qué instrumentos de evaluación se tendrán en cuenta y de qué tipo?

Con estos criterios se pretende elaborar una narrativa que dé cuenta del sustento teórico de esta propuesta didáctica y además permita generar las categorías de interpretación que serán utilizadas en el escenario de intervención didáctica, escena de interpretación de la información.

Escena 2: Planeación y prospectiva

Definidos el fenómeno de estudio y la pregunta de investigación, establecido el fundamento teórico utilizado como base para diseñar la propuesta didáctica, el paso siguiente es elaborar el diseño, aplicación y evaluación de la misma.

La ruta metodológica del diseño de la propuesta didáctica, basada en la didáctica desde lo sistémico complejo, metodológicamente desde el enfoque problémico y con el propósito del diseño de ambientes de aprendizaje se divide en dos momentos. En primera instancia se realiza una descripción de **aspectos generales de la propuesta** enfocada a desarrollarse por 3 años y se basa en responder a interrogantes como: ¿Cómo estructurar el diseño curricular interdisciplinar para desarrollar las habilidades socioafectivas en el aula de clases y que se integre al currículo de las áreas?, ¿Cuál(es) es o son los dispositivos de aprendizaje que se tomarán en cuenta?, ¿Cuál es una metodología de enseñanza que se propone para desarrollar y potenciar las habilidades socioafectivas en las interacciones entre estudiantes y docentes en el aula de clases?, ¿Cómo van a ser las mediaciones del docente en los ambientes de aprendizaje diseñados?, ¿Cómo se va a realizar el seguimiento a los aprendizajes?, ¿Qué técnicas o estrategias e instrumentos de evaluación se tendrán en cuenta para evaluar el desarrollo de la propuesta?

Paso siguiente, se realiza el diseño de la propuesta para el primer año, explicado sus **aspectos didácticos**, primero los aspectos didácticos generales de la construcción del ambiente de aprendizaje interdisciplinar; posteriormente, se explicitan los aspectos didácticos específicos disciplinares de las áreas de matemáticas, castellano, ciencias sociales y educación física.

1.3.3. Escenario 3: Intervención didáctica

Realizada la planeación de la propuesta didáctica para el primer año, la acción de la investigación cambia a una necesidad de implementación en las clases de lo planeado, de

manera que se pueda evaluar los alcances de la intervención didáctica de esta propuesta. Así, emerge el escenario 3 sobre intervención didáctica, el cual se constituye por dos escenas, la primera sobre implementación, en la cual se tratan aspectos relacionados con la recolección de información por las técnicas diario de campo, registro audiovisual, registro fotográfico y audio, sobre lo sucedido en la clase.

En la segunda escena sobre interpretación de la implementación se utiliza la técnica de categorización y triangulación hermenéutica de la información recolectada.

Escena 1: Implementación

En esta escena los docentes investigadores realizan la implementación de los ambientes de aprendizaje planeados para las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física; con los estudiantes de grado 5 de las dos jornadas distribuidos de la siguiente manera, puesto que los docentes investigadores orientan estas áreas en esos cursos:

Tabla 1. Grupos de estudiantes seleccionados para implementación

GRADO	JORNADA	CURSO	ÁREA
5	Mañana	5-1	Ciencias sociales
		5-2	Ciencias sociales
		5-3	Ciencias sociales
	Tarde	5-1	Matemáticas Educación física
		5-2	Matemáticas Educación física

Para realizar la recolección de información se ha decidido tomar videos de las clases utilizando como instrumentos un celular o tablet y un trípode, registros fotográficos y audios, cuando no hay posibilidad de realizar el registro de manera audiovisual.

Por otra parte las reflexiones y testimonios de docentes y estudiantes son registrados en el diario de campo de cada investigador, el cual se diseña a manera de tabla con tres columnas, la primera en el cual se tiene en cuenta un indicador de categorización previamente establecido según las categorías planteadas en el mapa categorial; en la segunda columna se

escriben los testimonios de los estudiantes, las reflexiones del docente investigador y demás aspectos a tener en cuenta para la interpretación de información; y en la última columna se escriben las observaciones sistemáticas, es decir las interpretaciones, donde se tiene en cuenta los referentes teóricos para sustentar los hallazgos en los casos en que sea posible realizar.

Escena 2: Interpretación de la información

Después de realizar la recolección de la información, el paso siguiente es la interpretación de la misma; para ello, se ha elegido la técnica de categorización y triangulación de datos según Cisterna (2005) y como instrumento de interpretación una matriz de categoría.

Se inicia realizando una interpretación de los testimonios extractados de los diarios de campo de cada docente investigador, de los registros fotográficos y audios, como se muestra en la figura 2, es decir, por actores, que según Cisterna (2005) llamaremos triangulación de la información por cada estamento, en donde, a partir del procedimiento inferencial, se van “estableciendo conclusiones ascendentes, agrupado las respuestas relevantes por tendencias (p. 68), que clasificamos según las coincidencias o divergencias a las categorías establecidas.

ESTAMENTO: DIARIOS DE CAMPO					
DIARIO DE CAMPO DOCENTE INVESTIGADOR 1				INTERPRETACION NIVEL 1 (EXPERIENCIA)	INTERPRETACION NIVEL 2 (SISTEMATIZACIÓN)
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO		
DIARIO DE CAMPO DOCENTE INVESTIGADOR 2					
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO		
ESTAMENTO: REGISTRO FOTOGRÁFICO					
REGISTROS FOTOGRÁFICOS DOCENTE 1				INTERPRETACION NIVEL 1 (EXPERIENCIA)	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO		
REGISTROS FOTOGRÁFICOS DOCENTE 2					
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO		
ESTAMENTO: AUDIOS					
AUDIOS DOCENTE 1				INTERPRETACION NIVEL 1 (EXPERIENCIA)	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO		
AUDIOS DOCENTE 2					
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICE	TESTIMONIO		

Ilustración 2. Esquema triangulación de matrices de categorías 2

Paso siguiente, se hace una interpretación de primer nivel combinando la triangulación de la información entre todos los estamentos investigados, ubicando toda la

información de los diarios de campo en una sola matriz, los registros fotográficos en otra matriz y de audios en otra; además en esta interpretación se van articulando los referentes teóricos, que sustentan y justifican las interpretaciones. Esta triangulación se hace con un carácter específico, que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel (Cisterna, 2005, p. 69)

A continuación, se lleva a cabo una triangulación de la información en un nivel 2 con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos (Cisterna, 2005, p. 68), que este caso se refiere a hacer una interpretación en conjunto de lo evidenciado en los diarios de campo, registros fotográficos y audios.

El último paso de éste proceso es la interpretación de la información propiamente dicha en una narrativa donde se consolidan los argumentos y se relacionan testimonios relevantes para explicar las comprensiones del equipo investigador, se evalúa el estado de la propuesta, la incidencia de la intervención didáctica en los grupos de estudiantes seleccionados y en la práctica de los mimos docentes, como también en las transformaciones que hubo y que invita a realizar en otros aspectos de la institución.

Ahora, explicado el diseño metodológico y para comprender mejor la relación del enfoque epistemológico con el contexto del proyecto de investigación a continuación se presenta una lectura preliminar de la Institución Educativa en la cual se desarrolla el estudio, referenciada en informes institucionales socializados por el equipo de Identidad Institucional.

La Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez (en adelante IETAS) aprobada en los niveles preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional según Resolución No. 730 de mayo 10 de 2002, emanada del gobierno departamental, se encuentra ubicada en la ciudad de Ipiales, Departamento de Nariño, en la carrera 10 No. 15-43 Centro, teléfono de contacto 7734814. Como directivos del plantel están el señor rector Especialista Manuel Ramiro Rosero Bastidas, dos coordinadores académicos y dos coordinadores de convivencia.

En el año 2016 se realizó un proceso de caracterización Institucional para el cual se aplicaron una serie de encuestas a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, personas que residen o trabajan a los alrededores de la institución y algunos exalumnos, además de un árbol de problemas que realizaron los docentes para identificar una problemática común para ser trabajada por los proyectos transversales, de la aplicación de estas técnicas se obtuvo información muy interesante que incide de manera directa en las situaciones de enseñanza en el aula de clases y en la reflexión de los docentes investigadores en relación con su práctica.

El primer factor a tener en cuenta es la ubicación de la institución en la ciudad y características del entorno circundante. El establecimiento se ubica en la zona céntrica y comercial de Ipiales, en la cual existe un ambiente sensible y con peligros en las calles aledañas al establecimiento, con presencia de ladrones, venta de sustancias psicoactivas, tránsito vehicular constante y poca presencia de la policía a pesar de las múltiples solicitudes que se han gestionado ante la autoridad pertinente.

Estas situaciones se han catalogado como factores de riesgo externos para los miembros de la comunidad educativa y afectan directamente a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, causando un ambiente de tensión y estrés al llegar o salir de la Institución, por tanto, han puesto en alerta a los directivos sobre la importancia de controlar la asistencia de docentes y estudiantes para velar por su bienestar. En consecuencia, la jornada inicia con verificación de la permanencia de docentes durante la jornada, a través de un registro de firmas en la portería y la clase inicia de manera puntual con la verificación de asistencia de los estudiantes como parte de las rutinas de la clase.

A continuación está la situación económica de las familias. En el plantel se atiende una población estudiantil aproximadamente de 1740, 1200 en la jornada de la mañana y 540 en la jornada de la tarde, en su mayoría perteneciente a los estratos 0, 1 y 2, que hacen parte

de familias que no tienen casa propia, viven en arriendo, se componen de 3 a 6 integrantes y los integrantes del núcleo familiar que tienen la responsabilidad económica del hogar obtienen ingresos que no superan el mínimo. En consecuencia, los materiales y útiles escolares que la mayoría de los estudiantes portan cumplen con apenas lo mínimo y también es común que les falten elementos básicos como el lápiz, borrador, lapiceros, entre otros, siendo tan precaria la situación en algunos casos que no poseen los recursos como cuadernos o dinero para sacar fotocopias. Frente a esta situación los docentes tienen que pensar en diferentes estrategias de enseñanza que permitan trabajar con todos los estudiantes sin que los recursos y materiales de los que ellos no dispongan sea una limitante, entre las más sobresalientes el trabajo en grupo y trabajo colaborativo.

El siguiente factor se relaciona con la situación social de los estudiantes la cual influye en sus actitudes y comportamientos; hay una cantidad considerable de estudiantes que provienen de sectores de la ciudad que se enfrentan a diferentes situaciones de orden social como delincuencia, microtráfico, maltrato físico y/o psicológico, riñas, prostitución y grupos delincuenciales donde son invitados a participar o de los cuales ya son parte, razón por la cual en las aulas de clase existen situaciones de robos, conflictos entre estudiantes, uso de vocabulario soez, agresiones físicas, personas con mala higiene personal y dificultad para trabajar en equipo. Estas situaciones influyen de manera directa en la reflexión didáctica del docente a cerca de las estrategias didácticas más pertinentes para ser utilizadas en el aula de clase, contenidos a abordar desde las áreas y las mediaciones que debe hacer en situaciones de conflicto.

Acerca de los estudiantes, también se manifiesta un desinterés por el estudio y participación en actividades académicas, causado por varios factores, entre ellos: situaciones familiares, repetición de grado, malestar en el aula de clases por conflictos con los compañeros, las estrategias didácticas empleadas por los docentes, falta de acompañamiento

de los padres de familia y desinterés por el proceso educativo de sus hijos y en algunos casos consumo de sustancias psicoactivas, el cual ha sido detectado en estudiantes desde grado 5 hasta undécimo. Esta situación es uno de los principales aspectos que han sido focalizados por los directivos y docentes para atender como necesidad institucional, la cual se considera puede cambiar a partir del mejoramientos de las relaciones intrapersonales e interpersonales en el aula de clases, estrategias didácticas que afecten positivamente la motivación de los estudiantes por las actividades propuestas, estrategias de evaluación que inviten a una autoreflexión del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y toma de consciencia de sus acciones.

Otro aspecto relacionado con los estudiantes es la existencia de población estudiantil flotante; la mayoría de estudiantes son oriundos de Ipiales pero también hay aquellos procedentes de otras partes el territorio Nacional y en pocos casos del vecino país del Ecuador; hay hijos de militares, quienes pueden ser trasladados en cualquier momento y también hijos de comerciantes sin domicilio definitivo en Ipiales. Estos estudiantes son considerados como población estudiantil flotante, porque su condición de domicilio no garantiza la permanencia en la institución, lo que implica que los cursos sean bastante diversos en cuanto a cultura, edad y situación social; por tanto, para el docente este factor es determinante en el diseño de su planeación de la clase, así como en la implementación y en su forma de relacionarse con los estudiantes, porque exige flexibilidad en el currículo y en la metodología de enseñanza.

Ahora, refiriéndose a la institución, se encuentra la falta de coherencia por parte de los docentes y directivos docentes en cuanto a evidenciar en sus prácticas el modelo pedagógico social cognitivo que ha sido adoptado institucionalmente en el PEI, existiendo una gran tendencia de docentes que privilegian en sus prácticas un modelo conductista o tradicional; por tanto, se ha convertido en un reto institucional el repensar desde las áreas ¿cómo desde

ese espacio académico se suscita la reflexión con respecto a asuntos curriculares, pedagógicos y didácticos para atender las necesidades del contexto institucional?

Observándose la necesidad de transformación de las prácticas educativas.

Por último, el establecimiento tiene una infraestructura moderna en su planta física, cuenta con espacios adecuados para el desarrollo de las clases, recursos tecnológicos valiosos, material bibliográfico pertinente que se facilitan a los docentes para mejorar su práctica de enseñanza; este es un punto a favor, porque mitiga en alguna medida la carencia económica y particularidades de la condición humana de los estudiantes; además, permite que todos puedan acceder a la información de manera más equitativa. Sin embargo, aún se está trabajando en la adecuación de espacios y en los procesos administrativos de recursos que agilicen los trámites de préstamos de espacios y materiales de apoyo, así como en la adquisición de material concreto para la sección primaria.

Entonces, a partir de los anteriores aspectos resultantes de una primera comprensión de la IETAS, se observa como una situación relevante la reflexión del docente frente a su propia práctica y lo que implica en el aula de clases, así como su incidencia en otros aspectos del entorno escolar; por ejemplo, en la resignificación del Proyecto Educativo Institucional, del Sistema de Evaluación de estudiantes, el Manual de Convivencia y de los diferentes proyectos desde lo epistemológico y lo metodológico, hasta lo pedagógico y lo didáctico.

Así, desde la perspectiva de esta investigación surge la necesidad de resignificar la escuela como escenario de encuentro para la comprensión y construcción de realidades por parte de los diferentes integrantes de la comunidad educativa, posibilitando ambientes democráticos y equitativos, que se construyan desde lo único y lo diverso, desde la unicidad y multiplicidad, donde se observe la institución abordando sus características más humanas. Y especialmente refiriéndose al aula de clases, que haya una reflexión didáctica seria por parte de los docentes sobre las relaciones entre estudiantes-docente-conocimiento que incluya tanto

lo académico como las otras dimensiones de lo humano, que no se preocupen solo de atender aspectos cognitivos y den mayor valor a lo creativo, lo social y afectivo, esto implica atender aspectos relacionados con la pertinencia de metodologías, estrategias didácticas, de evaluación y recursos que permitan a los sujetos relacionarse de otras maneras.

Así surgen algunos interrogantes para dar paso a la construcción del primer escenario de caracterización, los cuales son: ¿Qué existe en la institución para satisfacer las necesidades de desarrollo humano de los integrantes de la comunidad educativa?, ¿Cuáles son algunas características del entorno físico de la institución, en cuanto a espacios y relaciones con la percepción de los docentes, directivos y estudiantes?, ¿Cómo son las prácticas de aula de los docentes investigadores?, ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la comprensión del proceso educativo?, ¿Qué aspectos son fortalezas de la institución?, ¿Qué aspectos sobresalen como oportunidades para mejorar en la institución?, ¿Cuál es la perspectiva de los directivos en cuanto a procesos formativos, de enseñanza, de evaluación?, ¿Cuáles son los recursos para uso pedagógico y didáctico con que cuenta la institución y estos cómo inciden para la realización de las clases?

2. Escenario 1: Caracterización Institucional

Este escenario se construye con la intención de desnaturalizar los espacios, prácticas, relaciones, acciones educativas y demás aspectos educativos de la IETAS, pretendiendo comprender situaciones que se presentan en la dinámica escolar, pero que no han sido abordadas desde un punto de vista investigativo y que pueden requerir de una intervención didáctica.

La actividad de caracterizar es vital para iniciar el estudio porque es a partir de esa desnaturalización de la escuela que se pretende iniciar un proceso para develar las problemáticas invisibilizadas en la cotidianidad escolar para luego ser estudiadas y comprendidas en un marco de investigación intervención (Susa, 2009) desde el paradigma sistémico y complejo como enfoque epistemológico. Para luego relacionar las diferentes situaciones identificadas obteniendo unos puntos de convergencia que se denominaran como nodos, los cuales inicialmente, en la primera escena de caracterización general serán de diferentes órdenes (didáctico, pedagógico, epistemológico, metodológico, administrativo, social, cultural, entre otros). Luego, los docentes investigadores deben identificar aquellos nodos que sean de orden didáctico y se definirá el nodo al cual se pretende hacer una intervención didáctica, denominado nodo central, y así realizar una primera aproximación a la selección y delimitación del problema de investigación.

Posteriormente en la escena 2 dedicada a la caracterización específica, se realiza nuevamente un proceso de desnaturalización más profundo de las prácticas de los docentes investigadores en un espacio concreto, que es el aula de clases focalizando intencionalmente a los sujetos de investigación de esta etapa (estudiantes de grado 5 y docentes investigadores) para caracterizar el fenómeno de estudio de manera precisa, tomando como escenario el aula de clases en los campos disciplinares de las áreas de ciencias sociales, matemáticas, castellano y educación física; esto con el fin de identificar las categorías que emergen en el

aula de clases, nodos y revisar si lo encontrado se relaciona con el problema identificado en la escena anterior de caracterización general o si la investigación debe tomar un rumbo distinto.

En esta escena también se hace una revisión conceptual y teórica en bases de datos e investigaciones relacionadas con el fin de comprender de una manera más profunda lo que el grupo considera el fenómeno relevante de la investigación, aunque sus resultados se ubicarán en el apartado Antecedentes del escenario 2.

En una tercera escena se construye una narrativa con los hallazgos de la desnaturalización de la institución educativa y su respectiva relación con aspectos teóricos, culminando con la selección y delimitación del problema de investigación.

A continuación se mencionan los resultados de las tres escenas de esta segunda parte del documento.

2.1.Escena 1: Desnaturalización de la Institución (Caracterización General)

Para la escena 1 dedicada a la caracterización general, se llevan a cabo dos pasos importantes del proceso investigativo, la recolección de información y su interpretación. Para la recolección de información, se han elegido las siguientes técnicas: Matriz de necesidades y satisfactores (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986), Entrevistas no estructuradas con docentes investigadores de acuerdo a Díaz, García, & Martínez (2013), Cartografía social (Mendoza, 2008), Diario de campo (Incluye evidencia fotográfica/video) y Entrevistas semiestructuradas a los directivos (Díaz, García, & Martínez, 2013).

A continuación se presentan la interpretación de la información recolectada a partir de cada técnica y luego se muestran los hallazgos al triangular la información de todas las técnicas para definir los nodos y finalizando con la elección del nodo central, explicando su aproximación al problema de investigación.

La primera técnica de recolección de información es la Matriz de Necesidades y satisfactores de Manfred Max Neef y Hopenhayn (1986), resultado del Taller sobre Desarrollo a Escala Humana, la cual permite realizar un análisis de necesidades humanas de dos tipos que se pueden presentar en la institución educativa, necesidades ontológicas, relacionadas con el ser y necesidades axiológicas, relacionadas con valores predominantes en una determinada sociedad, las cuales se miden a través de satisfactores.

Esta matriz, permite relacionar de manera directa diferentes aspectos relacionados con las necesidades que desde el punto de vista del desarrollo humano deben satisfacerse en un sistema donde hace parte el ser humano que en este caso es la escuela, por tanto, para efectos de esta investigación es de suma importancia establecer un aproximación contextual que tenga en cuenta el aspecto humano de la institución, a partir de las voces de los docentes investigadores porque están inmersos en el contexto educativo.

De esta manera, después de aplicar el instrumento a los 4 docentes investigadores e interpretar la información obtenida (ANEXO E), se generan dos diagramas de relaciones entre las necesidades axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad) y necesidades ontológicas (ser, tener, hacer y estar), con situaciones institucionales que actúan como satisfactores, los cuales se presentan en las Ilustraciones 3 y 4.

Para comprender mejor los diagramas es preciso mencionar que las necesidades axiológicas se ubican en la parte inferior, las necesidades ontológicas en la parte superior del diagrama y las situaciones institucionales que se han considerado como satisfactores están en el medio. Se parte de cada necesidad axiológica uniéndola con una línea, que tiene un color determinado según la información de la tabla 2, con la evidencia de las acciones llevadas a

cabo en la institución y se relaciona mediante otra línea del mismo color con una necesidad ontológica como se explicará a continuación.

El primer diagrama relaciona las necesidades axiológicas y ontológicas con situaciones institucionales que actúan como satisfactores sinérgicos, es decir, aquellas situaciones que están presentes en la institución educativa y que permiten dar respuesta de manera efectiva a las necesidades mencionadas. Así por ejemplo, el proyecto de vida es una iniciativa institucional que se articula curricularmente al área de ética y valores, donde se pretende formar a los estudiantes para tomar conciencia de su ser integral, su proyección humana y como ciudadano (desde la educación moral y ética), por tanto esta situación institucional da respuesta positiva a la necesidad axiológica afecto y necesidad ontológica ser, porque se trabaja en la parte emocional y social del estudiante y afecta su percepción de su identidad y prospectiva.

En un segundo diagrama, representado en la Ilustración 4, se establecen relaciones entre las necesidades axiológicas y necesidades ontológicas con situaciones institucionales que actúan como satisfactores sinérgicos de factores exógenos que presentan una satisfacción negativa, es decir, que se hacen esfuerzos por parte de la institución para satisfacer las necesidades de factores que son externos a la gestión institucional, ya sean del contexto familiar, social o cultural de la comunidad educativa, pero que afectan el desarrollo a nivel interno y no permiten el cumplimiento de las metas institucionales o en ocasiones no existe en la institución un satisfactor sinérgico positivo para determinada necesidad. Por ejemplo, el número de cupos del restaurante escolar actúan como un satisfactor sinérgico y mitiga la

necesidad axiológica subsistencia de alimentación en casa de los estudiantes como factor exógeno, pero no es suficiente para determinar que haya una buena alimentación, por tanto se genera la necesidad de pensar en otras gestiones que permitan evidenciar la satisfacción real de esta necesidad.

Tabla 2. Necesidades Axiológicas y color de línea asociado

Necesidad Axiológica	Color de línea asociado
Subsistencia	→
Protección	→
Afecto	→
Entendimiento	→
Participación	→
Ocio	→
Creación	→
Identidad	→
Libertad	→

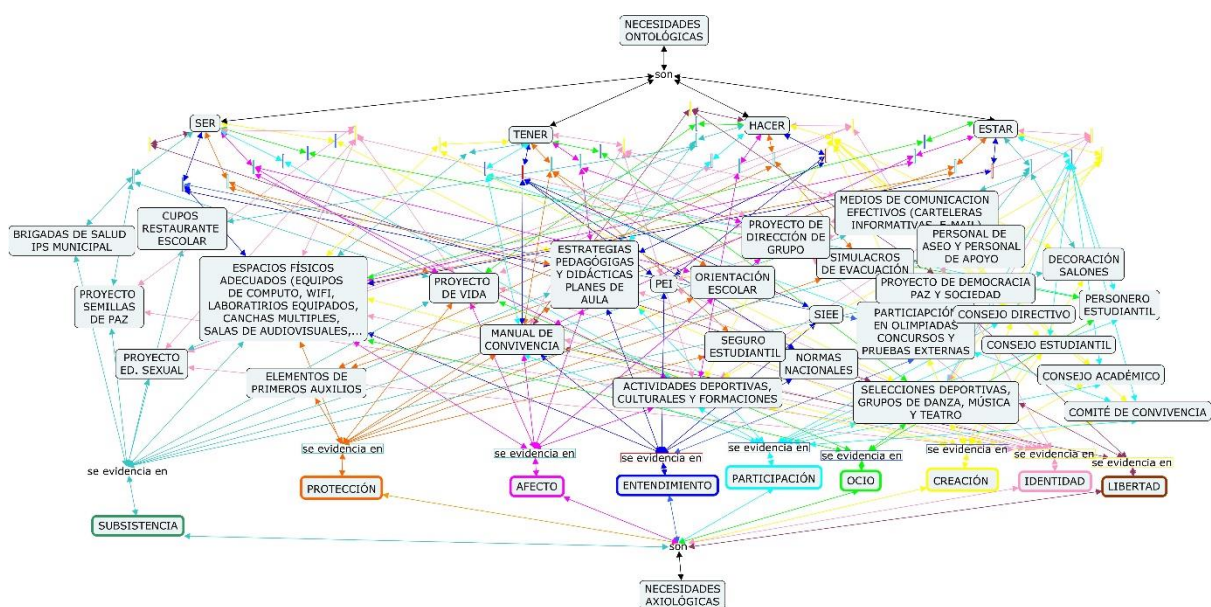


Ilustración 3. Diagrama de relaciones entre necesidades axiológicas, ontológicas y situaciones institucionales que actúan como satisfactores sinérgicos.

El manual de convivencia es un documento importante que contiene los procedimientos para atender las situaciones de orden disciplinario, pero también los acuerdos institucionales para el mantenimiento de una sana convivencia, así como las rutas de atención de las situaciones de infracción de las normas allí contempladas, que buscan más que la sanción, realizar un acompañamiento de tipo pedagógico para apoyar al estudiante en la transformación de sus actitudes y comportamientos, por tanto incide de manera directa en las estrategias didácticas y pedagógicas a ser implementadas en el aula de clases

Otro aspecto importante son las estrategias pedagógicas y didácticas descritas en el plan de aula e implementadas en el aula de clases, porque es a partir de sus comprensiones que se puede dar cuenta de la concepción de enseñanza y de aprendizaje que tienen los docentes, cuál es el modelo pedagógico presente en su práctica, así como las relaciones didácticas que se dan entre docente-estudiantes-conocimiento. Estas se consideran como satisfactores positivos en cuanto a las necesidad axiológica de subsistencia relacionada con la necesidad ontológica del hacer, porque permiten que se viabilice el trabajo en cuanto al desarrollo curricular en el aula de clase, es decir, permite que tanto docente y estudiantes desarrollen sus roles en el aula de clases.

En cuanto a la necesidad axiológica protección y su relación con la necesidad ontológica ser, son satisfechas a partir de las estrategias pedagógicas y didácticas, puesto que permiten enseñar a los estudiantes la solidaridad y adaptabilidad a diferentes situaciones, lo primero porque es uno de los valores institucionales y lo segundo porque es uno de los objetivos del proyecto educativo institucional el que los estudiantes logren transferir sus conocimientos a diferentes contextos en los cuales deban intervenir.

Las estrategias pedagógicas y didácticas también juegan un papel vital en la satisfacción de la necesidad axiológica creación con la necesidad ontológica hacer en cuanto a trabajar e idear, porque es un común denominador entre los docentes la pretensión de

enseñar a los estudiantes a ser personas que se comprometan con su rol de estudiantes, se esfuercen e ideen estrategias para solucionar problemas y la consecución de sus objetivos. Además, las estrategias didácticas también actúan como satisfactor sinérgico en cuanto a la necesidad axiológica libertad relacionada con la necesidad ontológica hacer a partir de las acciones de discrepar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, desobedecer, porque otro de los propósitos de la enseñanza en nuestra institución es que los estudiantes aprendan a ser autónomos, aunque no se ha logrado con una gran mayoría.

Las estrategias didácticas aportan de manera positiva a satisfacer la necesidad axiológica afecto en cuanto a su relación con la necesidad ontológica hacer, a partir de acciones relacionadas con expresar emociones, cultivar y apreciar, este no es un propósito institucional, sino que se deja a criterio del carácter personal de cada docente. De esta manera, hay docentes que se caracterizan por no tener una relación armoniosa con sus estudiantes en el desarrollo de las clases y esto se evidencia en algunos comentarios de los estudiantes de que “la clase es aburrida”, “que con el profe no se puede hablar” o “él o ella no escucha”, así como hay docentes aceptados por los compañeros docentes y estudiantes, permitiendo generar desde este punto de vista un ambiente de aula apto para el desarrollo de pensamiento, pero también donde se comprende que la construcción de conocimiento es un acto social y colectivo. Por tanto, es necesario atender con mayor cuidado en los propósitos educativos y plan de aula los aspectos de autoestima, tolerancia, receptividad, sensualidad, expresados en la Ilustración 2 referida a las situaciones externas a la institución que se tratan de atender desde su interior, pero que inciden en el desarrollo académico cotidiano.

En la Ilustración 2 también se puede observar que la necesidad axiológica entendimiento relacionada con la necesidad ontológica tener, en cuanto a investigar, estudiar, analizar, meditar, interpretar hay una respuesta a partir del método de enseñanza implícito en el plan de aula y de las estrategias didácticas implementadas para enseñar a los estudiantes

estos aspectos, además, de mencionar que hay muchas discusiones entre los maestros dedicadas a este tema, pero se evidencia en los resultados de las pruebas una debilidad en la efectividad del método de enseñanza para desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas relacionadas con esas acciones, pero hay una creencia entre los docentes que lleva a pensar que el problema sólo se encuentra en el estudiante y factores externos que inciden en su motivación y formas de actuar.

Es importante resaltar que desde el grupo de docentes investigadores se consideran las estrategias pedagógicas y didácticas un punto de partida fundamental que incide en otros aspectos institucionales y en la satisfacción de varias necesidades, observándose que a pesar de los esfuerzos de los docentes por hacer un buen trabajo las estrategias didácticas utilizadas ya no satisfacen en gran medida las necesidades axiológicas de afecto, creatividad y libertad, por tanto, es necesario reflexionar desde la didáctica en contribuir al apoyo de los estudiantes para desarrollar la creatividad y encontrar su identidad personal, institucional y social en el marco de la comunidad en que se desenvuelven; donde la idea de “libertad del ser” refuerce su autoestima y su dimensión afectiva, donde el individuo comprenda que hace parte de una sociedad participativa e integral y asentir o disentir por un hecho de cualquier carácter haga parte de la construcción colectiva.

Además, la satisfacción de estas necesidades se ha intentado hacer a partir de proyectos de aula o transversales que se desarrollan de manera esporádica o parcial, muchas veces dependiendo de la motivación, del proceso de autoreferencia y de las diferentes estrategias de los docentes y directores de grupo en su práctica pedagógica, pero no como una política institucional que involucre a todos los actores, convirtiéndose en pseudosatisfactores que no las atienden de manera efectiva.

Por otra parte, dando un giro hacia las necesidades ontológicas, se observa gran confluencia de satisfactores sinérgicos en el tener y estar. Esto como resultado del

compromiso institucional por dotar de espacios adecuados, herramientas pertinentes para el trabajo de los docentes, directivos docentes, administrativos y personal de apoyo, preocupación por el mejoramiento en la calidad educativa sin perder la formación humana de los educandos que es uno de los pilares de la institución y hacen parte de su cultura. Estos propósitos son posibles gracias al proceso de autoevaluación y plan de mejoramiento, ejecución de los diferentes proyectos, las estrategias pedagógicas y didácticas y acciones curriculares que los docentes analizan y llevan a cabo en el aula de clases.

Sin embargo, teniendo en cuenta el contexto educativo de la IETAS y la caracterización institucional del año 2016 de la cual se hizo referencia en el primer capítulo del documento, se tiene que hay una gran diversidad en las prácticas de los docentes de la institución, observándose una gran tendencia hacia los modelos tradicional y conductista, por tanto, estas estrategias pedagógicas y didácticas vienen dando resultado para satisfacer pero cada vez en una medida menor las necesidades ya mencionadas, por tanto, es inminente pensar en una didáctica para el afecto, la creatividad y la libertad.

Para cerrar esta primera interpretación de la matriz de necesidades y satisfactores es importante mencionar que la institución no es ajena a las diversas problemáticas que afectan directa e indirectamente a la población estudiantil, por eso con los proyectos institucionales se ha buscado de alguna manera mitigar las diferentes problemáticas que se traducen en falta de autonomía, autoestima, asertividad, empatía y determinación, relacionadas con aspectos afectivos y sociales que atraviesan el aula de clases y la escuela en sí. Sin embargo, se carece de una estrategia apropiada e institucionalizada que evidencie un proceso de cambio o de mejora efectiva en las problemáticas mencionadas.

En cuanto a las entrevistas no estructuradas, que se aplicaron a los cuatro docentes investigadores, eligiendo un moderador como entrevistador y haciendo un ejercicio de conversación reflexiva sobre la situación institucional y sus características relacionadas con

la práctica docente, la didáctica general y específica de cada área desde la experiencia de cada uno como directores de grupo y docentes de aula, encontrando fortalezas y debilidades, problemáticas específicas y otras que son comunes a todos, sobresalen los siguientes aspectos:

- Existen múltiples problemáticas de orden económico, social y familiar como por ejemplo, desintegración familiar, bajos recursos económicos en la mayoría de los casos fruto del trabajo informal, en muchos casos poca participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, en ocasiones ausencia de los padres en el cuidado de sus hijos, maltrato verbal y agresiones físicas, las cuales afectan a una cantidad considerable de estudiantes de las dos jornadas, obstaculizan la labor académica e influyen de manera negativa en sus comportamientos.
- A pesar de las dificultades mencionadas en el punto anterior hay una gran motivación por la mayoría de estudiantes por asistir a la institución, a partir de lo que expresan de manera verbal se observa que para ellos es un lugar donde encuentran cosas nuevas, se relacionan con los compañeros, hay personas que cuidan de ellos y se sienten valorados como personas, lo que lleva a pensar que este es un punto a favor para el trabajo escolar. Sin embargo, para muchos de ellos es difícil ver la escuela como un punto de encuentro para aprender a conocer, a hacer y a ser.
- Es muy preocupante la cantidad de estudiantes que desde quinto de primaria (según informes de la coordinación en consejo académico³) están consumiendo sustancias psicoactivas o las han consumido. También, preocupan las condiciones de

³ Se han consultado dos informes presentados por la coordinación ante el consejo académico en el año 2016, correspondientes a los periodos académicos 1 y 2.

falta de cuidado personal en cuanto al aseo y algunos en ocasiones llegan a la institución sin almorzar (se han realizado quince reportes a la coordinación de los dos cursos de grado quinto de la jornada de la tarde, que corresponden al 25% de la población estudiantil. Con ellos se ha llevado a cabo el debido proceso).

- Hay una cantidad mayoritaria de docentes que cuestionan las actitudes de los estudiantes por su desinterés en el desarrollo de las actividades propuestas en clase, el no cumplimiento de sus tareas, salirse del salón de clases en el cambio de hora, hacer “indisciplina” en clase (que se refiere a cualquier acción relacionada con interactuar con objetos u otros compañeros mientras el profesor explica), evasiones de clase, irrespeto entre compañeros, uso de vocabulario soez, no portar los elementos necesarios para el desempeño de las clases, llegadas tarde, entre otros, catalogando estas actitudes como irreverentes, poco adecuadas y que inciden de manera negativa en el desempeño académico, enfocándolos como los culpables, así como a sus padres de familia de no cumplir con los deberes académicos.

- Por otra parte, hay docentes que se preocupan porque sus estudiantes aprendan, son conscientes que aunque es una tarea compleja y a veces los caminos a seguir son inciertos en cuanto a los resultados que se lograrán, reconocen la importancia de estar a la vanguardia en sus estrategias de enseñanza y diseño de clases, porque ven en la actualización una oportunidad para atender las necesidades que se vayan generando en las nuevas generaciones. Esto se evidencia cuando en un mismo grupo de estudiantes se presentan problemas recurrentes de convivencia con

un docente determinado y con otro hay un ambiente más tranquilo y se evidencian aprendizajes por parte de todos los estudiantes, lo que incide en que haya mejores relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes y entre docentes y padres de familia, como en el caso del área de educación física en la básica primaria en la jornada de la tarde, donde los estudiantes tienen mínimos llamados de atención por parte del profesor y la mayoría participan activamente de las clases.

- Según el informe que ofrecen los coordinadores el 10 de agosto de 2016, se menciona por parte de uno de los coordinadores académicos “En cuanto a rendimiento académico, tenemos resultados estables en el área de matemáticas, algo de aumento en el área de ciencias naturales y estable en castellano, pero dos estamos enfrentando a una situación de aumento significativo en el bajo desempeño académico en áreas como educación religiosa, educación física e informática”, la coordinadora de convivencia de la jornada de la tarde menciona que “hay una cantidad alarmante de estudiantes de quienes se sospecha consumen sustancias psicoactivas y al menos un 20% de estudiantes de quienes ya se sabe que si consumen, además, se aplicó una encuesta sobre clima de aula a los estudiantes y se observan algunos factores que ellos mismos identifican inciden de manera negativa, entre ellos, los chismes entre compañeros, irrespeto, apodos, agresiones físicas y verbales y uso de un lenguaje inadecuado con palabras soeces”. De aquí se observa que hay múltiples problemáticas

relacionadas con los aspectos académicos y de convivencia, que deben atenderse desde el punto de vista social y afectivo.

De este análisis se extracta que hay múltiples problemáticas relacionadas con aspectos externos a la institución como factores familiares, económicos, sociales y culturales, y otros aspectos de carácter endógeno relacionados con la situación académica y de clima de aula, el último relacionado especialmente con situaciones que afectan el desarrollo emocional de los estudiantes a nivel intrapersonal e interpersonal, porque se afecta la comunicación como parte vital del desarrollo humano.

Desde el Ministerio de Educación se brindan elementos curriculares que son fundamentales en el tratamiento didáctico y pedagógico de la formación del estudiantes como seres de sociedad a partir de las competencias ciudadanas, porque “El énfasis de la formación en competencias ciudadanas es el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral” (2003, p. 156). Por tanto, necesariamente deben tenerse en cuenta para la planeación y posterior desarrollo de las clases, es decir, deben ser un insumo fundamental para la reflexión didáctica que haga el docente de cualquier área, porque como ya se mencionó en el primer capítulo de este documento, el ser humano no puede tratarse sólo como ser de cognición, sino también como un ser de afecto.

La tercera técnica de recolección utilizada es la Cartografía social, que se aplicó a los cuatro docentes investigadores con el propósito de obtener su visión de la institución como espacio físico y las relaciones que allí se generan (Mendoza 2008), desde su punto de vista como unidades que hacen parte de la escuela, teniendo en cuenta su experiencia, permanencia en el plantel y relaciones interpersonales con otros actores del contexto educativo, entendiendo la institución como un sistema vivo e interdependiente en el sentido de Morin

(1996), de la cual se pueden realizar interpretaciones desde una percepción espacial y su relación con conocimiento que tienen de ese espacio, de las actividades que allí se realizan, así como las emociones que se generan al tener memoria de esos lugares. De alguna forma es otra manera de describir lo que se observa y se percibe de la Institución.

Esta información se evidencia a partir de la construcción de un mapa del establecimiento educativo y la ubicación de espacios físicos, así como de la ubicación de lugares que se consideran topofílicos (de agrado) y lugares que se consideran topofóbicos (lugares de desagrado). Se puede observar en el ANEXO F.

Después de aplicar esta técnica fue interesante darse cuenta que salen a la luz aspectos que refuerzan las comprensiones realizadas a partir de las técnicas anteriores relacionados directamente con la acción del docente y las estrategias didácticas en el aula de clases, así como aspectos emergentes que son relevantes para este estudio.

En principio se hace un bosquejo del plantel educativo en una hoja de papel usando este diseño como borrador inicial, luego en un pliego de papel bond se ubica la única sede que tiene la institución educativa con sus espacios interiores y se encuentra una dificultad en ubicar bloques de dos pisos en el dibujo. Se definen 10 convenciones, pero es interesante resaltar una convención denominada como “sitios de control y restricción” lo que evidencia una relación de poder unidireccional y jerarquizado.

Hay un aporte interesante de uno de los docentes investigadores con respecto a la última convención que inicialmente se había catalogado como “Espacios de juego”, relacionado con que debe darse a estos espacios la característica de lugares de desinhibición,

porque allí hay libertad para que los estudiantes se expresen, es decir, que no solamente son lugares para jugar, sino también para tomar un descanso.

Se tienen en cuenta lugares que dan placer a los sentidos, entre estos están las zonas de deseo y en cuanto a los espacios que desagradan hay discusiones sobre su definición, pero se terminan catalogando como aquellos que ocasionan la sensación de miedo, malestar o falta de aseo.

En cuanto a las interpretaciones realizadas por el equipo de trabajo se tienen las siguientes:

En primer lugar, están las aulas de clase como lugares de topofobia, porque aunque cumplen con las condiciones para que los docentes y estudiantes lleven a cabo sus clases, en cuanto al clima de aula son salones con pocos ventanales, casi en su totalidad con pupitres unipersonales, solo algunos tienen armarios para guardar elementos que necesitan los maestros para sus clases y tanto estudiantes como maestros pasan casi toda la jornada académica allí, se vuelven un lugar rutinario para ambos actores. Estos factores se consideran sumamente importantes para tener en cuenta por parte de los docentes en su planeación de clases y en las estrategias didácticas empleadas, puesto que invitan a pensar en utilizar los recursos que hay de la mejor manera y motivar a generar un ambiente de clase agradable.

La coordinación y la dirección se definen como lugares de topofobia de muchos estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia, porque generalmente es en ese espacio donde se aplican los requerimientos, llamados de atención y sanciones. “A nadie le gusta ser citado a coordinación”.

Las canchas y patio se consideran zonas de topofilia porque son espacios abiertos, grandes, donde se puede jugar, correr, caminar, moverse, hay bastante luz; por tanto, este hecho favorece al desarrollo de las clases de educación física, además que la metodología de la clase motiva a la mayoría de los estudiantes y genera bienestar en ellos. Es evidente para todos los miembros de la comunidad educativa que a los estudiantes les gusta el juego, ya sea participando de él directamente, haciendo barra u observando. Este es un espacio poco explorado por docentes de otras áreas, así como los pasillos y el jardín escolar, perdiéndose la oportunidad de experimentar el cambio que genera el hacer la clase fuera del salón.

Existen zonas de deseo, donde los estudiantes aprovechan para tener demostraciones de afecto y también para tratar temas que no quieren se sepan por otras personas en la hora del descanso, teniendo en cuenta que en el descanso no se permite que los estudiantes se queden en los salones de clase a menos que haya un docente que se encargue de ellos. Estas zonas se ubican detrás de las gradas de acceso a segundos pisos de un bloque de cursos y se convierten en lugares topofilicos para los estudiantes, pero en topofobias para los docentes, porque los coordinadores ubican a docentes en los descansos para vigilar en esas zonas, lo cual implica perder el tiempo de descanso.

El aula de audiovisuales y salas de informática se consideran lugares de topofilias porque se evidencia en las actitudes de los estudiantes, sienten bienestar al utilizar recursos tecnológicos, despiertan su curiosidad. Esto confirma la observación de que el uso de espacios es importante en la planificación que hace el docente de su clase y la incidencia directa en el clima de aula.

Los estudiantes de transición salen al descanso al mismo tiempo y ocupan los mismos lugares que los demás estudiantes, situación que permite interactúen de manera directa con el resto de la comunidad educativa, permitiendo generar relaciones sociales y de poder sobre todo con estudiantes de grados superiores. Esta es una fortaleza de nuestra institución, el interés en el mejoramiento de la convivencia escolar y la motivación porque los estudiantes gocen de un buen ambiente escolar.

De la interpretación de la información recolectada a partir de esta técnica se puede inferir que el espacio y los significados que tanto docentes y estudiantes den a este es importante en la construcción del aula de clase, jugando un papel muy importante en la potencialización de los aprendizajes de los estudiantes, cuando el docente escucha sus voces y decide elegir un lugar diferente para el desarrollo de determinadas actividades que pretenden alcanzar un propósito que no se ha logrado en el salón de clases, porque al igual que los recursos utilizados en clase, el espacio físico es fundamental a la hora de enseñar y aprender.

En consecuencia, se implica una transformación de la concepción de aula de clases y de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes a la hora de enseñar. Este es un aspecto que también resulta relevante tener en cuenta en la reflexión que el docente haga de su propia práctica.

La siguiente técnica de recolección que se aplicó fue el Diario de campo, la cual permite que el observador, en este caso el docente, realice un registro de sus observaciones directas, reflexiones, voces de los estudiantes, relacione e interprete registros videográficos y fotográficos, información que permite realizar comprensiones no solo desde el punto de vista

del observador como sujeto externo a la institución sino que se puede observar inmerso en el contexto escolar y realizar reflexiones desde el principio de autoreferencia, puesto que él también interviene.

Como instrumento de recolección se utiliza un formato de diario de campo (ANEXO G) en el cual se hace un registro permanente de la actividad escolar, allí cada uno de los investigadores hace un registro de la información concerniente a su propia experiencia pedagógica, reflexiones relacionadas con la didáctica general y específicas y observaciones (espontánea y sistemática) sobre las acciones de los estudiantes, las propias y de otros actores de la institución; culminando con la interpretación de la información de esos datos, teniendo en cuenta los siguientes criterios de observación:

- Cat 1: Aspectos didácticos de la clase.
 - SubCat 1.1: Enseñanza: ¿Cómo se enseña?
 - SubCat 1.2: Metodología: ¿Cuál es la metodología de enseñanza?
 - SubCat 1.3: Momentos de la clase: ¿De qué manera el docente desarrolla la clase?
 - SubCat 1.4: Estrategias didácticas: ¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas por el docente?
 - SubCat 1.5: Recursos: ¿Qué recursos se utilizan para el desarrollo de la clase?
- Cat 2: Ambiente de aula
 - SubCat 2.1: Características: ¿Cómo es el clima de aula en el desarrollo de la clase? (normas, espacios, relaciones)
 - SubCat 2.2: La motivación. ¿En la clase se evidencia motivación de los estudiantes por aprender?
- Cat 3: Aspectos sociales en el aula de clases

- SubCat 3.1: Comunicación docente-estudiantes: ¿Cómo se da la comunicación entre docente y estudiantes?
- SubCat 3.2: Comunicación estudiantes-estudiantes: ¿Cómo se da la comunicación entre estudiantes y estudiantes?
- SubCat 3.3: Conflictos: ¿Cómo se tratan los conflictos en el aula de clases?
- SubCat 3.4: Relaciones de poder docente-estudiantes: ¿Cuáles son las acciones del docente cuando un estudiante incumple las normas de la clase?
- SubCat 3.5: Relaciones de poder estudiantes-estudiantes: ¿Cómo actúan los estudiantes cuando trabajan en grupo?
- SubCat 3.6: Condición humana del docente: ¿Cómo es la personalidad del docente?
- SubCat 3.7: Implicaciones de la condición humana del docente: ¿Cómo incide la personalidad del docente en las interacciones de los actores del proceso educativo?

De la interpretación de la información obtenida se tiene lo siguiente:

A cerca de la Cat 1: Aspectos didácticos de la clase, se recoge información que permite realizar un acercamiento al trabajo que los docentes investigadores realizan como profesionales de la docencia. En cuanto a la SubCat 1.1: Enseñanza: ¿Cómo se enseña?, se observa que los docentes tienen claro que el sujeto que enseña es el docente, su responsabilidad como orientadores de la clase y que la clase se planifica para propender porque la mayoría de los estudiantes se interesen en las actividades propuestas y lograr que aprendan de manera significativa; los docentes basan su planeación en los documentos institucionales contruidos curricularmente en las áreas, especialmente en las mallas

curriculares (ANEXO H), pero se nota que en la planeación escrita no se detallan aspectos que los docentes si realizan en el aula de clases, como por ejemplo, las estrategias cuando se presentan conflictos entre los estudiantes, el método de enseñanza paso a paso que incluya de manera definida los momentos o partes de la clase.

Desde el área de Ciencias Sociales se evidencia que: *“Al abordar la enseñanza; se observó que se implementó recursos virtuales para poder construir conocimientos que se quería sean de una fácil apropiación; los estudiantes acogieron la propuesta, se sentían bien mirando los textos, las imágenes, los videos y realizando las actividades; todo ello era los componentes del libro digital. Es importante destacar como los estudiantes trabajan en función a esta actividad y no se distraen haciendo otro tipo de actividades o acciones. (5-2-JI-CS-VD2-DC-2016), el lugar que toma el docente es de facilitador en el proceso de enseñanza”* (DC1_Soc).

En cuanto a la SubCat 1.2: Metodología: ¿Cuál es la metodología de enseñanza?, no se observa una planificación de la clase por momentos o una estructura definida, pero si se observa en el caso de matemáticas que el enfoque y su metodología es basada en Resolución de Problemas, en el caso de Castellano es netamente comunicativa y proponiendo retos creativos a los estudiantes, en Educación Física se basa en la consecución de metas a través de juegos y en Ciencias Sociales en la comunicación de hechos de corte histórico y geográfico.

El docente de Ciencias Sociales menciona en su diario de campo sobre este aspecto: *“Complementado lo anterior y al hablar acerca de la metodología en esta actividad el docente usa un objeto virtual de aprendizaje (5-2-JI CS-IM1 DC2016) en el cual, los estudiantes buscaban una dirección del blog que se construyó, la intención de esta actividad era que los estudiantes se apropien del manejo de un blog, busquen información, discutan en torno a unas preguntas orientadoras y escriban sus respuestas.*

En los momentos de la clase se puede afirmar que el docente, establece unos parámetros generales de clase, entrega a los estudiantes una guía que está estructurada con una parte introductoria donde se les plantea una pregunta general para indagar sus saberes previos, luego tiene unos textos cortos de carácter histórico con sus respectivas preguntas de análisis y reflexión.

Primero se realiza una lectura en silencio, en ese momento cada estudiante subraya con color los términos que son de difícil comprensión, posteriormente una lectura en voz alta por parte de los estudiantes, en ese momento se hace subrayar conceptos importantes para abordar el tema.

Terminada la lectura, se hace el listado del vocabulario desconocido luego se busca en el diccionario el significado de los términos y los que no se encuentran son definidos con ayuda del docente, luego, hacen nuevamente una lectura en silencio, seguidamente dan respuesta a los interrogantes y se realiza la puesta en común.

Con esta actividad se buscó que los estudiantes se introduzcan en la lectura, se apropien de vocabulario, conceptos, ideas que desarrolla el tema; teniendo en cuenta su análisis, escriben sus apreciaciones en torno a la pregunta y tomen una posición frente a ello. De igual forma, se buscaba que entiendan las diferencias marcadas de los partidos políticos en Colombia en el siglo XIX; aspectos observados en el video (5-1-JI-CS-VD1-DC-2016)”.

Lo anterior, permite afirmar que el docente establece los propósitos de su práctica educativa y pedagógica teniendo en cuenta unos momentos de la clase articulándolos entre sí para que el estudiante pueda aprender de manera secuencial y progresiva, situación que se relaciona con la SubCat 1.3: Momentos de la clase: ¿De qué manera el docente desarrolla la clase? De esta manera, se tiene que los docentes no presentan por escrito en su planeación los momentos de la clase bien definidos y explicados, pero se evidencia en el desarrollo de las

mismas que es importante para los cuatro docentes que haya una intervención inicial de los estudiantes para recopilar sus saberes previos y perspectivas, una parte en que el docente hace las explicaciones y otra en que los estudiantes construyen sus conocimientos a partir de diferentes estrategias didácticas, privilegiando los talleres, guías de trabajo y preguntas en las áreas de Ciencias Sociales, Castellano y Matemáticas, el juego y prácticas dirigidas en el área de Educación física, por último siempre tratan de reforzar lo visto en la clase y realizar el cierre de manera adecuada, proponiendo lo que queda pendiente para la casa o para trabajar en la siguiente sesión.

Por su parte, el docente de Educación Física en su diario de campo comenta: “Así mismo, otra de las subcategorías hace referencia al desarrollo de la clase; el docente solicita al grupo formar una mesa redonda y posteriormente comienza a realizar preguntas sobre el tema visto en la clase anterior, promoviendo la participación de los estudiantes generando un espacio de encuentro, de interacción para conocer los diferentes puntos de vista de los infantes. De esta manera, se genera motivación en el momento de responder las preguntas establecidas por el docente dando a conocer la temática trabajada; una vez terminada la primera actividad, se solicita organizar grupos de 4 estudiantes para realizar un taller referente a una lectura de temas vistos con el propósito de realizar un refuerzo y que ellos interactúen, propongan, y discutan diferentes criterios. Posteriormente, cada uno de los grupos escoge de manera voluntaria a un moderador, quien será el encargado de dirigir y dar la palabra a sus compañeros para interactuar en la construcción y solución a las preguntas establecidas” (DC1_Ed. Fis).

En cuanto a la SubCat 1.4: Estrategias didácticas: ¿Cuáles son las estrategias didácticas empleadas por el docente? Se presentan varias estrategias didácticas, en el caso de Ciencias Sociales Clases magistrales, mencionar el objetivo o propósito de la clase, uso de recursos digitales, guías de trabajo, talleres de aplicación, ejemplificación, esquemas; en

Matemáticas, la docente inicia la clase asegurándose de que los estudiantes estén escuchando y prestando atención a lo que se quiere comunicar, les recuerda que para que haya una buena comunicación es importante escuchar a los demás, también se nota que presenta el propósito de la clase para evaluar la misma después, utiliza preguntas intercaladas para promover la participación de los estudiantes, recupera las ideas principales en el tablero, la construcción de conceptos se hace a partir de los saberes previos y conectándolos con los nuevos conocimientos, utiliza talleres, guías de trabajo para llevar el orden de las actividades de la clase, procura utilizar material manipulativo en conceptos que requieren refuerzo, con estudiantes con desempeño bajo y al final de la clase recuerda lo que se ha hecho, pregunta si el propósito de la clase se ha cumplido, deja tarea y refiere lo que hay que realizar para la próxima sesión en caso de que haya quedado pendiente algo.

Desde el área de educación física, una de las estrategias empleadas constantemente es el trabajo en equipo, según el testimonio del docente *“el docente emplea como una de las estrategias el trabajo en equipo con el objetivo de que los estudiantes interactúen, propongan nuevas ideas, respeten la opinión de sus compañeros, generando un espacio propicio para generar nuevos aprendizajes”* (DC1_Ed. Fis).

Desde el área de matemáticas, se tiene que: *“Como por ejemplo, en el área de matemáticas, el juego cooperativo se utiliza como estrategia vertebral en el momento de estructuración de la clase, los estudiantes forman grupos de trabajo de 4 integrantes entre los cuales se asignan roles de moderador, organizador, comunicador y relator, posteriormente el docente acuerda una serie de actividades para ser desarrolladas según los roles asignados.*

Esta estrategia permitió a los estudiantes: jugar y aprender teniendo en cuenta las sugerencias de sus propios compañeros; que todos participen de la actividad de manera que muestren sus formas de ser, sobre todo aquellos que no se animaban a participar ante todo el

grupo de estudiantes; también, que se enfrenten a conflictos, tomen decisiones acertadas y aprendan a resolver esos conflictos de manera adecuada con mediación del moderador de cada grupo o del docente en caso de requerirse. A cerca de esto, se menciona en el diario de campo del docente investigador: “al principio tanto a los estudiantes como a mí nos costó ser disciplinados, comprender los roles, el papel y la responsabilidad que debía asumir cada uno, pero a medida que se fueron dando las clases se nota un avance impresionante en la competencias comunicativas, también en defender razonamientos propios sobre las respuestas de las situaciones problema planteadas, en la responsabilidad y buen trato manifestados por los estudiantes”.

Por otra parte, en cuanto a la evaluación, se posibilita la autoevaluación y la coevaluación. Así el docente deja de ser el centro evaluador y quizás catalizador de la clase, permitiendo que los estudiantes se apropien de su quehacer y reflexionen sobre sus avances tanto en lo disciplinar como en el campo socioafectivo” (DC1_Mat).

En cuanto a la SubCat 1.5: Recursos: ¿Qué recursos se utilizan para el desarrollo de la clase? Durante las clases observadas los recursos utilizados son principalmente el tablero, marcadores, fotocopias de las guías de trabajo, material manipulativo, recursos tecnológicos, en las áreas de Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas, en Educación Física se usan los anteriores con menos intensidad y los implementos de trabajo como balones, aros, conos, entre otros, con mayor intensidad. A cerca de esto, el docente de educación física expresa: “Otra de las categorías de análisis, hace referencia a los recursos empleados en el desarrollo de la clase; para motivar e incentivar el trabajo de los estudiantes; el docente emplea gran variedad de recursos como balones, conos, aros, lasos, vallas en la parte práctica y posteriormente se emplean hojas a cada equipo de trabajo con su respectivo lapicero para realizar la reflexión de la misma” (DC1_Ed. Fís). Pasando a la segunda categoría de interpretación denominada “*Ambiente de aula*”, se tiene que aunque hay esfuerzos por

favorecer un buen ambiente de aula, participativo, reflexivo y democrático, aún persiste el trato vertical del docente hacia el estudiante y directivo en cuanto a las decisiones que se toman. Esta situación es evidenciable en los testimonios presentados anteriormente donde se denota la predominancia del docente sobre la acción del estudiante. Sin embargo, entre los aspectos positivos, están: normas y acuerdos establecidos sobre el uso de espacios y comportamiento en el aula de clases que se respetan por parte de estudiantes y docentes, la relación entre docente y estudiantes es de respeto, pero distante y la relación entre estudiantes varía de acuerdo a las situaciones que se presenten y la condición humana de cada estudiante. El docente de ciencias sociales menciona: *“Un aspecto a tratar es el ambiente de aula, para ello, se abordara características generales de lo que se mira en el aula para lo cual, se empezara por las normas, estas no son explicitas en las clases, el docente supone que estas ya están apropiadas e interiorizadas; en términos normales se observa orden, el espacio está organizado por filas, las cuales le permiten al docente tener un control de los estudiantes y desplazarse por el salón (5-1-JI-CS-VD1-DC-2016); otro aspecto, a tener en cuenta en el clima de aula son las relaciones que se establecen, ante ello, se puede decir que estas giran en torno al respeto entre docente y estudiantes; no obstante, si existe un grado de irrespeto entre estudiantes tanto en lo verbal y en algunos casos físico.*

Así mismo, entorno al ambiente de aula gira la motivación del estudiante, de lo que se observó, se destaca que lo que los motiva a ellos, es lo novedoso, lo llamativo, lo que les despierta cierto interés a sus sentidos; por ello, las clases magistrales poco les llama la atención (5-1-JI-CS-VD1-DC-2016); ante una pregunta ¿qué le gustaría que el profesor use para enseñar: diapositivas, recursos digitales o clase magistral?; la estudiante expreso me gustaría diapositivas y cuadernia (recurso digital), ya que podemos aprender más (5-2-JI-CS-VD2-DC-2016)” (DC1_Soc).

Por tanto, definitivamente, la motivación está íntimamente ligada a la estrategia didáctica que se emplee y a la organización del espacio de la clase.

La siguiente categoría de interpretación es la Cat 3: Aspectos sociales en el aula de clases, de la cual se desprenden las siguientes consideraciones:

La comunicación entre docente y estudiantes es respetuosa, pero distante y generalmente se remite sólo a tratar temas relacionados con la clase, dejando de lado casi cualquier conversación enmarcada en aspectos personales.

La comunicación entre estudiantes se da con mayor intensidad cuando se trabaja en equipos o en grupos, utilizando un lenguaje propio de la edad y por parte de algunos con más fluidez que otros.

Generalmente, se generan conflictos en el aula de clase, sobre todo cuando hay actividades que implican la interacción entre compañeros, situaciones que los docentes identifican y solucionan según su criterio.

En cuanto a las relaciones de poder docente-estudiantes, se observa que aún hay una resistencia, tal vez inconsciente, en que el docente sea el director de la clase, quien decide lo que se hace la clase. Y entre estudiantes se nota que aquel estudiante que tiene mayores conocimientos, mejores habilidades de comunicación y simpatía, tiene más poder en la clase, aunque también es interesante como los estudiantes respetan y valoran a quienes sin mostrarse mucho tienen grandes capacidades.

A cerca de lo mencionado, el docente de Educación Física menciona en su diario de campo: *“Del mismo modo, se analiza la categoría relacionada al ambiente de aula, donde el docente genera en los estudiantes confianza, acuerdos, para que la clase se desarrolle de la mejor manera aplicando normas y acuerdos como el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, de igual manera en el momento de establecer diálogo generando la participación en el desarrollo de la temática establecida y conformando equipos de trabajo manifestando*

expresiones de los estudiantes “vení, vení, hagamos”, “acá te espero”, otros estudiantes no colocan ningún inconveniente para conformar el grupo. Cada equipo analiza unas oraciones y deberá marcar si es verdadera o falsa. Una vez establecidos los grupos se observa a los estudiantes trabajando e interactuando en el análisis de las preguntas elaboradas afirmando “esa no es verdadera, es falsa”, otro grupo expresa “lean bien verán que no se puede hacer tachones”. En otros grupos se observa la aceptación entre niños y niñas conformando un buen trabajo en equipo, leyendo sus apuntes y aportando para el beneficio del grupo” (DC1_Ed. Fís).

Desde el área de matemáticas se tiene: “generación de lazos de confianza entre los estudiantes y algunos docentes, los estudiantes expresan no tener tanta afinidad y confianza con los docentes que no se interesen en sus necesidades o sean “miedosos” (expresión textual de un estudiante), los educandos respetan y recuerdan las normas que se generan en consenso con ellos.

Como se menciona en uno de los testimonios “Uuuuuu profe deje así, es que usted si nos escucha, la otra profe solo dice siéntese, siéntese y no moleste. Con ella no se puede hablar”, y en otro testimonio mencionan “Ahhh ese profe, jeje...no que pereza entrar a esa clase, si todos hacen lo que quieren...y al fin no hacemos nada bueno” cuando se encuentra a un estudiante de bachillerato por fuera del salón de clases y se le pregunta ¿por qué no va al salón de clases?”(DC1_Mat)

Un aspecto relevante en la categoría tercera es la incidencia de la condición humana del docente en las interacciones estudiante-docente-conocimiento que se dan en el aula de clases. Depende mucho de dicha condición, el desenvolvimiento de la clase, la relación de docente con estudiantes y viceversa y es un ingrediente fundamental para el éxito en la aplicación de estrategias didácticas.

En fin, como se evidencia existen ciertos aspectos en las tres categorías de interpretación referidas a la didáctica en la clase, el clima de aula y los aspectos sociales en el aula de clase.

Se denota la intención de realizar innovaciones en la enseñanza, en las estrategias y en los recursos utilizados por el docente ya que se utiliza objetos virtuales de aprendizaje donde se hace uso de la multimedia aspecto que genera interés y motivación en el estudiante, de igual forma, el trabajo en equipo; no obstante, todavía se trabaja la clase magistral y bajo un modelo de enseñanza vertical.

En lo que se relaciona al ambiente de aula, se puede destacar que aunque existen las normas en el manual de convivencia y se las socializa durante el transcurso del año escolar, estas tienden a ser vulneradas por los estudiantes dependiendo de la situación ante la cual deben reaccionar, hecho que se evidencia en los reportes de estudiantes a la coordinación de convivencia; en lo referente a la motivación, esta es proporcional a las estrategias novedosas que el docente emplee en el aula, ya que si estas son rutinarias y poco llamativas el estudiante tiende al desinterés y a la desmotivación, pero al contrario si estas son llamativas la tendencia es mayor interés por la propuesta del desarrollo de la clase.

Ahora, teniendo en cuenta los aspectos sociales en el aula de clase, éstos giran en torno a la comunicación en la que entre docente y estudiante sigue siendo vertical, y entre estudiante – estudiante la comunicación gira en torno al juego y al saber que comparten, pero en algunos casos esos mensajes rayan en el irrespeto. Además, es interesante que el conflicto es parte de una clase activa, sobre todo cuando hay trabajo en equipo o se implica que haya interacciones entre los estudiantes.

En este orden de ideas, se presenta las relaciones de poder las cuales están mediadas en el caso de docente estudiante por el saber y en el caso estudiante – estudiante por el juego, el saber y en algunos casos por la agresión.

Y un último aspecto, se encuentra la condición humana del docente donde se hace importante tener en cuenta la vocación de docente, el servicio a los demás, la sinergia, la innovación, la historia de vida, la motivación, la asertividad, la capacidad de escucha todo ello se hace necesario para que esas interacciones con los actores del proceso educativo incida favorablemente en la formación integral de los estudiantes.

Luego, está la última técnica de recolección de información aplicada en esta primera escena sobre caracterización general, denominada entrevista semiestructurada, la cual se aplica por los docentes investigadores a los directivos docentes, teniendo en cuenta que este tipo de entrevista es más flexible que las estructuradas, puesto que parte de preguntas establecidas, pero pueden ajustarse a los entrevistados y a los cambios que se vayan presentando, esta misma característica también hace que sea más compleja que la anterior. “Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, García, & Martínez, 2013, p. 163).

De esta manera, con esta técnica se ha considerado la posibilidad de recoger información desde la perspectiva de los directivos, permitiendo a los entrevistados expresar sus puntos de vista, divergencias y convergencias con respecto a las preguntas planteadas, incluso, planteando otros temas de discusión que se relacionen con situación de estudio. Para ello se ha diseñado un cuestionario de preguntas abiertas para la entrevista (ANEXO I) el cual se aplica a dos de los cuatro coordinadores de la institución, planificado para una duración aproximada de una hora y que contempla las siguientes categorías:

Cat. 1: Caracterización y relato sobre la escuela. En esta categoría se pretende que el entrevistado realice una descripción de cómo observa su institución con respecto a los siguientes aspectos: conocimiento histórico, reconocer fortalezas y debilidades, las problemáticas que considera centrales, clima escolar, clima laboral, situaciones que son

memorables por ser valiosas o por ser difíciles, logros alcanzados durante su permanencia, , proyectos propios y probabilidad de ejecución, imagen de la Institución frente a la comunidad ipialeña, cambios en el prestigio o el reconocimiento de la Institución a través de estos años, concepción de la evaluación, a quiénes se aplica, cómo se evalúa y cuáles son los instrumentos de evaluación, los elementos que considera esenciales, para un buen proceso evaluativo, importancia de la exigencia para lograr buenos resultados, concepciones de: disciplina, comportamiento y convivencia a nivel institucional, estrategias que se plantea para que el ambiente escolar sea favorable para todos en términos emocionales, socioafectivos, interpersonales e intrapersonales.

Cat. 2: Características personales y profesionales del entrevistado. En esta categoría se indaga aspectos relacionados con el tiempo de trabajo en la Institución, tiempo en que se ha desempeñado como coordinador, organización del equipo directivo en cuanto a funciones y/o responsabilidades, descripción de su trabajo y que aportes significativos en que ha contribuido a la Institución,

Cat. 3: Percepción de la institución: definición de los espacios que considera como los más agradables y los menos agradables en el plantel, razones por las que cambiaría de institución, elementos para dar funcionalidad y aplicabilidad al PEI,

Cat. 4: Sobre los Estudiantes, Padres, Docentes. Caracterización de los estudiantes con respecto a: variación en el tiempo, expectativas de la escuela, qué hacen a parte de estudiar, seguimiento a egresados. Caracterización de los padres de familia con respecto a: Realidad socioeconómica, Inquietudes, preocupaciones, lo que valoran de esta escuela, por qué considera que la eligen. Características de los docentes con respecto a: cubrimiento de totalidad de estudiantes, perfil de los docentes, congruencia del perfil de los docentes con el modelo pedagógico institucional, principales problemáticas que se presentan.

Cat. 5: Pérdida de matrícula. Esta categoría se relaciona con: El porcentaje de estudiantes que salen de la institución, la deserción, razones por las que se deserta, características de los estudiantes que se retiran, año de estudio, sexo..., en qué momento se retiró, conocimiento de motivos por los que abandonan el estudio, prevención de deserción,

Cat. 6: Apoyo a dificultades académicas y convivenciales. Se tratan temas relacionados con: espacios de apoyo, acciones, estrategias, Lugar de la escuela en el desarrollo de estrategias que acompañen las trayectorias educativas.

Cat. 7: Objetivos Institucionales. Se refiere a: Principales propósitos en la formación, actividades extracurriculares.

De la interpretación de información de esta técnica de recolección a nivel general se reconoce un conocimiento por parte de los coordinadores de la institución, acerca de sus integrantes desde un punto de vista general, entre los aspectos que sobresalen se tienen los siguientes:

Sobre la *Cat. 1: Caracterización y relato sobre la escuela*, los coordinadores realizan una descripción detallada del carácter oficial de la institución, filosofía, objetivos educativos, número de estudiantes, demuestran conocimientos sobre algunos aspectos históricos y del momento de fundación del establecimiento y su evolución hasta el año 2016.

Es interesante la observación que realiza uno de los coordinadores sobre su nivel de agrado por la institución ante lo cual expresa una mirada positiva del establecimiento y también resalta momentos valiosos y difíciles dentro de su labor, opiniones que destacan la importancia de la condición humana como un aspecto totalmente relevante en el quehacer de los directivos y el desempeño de sus labores.

“Considero mi institución un lugar agradable porque ofrece diferentes servicios , que genera el bienestar de la comunidad educativa y existe personal con alta calidad humana, donde se permite la interacción entre sus miembros; sin embargo se hace necesario potenciar

esos espacios para fortalecer el ambiente escolar y generar mayor comunicación e interrelación entre los agentes y actores de la educación.” (ED1, 31-35)...”Considero como un momento valioso es lograr que el plantel educativo se consolide como institución educativa, después de haber pasado por diferentes etapas y procesos y uno de los momentos difíciles es la transformación y surgimiento de la institución dentro de la comunidad ipialeña, para que la gente crea y por ende haga parte de la misma” (ED1, 71-74).

También se observa la necesidad de atender desde la didáctica lo actitudinal, los valores y la diversidad como la interdependencia humana “Entre las debilidades:...Dentro del plan de estudios se hace necesario otorgar especial importancia a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares, que le permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana” (ED1, 88-91).

En esta misma categoría también se refieren a problemas centrales de la institución, entre los cuales se encuentran: “Diseño y aplicación de instrumentos de seguimiento y evaluación a las diferentes acciones que se plantean y se desarrollan en la institución, falta de participación de los padres de Familia en el proceso educativo de los estudiantes, debilidades en la convivencia entre los estudiantes, desmotivación de los estudiantes, generando la deserción permanente durante el año escolar, estrategias de aprendizaje conductistas por parte de algunos docentes, que no han permitido motivar y acercar al estudiante a interesarse por terminar sus estudios” (ED1, 95-101).

En cuanto a la deserción se menciona en otra entrevista que los problemas de convivencia son un factor de deserción, así como el bajo rendimiento académico, aspectos que se relacionan con el clima de aula “Prevalece el abandono de los estudiantes a la vida escolar, por diferentes motivos: cambio de domicilio, problemas de convivencia, bajo

desempeño académico, que son aspectos preocupantes en cuanto a la deserción escolar” (ED2, 90-95).

En cuanto a los espacios que consideran más agradables del plantel (topofobia) y cuáles los menos agradables (topofilia) para los integrantes de la comunidad educativa se tiene la siguiente tabla.

Tabla 3 Relación de lugares de topofobia y topofilia con actores de la IETAS

ACTORES	LUGARES MÁS AGRADABLES EN LA INSTITUCIÓN	LUGARES MENOS AGRADABLES EN LA INSTITUCIÓN
ESTUDIANTES	Sala de informática Canchas de baloncesto Patio	Ninguno
DOCENTES	Sala de informática	Ninguno
DIRECTIVOS	Sala de audiovisuales	Ninguno
PADRES DE FAMILIA	Sala de audiovisuales	Ninguno
ADMINISTRATIVOS	Cafetería	Ninguno
PERSONAL DE SERVICIOS GENERALES	Cafetería	Ninguno

En Cuanto a la concepción de la evaluación se tiene “La evaluación en la institución se concibe como la medición de una acción o acciones realizadas por cualquier miembro de la comunidad educativa, pero aún no se la concibe como un proceso que busca identificar debilidades para realimentar lo que se está haciendo y así poder establecer acciones de mejora.” (ED1, 155-158).

Frente a la pregunta: ¿a quiénes se aplica?, ¿Cómo y qué instrumentos se usa para ello? Responde: “La Evaluación esta aplicada a: PEI. A través de los instrumentos establecidos en la guía 34 para el mejoramiento institucional e instrumentos establecidos para la auditoria de establecimientos educativos ESTUDIANTES, durante el trajo en el aula, mediante los instrumentos planteados en cada una de las áreas de aprendizaje. DOCENTES: docentes regidos por el decreto 1278 a través de los protocolos establecidos en la Guía 31 del

MEN. ADMINISTRATIVOS: de acuerdo a los protocolos establecidos por la ley” (ED1, 162-168).

¿Cómo se conciben los siguientes conceptos a nivel institucional: disciplina, comportamiento, convivencia? “DISCIPLINA: obligación que tienen los docentes y estudiantes de cumplir con las normas establecidas en la institución COMPORTAMIENTO: Acciones de una determinada persona dentro de su ambiente o una situación determinada. CONVIVENCIA: la acción de convivir de otras personas de una manera adecuada” (ED1, 184-188).

A la pregunta ¿Qué estrategias se plantea para que el ambiente escolar sea favorable para todos en términos emocionales, socioafectivos, interpersonales e intrapersonales? En la entrevista primera se considera importante el siguiente argumento: “Es importante que se desarrolle habilidades socioemocionales para prevenir conductas de riesgo, reducir la violencia escolar, y empoderar a los jóvenes para que tomen decisiones de manera asertiva y responsable, a través de planes y proyectos que atiendan los diferentes los riesgos psicosociales que afectan la institución educativa, estableciéndolos como una política institucional la cual se articule al PEI y por ende al Currículo, fortaleciendo las competencia ciudadanas que son la clave para formar en aspectos emocionales, socioafectivos, interpersonales e intrapersonales” (ED1, 198_203)

En cuanto a la *Cat. 2: Características personales y profesionales del entrevistado*, se tiene que . En esta categoría se indaga aspectos relacionados con el tiempo de trabajo en la Institución, tiempo en que se ha desempeñado como coordinador, organización del equipo directivo en cuanto a funciones y/o responsabilidades, descripción de su trabajo y que aportes significativos en que ha contribuido a la Institución,

Cat. 3: Percepción de la institución: definición de los espacios que considera como los más agradables y los menos agradables en el plantel, razones por las que cambiaría de institución, elementos para dar funcionalidad y aplicabilidad al PEI,

Refiriéndose a la Cat. 4: Sobre los Estudiantes, Padres, Docentes, se tiene que con respecto a las características de los estudiantes: “Considero que si existe una variación de los estudiantes, debido a los diferentes problemas sociales que surgen a través del tiempo...Pienso que esperan (de la escuela) un lugar agradable donde puedan aprender y construir su proyecto de vida...Es posible que algunos estudiantes trabajen, especialmente estudiantes de los niveles de educación básica secundaria y media, debido a la falta de recurso económicos de las familias de las que provienen...Un mínimo de estudiantes egresados estudian una carrera, algunos trabajan con sus padres y otros no tienen actividades definidas” (ED1, 208_221)

Sobre las características de los padres de familia: *“De acuerdo a lo establecido en el PEI se habla de contar con una población de estratos socioeconómicos 1 y 2 y algunos de estrato 3; preocupa la inestabilidad laboral y las jornadas extensas de trabajo que no les permiten atender de manera permanente a sus hijos...ellos valoran la organización y exigencia de los directivos y docentes”* (ED1, 225_232).

Con respecto a características de los docentes se tiene que “Se cuenta con docentes con un perfil acorde al área y grado asignado, quienes cumplen con las funciones encomendadas... En el momento la planta funcional está cubierta, otorgando a los estudiantes el servicio educativo de manera puntual y oportuna...Cada uno de los docentes son profesionales en el campo educativo, sin embargo existen docentes que se desempeñan en otras áreas que no son acordes a su perfil... Pasar de un modelo de enseñanza conductista a un modelo constructivista y dificultad para trabajar con la diversidad presente en el aula” (ED1, 235_249).

Remitiéndose a la Cat. 5: *Pérdida de matrícula*, se menciona que “Si se presentan problemas de este tipo que se socializan en su momento a los diferentes miembros de la comunidad educativa, siendo la deserción un problema bastante preocupante, debido a que la institución necesita de manera urgente generar ambientes agradables de aprendizaje que permitan mantener y orientar el proyecto de vida de los estudiantes para garantizar la permanencia en el aula...Por lo general los estudiantes que desertan se encuentran en los grados sexto a décimo, al iniciar el segundo periodo del año escolar o después de vacaciones de medio año...Los estudiantes abandonan la institución por consumo, embarazo, cambio de domicilio, matoneo, bulín, bajo desempeño...Se van porque van mal y ya no pueden recuperar las materias perdidas.” (ED2, 251-267)

En cuanto a la Cat. 6: *Apoyo a dificultades académicas y convivenciales* se tiene que “Los compañeros lo molestan mucho...Esta situación se puede prevenir estableciendo planes de acción frente a los diferentes riesgos académicos, sociales y psicológicos que se presentan en la institución, motivando e incentivando a los estudiantes con ambientes de aprendizaje agradables que los lleven a construir su proyecto de vida...Se cuenta con orientación escolar y proyecto de convivencia que permitan mitigar los problemas que se presentan en el aula” (ED2, 268-280)

En cuanto a los Objetivos Institucionales se tiene que “propende por la promoción humana de sus educandos en todos los niveles, mediante una formación en valores con sentido de superación e intelectualmente competente...La institución no tiene una política definida con respecto a las actividades extracurriculares, y hace falta mayor articulación a los procesos de formación de los estudiantes” (ED2, 282-287).

Como resultado de la interpretación de la técnica entrevistas a directivos se resaltan los siguientes aspectos:

- Dificultades en la convivencia escolar, específicamente en el respeto por el otro y por sus diferencias en diferentes aspectos (sociales, culturales, económicos, de trato, de pensamiento...).
- Necesidad del diseño de clases más motivantes y de acciones que permitan consolidar un proyecto de vida con una visión participativa y productiva, reconocer la institución como un espacio de encuentro académico, de formación en los diferentes campos del saber y de interacción en todas las dimensiones.
- Existencia de una población estudiantil diversa que viene de diferentes regiones de Colombia, de diferentes contextos sociales, económicos y culturales.
- Por otra parte, hay familias con características como: pertenecer a estratos económicos bajos, estar en situaciones de adversidad o vulnerabilidad, violencia intrafamiliar, bajo nivel de estudios, inestabilidad económica, padre o madre cabeza de familia o en el otro extremo, padres sobreprotectores.
- Falta de proyectos y/o de programas donde las estrategias didácticas permitan atender las necesidades afectivas y emocionales de los niños y jóvenes, con el propósito de mitigar el dolor, depresión y miedos que se generan en sus situaciones particulares de vida, procurando fortalecer el proyecto de vida.

Después de obtener todos los datos necesarios que arrojaron las técnicas de recolección aplicadas y sus interpretación se pasa a un proceso de triangulación de los mismos, obteniendo fenómenos comunes que los denominados nodos y de los cuales surge el nodo central fruto de los intereses y relevancia frente al resto de aspectos que competen a la

institución y el cual se convierte en el fenómeno de estudio e intervención en esta investigación.

De esta primera aproximación se ubicó la mirada en una lógica donde se detecta que la mayoría de problemáticas institucionales con relación a los estudiantes, son consecuencia de debilidades en las competencias emocionales y sociales de ellos (problemas de convivencia en la institución por incumplimiento de deberes y de normas, irrespeto por los demás, falta de motivación por el estudio) y a la vez se resalta en la metodología de la clase, en la perspectiva que se tenga de la enseñanza y las estrategias didácticas utilizadas por algunos docentes, quienes partiendo de la motivación, el afecto, la buenas relaciones interpersonales, inciden de manera directa en el mejoramiento del ambiente de aula y por tanto, se propicia escenarios que potencien los aprendizajes de los estudiantes.

En consecuencia, se hace necesario realizar una contextualización específica, donde se recolecta nuevamente información relacionada al fenómeno hallado en la primera parte, luego una interpretación y conceptualización focalizando intencionalmente a los sujetos de investigación de esta etapa (estudiantes de grado 5 y docentes investigadores), para ubicar el fenómeno de investigación de manera precisa, el cual se relacione con el desarrollo socioafectivo en el aula de clases y el diseño metodológico, orientado por la pregunta ¿Qué didácticas permiten la generación de una convivencia escolar adecuada y enfocada hacia el desarrollo humano en el proceso de formación integral de los estudiantes de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez?

2.2.Escena 2: Caracterización específica

Es importante recordar que en la caracterización específica se pretende desnaturalizar de manera más profunda las prácticas de los docentes investigadores en un espacio concreto, que es el aula de clases y con estudiantes de un grado específico. Para la recolección de la

información se utiliza como primera técnica el análisis documental, el cual “al representar sistemática y sintéticamente los documentos originales, facilita su recuperación y consulta; ofrece las primeras noticias sobre la existencia del documento primario y con ello, facilita su obtención e incorporación al proceso posterior de análisis de la información” (Dulzaides & Molina, 2004, p.5).

De esta manera, se realiza una revisión documental en bases de datos indexadas sobre temas relacionados con didáctica general, habilidades sociales, investigación intervención y paradigma sistémico complejo, pretendiendo encontrar referentes teóricos donde se hable sobre intervención didáctica relacionada con habilidades socioafectivas y que brinden el fundamento teórico de la propuesta didáctica, pero por organización del documento los hallazgos de esa búsqueda se ubicará en la primera parte del escenario 2 dedicado a la propuesta didáctica, denominado *Antecedentes*.

La segunda técnica de recolección propuesta es la entrevista en su modalidad de grupos focales la cual se dirige a estudiantes, con la intención de comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de los grupos de estudiantes seleccionados, las cuales se busca guarden relación con la didáctica; esta clase de entrevista permite recolectar en poco tiempo y en gran profundidad un volumen significativo de información cualitativa, a partir del dialogo que se genera entre los integrantes del grupo, que pueden variar entre seis a doce personas y son guiadas por el entrevistador (Bonilla & Rodriguez. 1997, p.104-105).

La ventaja de esta técnica es que se puede revisar la validez de la información recolectada a medida que se genera la discusión en los grupos, en cuanto a las orientaciones brindadas, si las opiniones se dirigen a desarrollar el tema de discusión y si los entrevistados comprenden el sentido de las preguntas. En el caso contrario, el entrevistador puede aclarar el

tópico, reorientar la discusión y garantizar que las personas responden lo que se está indagando.

Para su aplicación se eligen como entrevistadores a los docentes investigadores y se focaliza al grupo poblacional de los estudiantes del quinto grado (de las dos jornadas) de la Institución Educativa como entrevistados. Se forman subgrupos de 4 estudiantes en cada curso (grupo) del quinto grado de las dos jornadas (5_1, 5_2 y 5_3 jornada de la mañana, 5_1 y 5_2 jornada de la tarde). El objetivo es comprender las relaciones interpersonales de los estudiantes, entre compañeros y con los docentes investigadores, sus opiniones, perspectivas, conocimientos y actitudes relacionadas con el desarrollo emocional y afectivo.

El instrumento para la aplicación de las entrevistas es un cuestionario (ANEXO B) que se prepara inicialmente tomando como pretexto lecturas, para que los estudiantes respondan de manera abierta y espontánea preguntas que se relacionan con las habilidades sociafectivas, basadas en el estudio sobre desarrollo socioemocional de Soler (2016), puesto que, en las acciones de los estudiantes no solamente está presente el aspecto cognitivo, sino también el social y afectivo en el momento de tratar cualquier situación cotidiana o escolar.

Se destina trabajar con cada grupo de estudiantes durante dos sesiones de clase de 55 minutos, cada grupo se divide en subgrupos de 4 personas (se construye un diagrama de ubicaciones de los estudiantes en el curso), a cada subgrupo se entrega un cuento y unas preguntas al final de cada cuento con las que se pretenden indagar aspectos sobre:

1. Las habilidades emocionales, que se relacionan con la parte afectiva del estudiante.
2. Las habilidades sociales, que tratan sobre la forma como el estudiante interactúa con los demás y su entorno.
3. Las habilidades para la vida y el bienestar, que indagan sobre las capacidades de los estudiantes para ser un ciudadano crítico y ético.

Se solicita a los estudiantes que en cada subgrupo lean el cuento asignado, con el cual se espera generar un conversatorio para dar respuesta a las preguntas que se encuentran al final de la copia y otros aspectos que emerjan, es importante que los docentes investigadores den un tiempo prudencial para el debate en los subgrupos. En seguida, el cierre de la entrevista se da cuando los docentes entrevistadores pasan subgrupo por subgrupo estableciendo un diálogo con sus integrantes, encaminando la conversación para que los estudiantes a partir de sus opiniones den respuesta a las preguntas designadas.

De manera similar con los estudiantes la experiencia fue muy interesante, la metodología utilizada y técnica aplicada no sólo permitió mantener un ambiente de trabajo ordenado y disciplinado, pero participativo y activo, sino que permitió conseguir el objetivo. De la interpretación de la información recolectada se tiene que los estudiantes reconocen sus emociones, realizan reflexiones interesantes en cuanto a su propia acción y transfieren la situación planteada en el grupo para citar situaciones que les pasan en la vida cotidiana. Es interesante cómo algunos mencionan la forma de actuar de sus padres en casa exponiendo que “si se portan mal, los pegan”, afirmando que sus papas son exigentes y hay que respetarlos.

También, se evidencia una buena interpretación de situaciones emocionales en la lectura de los cuentos, pero muchos mencionan que es difícil actuar de la manera como propone el cuento, es difícil perdonar o ayudar a otra persona así por que sí. Otro asunto interesante, es que hubo niños que casi no participaron de la discusión, muy pocos, pero si hubo y en la gran mayoría se expresaron con argumentos interesantes en la conversación hecha en el grupo, cuando se les pregunta ¿Por qué no participas así en clase? Menciona que

“en clase hay muchos, así es más chévere”, es decir, que los pequeños grupos dan más confianza para la participación y diálogo entre estudiantes.

Se aprovechó a los mismos grupos de estudiantes para aplicar la segunda técnica de recolección referida a la cartografía social basada en Mendoza (2008), es así que se organizan grupos de cinco estudiantes a quienes se propone realizar un plano de la institución e manera libre y a partir de convenciones utilizando colores o caritas felices y caritas tristes, identificar los espacios de topofobia (zonas de desagrado, temor) y topofilia (zonas de agrado o zonas de deseo). Generándose las siguientes interpretaciones:

- La coordinación y la dirección como lugares de topofobia de estudiantes y docentes.
- Existencia de zonas de deseo, que se convierten en topofilias para los estudiantes, como por ejemplo: atrás de las gradas de acceso a los segundos pisos porque tienen intimidad para expresarse afectuosamente.
- Salones de clase y coordinación como lugares de topofobia.
- Canchas múltiples, salas de informática y audiovisuales lugares de topofilia.
- Biblioteca como lugar de topofobia, porque según los estudiantes “la bibliotecaria es muy brava y no les presta libros para leer”.

Lo anterior deja entrever que en la institución está permeada, desde el diseño estructural de la planta física, las actuaciones de los docentes y directivos, hasta la relación que los estudiantes hacen de los espacios con sus emociones, por un carácter directivo y controlador, el cual es importante tener en cuenta para realizar la propuesta didáctica. Además, otro factor interesante que se identificó y que se relaciona con el desarrollo

socioafectivo, es los salones de clases y la coordinación como lugar de topofobia de los estudiantes, puesto que el espacio es un factor muy importante para tener en cuenta en el diseño de la clase y por tanto de interés para la investigación.

Como tercera técnica de recolección se encuentra la entrevista no estructurada Díaz, García, & Martínez, (2013) orientada a docentes, con el propósito de conocer cuál es su concepción sobre el aula de clases, en cuanto a las interacciones de los estudiantes con sus compañeros y con el conocimiento, rol de los estudiante y rol del docente, y de qué manera se da lugar a las habilidades sociales y afectivas; sobre las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes; además, de develar en su práctica pedagógica cuáles estrategias didácticas han dado resultado para que haya un ambiente de aula beneficioso para estudiantes y docentes.

Para su aplicación se eligen como entrevistadores a los docentes investigadores y como entrevistados se seleccionan 5 docentes directores de grado y a la orientadora escolar, la entrevista se lleva a cabo en las instalaciones del establecimiento, con una duración aproximada de 40 minutos cada una.

La selección de los docentes a entrevistar se inicia con un análisis preliminar de los diferentes informes de la coordinación de convivencia de las dos jornadas, correspondiente a los periodos 1, 2 y 3, en los cuales se presenta el estado de procesos disciplinarios de los estudiantes, faltas de asistencia e incumplimiento de normas contempladas en el manual de convivencia y definición de grupos focalizados para intervención por parte de la coordinación para apoyar al director de grupo; de estos, se extractan aquellos informes de grupos donde se evidencie una mejor gestión de aula por parte del docente con los estudiantes bajo su orientación, donde se reconoce un mejoramiento en la convivencia, ser fuertes en establecer relaciones interpersonales de sana convivencia y el trabajo de equipo.

El objetivo de este primer paso es determinar en cuáles cursos las estrategias didácticas de los docentes directores de grupo han permitido que los estudiantes fortalezcan sus habilidades sociales y afectivas, para mejorar sus comportamientos, la convivencia escolar, las relaciones interpersonales entre ellos y con otros actores de la institución.

El instrumento de recolección de información es un cuestionario (ANEXO C) que obedece a los siguientes criterios:

1. Estilo de enseñanza del docente.
2. Integración de estrategias didácticas encaminadas al fortalecimiento de las habilidades socioafectivas de los estudiantes en la práctica académica.
3. Expectativas del docente frente a las habilidades socioafectivas que espera sus estudiantes aprendan.
4. Estado del proceso de formación en cuanto a habilidades socioafectivas de los estudiantes, fortalezas y debilidades.

Además, se considera importante entrevistar a la orientadora escolar por tener un panorama desde otro punto de vista sobre los estudiantes con dificultades en convivencia, necesidades educativas especiales y asuntos relacionados con la orientación escolar, información que sólo puede ser conocida por este estamento.

Después de la recolección de los datos y de la transcripción de los mismos el paso siguiente es la interpretación de la información, para el cuál se aplica la técnica de interpretación categorización y triangulación hermenéutica. La categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual descomponer la información (Cisterna, 2004, p. 253). En el caso de esta investigación la Categorización es abductiva, es decir, se combinan de una manera creativa hechos nuevos e interesantes con conocimiento teórico previo (Cisterna, 2004, p. 253p. 225); puesto que, inicialmente para comprender mejor a qué

tipo de habilidades se está refiriendo el estudio se realiza un análisis documental que permite establecer una referencia teórica la cual incide en la construcción de las categorías. Así,

La primera categoría que se genera es habilidades socioafectivas, entendidas como habilidades para poder interaccionar con uno mismo, con los otros y con el mundo en sí, de esto ya se ampliará la información más adelante, pero que sirvió de eje director para la interpretación de la información de la información recolectada.

Como instrumento de interpretación se utiliza la matriz categorial (ANEXO D), es decir, se elabora una matriz para organizar la información y relacionarla con las categorías y realizar una interpretación sistemática de esa información.

Luego, se realiza una interpretación de primer nivel de las entrevistas realizada a estudiantes y docentes de manera independiente, es decir, por actores, que según Cisterna (2005) llamaremos triangulación de la información por cada estamento, en donde, a partir del procedimiento inferencial, se van “estableciendo conclusiones ascendentes, agrupado las respuestas relevantes por tendencias (p. 68), que clasificamos según las coincidencias o divergencias a las categorías establecidas.

Paso siguiente, se hace una interpretación de segundo nivel combinando la triangulación de la información entre todos los estamentos investigados, ubicando toda la información de las entrevistas hechas a docentes en una sola matriz y las entrevistas hechas a los estudiantes en otra matriz y resultados de la cartografía social en otra; además en esta interpretación se van articulando los referentes teóricos, que sustentan y justifican las interpretaciones. Esta triangulación se hace con un carácter específico, que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel (Cisterna, 2005, p. 69)

A continuación, se lleva a cabo una triangulación de la información en un nivel 3 con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos (Cisterna, 2005, p. 68), que este caso se

refiere a hacer una interpretación en conjunto de lo evidenciado en las entrevistas a grupos focales, aplicadas a estudiantes, cartografía social con estudiantes y entrevistas semiestructuradas, dirigidas a docentes. De esta manera se ha definido el corpus de la investigación. Es importante resaltar que el análisis documental se triangula aparte porque la información obtenida desde esta técnica es la que sirve para realizar las interpretaciones de nivel 2 y nivel 3 con las otras técnicas de recolección.

El último paso de éste proceso es la interpretación de la información propiamente dicha en una narrativa donde se consolidan los argumentos, se realiza una construcción teórica que hará parte de la tercera escena dedicada a la selección y delimitación del problema de investigación, que se sustenta epistemológicamente desde el campo de las ciencias pedagógicas.

2.3.Escena 3: Selección y Delimitación del Problema de Investigación

Esta escena se crea para retomar la información de las dos escenas anteriores sobre caracterización general y específica y construir una narrativa donde se explique cuál fue el nodo central elegido en la primera caracterización, cómo este se relaciona con el nodo central elegido en la caracterización específica, resaltando las necesidades de intervención didáctica identificadas, apoyando esta interpretación en referentes teóricos, finalizando con algunas preguntas de investigación que dan paso a la construcción de una propuesta didáctica. Es al elegir una de esas preguntas a la que se pretende dar respuesta que se realiza la selección y delimitación del problema de investigación.

La información recolectada a partir de la estrategia y las técnicas de recolección de información mencionadas en la caracterización general, se triangula y de este proceso se obtienen los siguientes nodos:

- Fortalecer las habilidades sociales (para contrarrestar los problemas de convivencia escolar).
- Bajo rendimiento académico.
- Participación incipiente de los estudiantes en sus expectativas de aprendizaje y al realizar procesos autoreflexivos que incidan en su proceso de formación.
- Diversas creencias sobre la libertad y su confusión con libertinaje.
- Baja autoestima y carencia de afecto.
- Población estudiantil flotante (permanece en la institución por poco tiempo) que implica la flexibilización del currículo y del enfoque metodológico institucional.
- Contexto familiar (familias en situaciones de adversidad o vulnerabilidad).
- Necesidad de estrategias pedagógicas y didácticas en el aula enfocadas hacia el aprendizaje desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes.

De esos nodos se identifica la importancia de “fortalecer las habilidades socioafectivas para contrarrestar los problemas de convivencia escolar entre los estudiantes de la IETAS” es un nodo central, puesto que se considera como tarea fundamental del docente pensar en el desarrollo humano desde cada área y reflexionar de manera profesional en cómo llevar al aula un diseño de clase que permita desarrollar los componentes socioafectivo, cognitivo y físico-creativo, especialmente posando la atención en el desarrollo socioafectivo que ha sido un aspecto abandonado en el diseño curricular y que poco se materializa en el aula de clases, terminando en la mayoría de los casos por desarrollar clases bastante academicistas que poco tienen que ver con el desarrollo humano. La apuesta es que

promoviendo en el estudiante el fortalecimiento sus habilidades socioafectivas, éste logrará mejores relaciones interpersonales, puesto que es parte de un colectivo o comunidad, ocasionando así una buena convivencia, que es un factor endógeno determinante y que al ser tratado adecuadamente por la institución puede satisfacer las necesidades de los educandos de manera positiva tanto en su formación como en los resultados académicos que se esperan.

Teniendo en cuenta lo anterior, se despliegan líneas necesarias para tener en cuenta al momento de dar respuesta al fenómeno de estudio elegido o al nodo principal, los cuales se mencionan a continuación:

1. Problemas de comportamiento en el salón de clases.
2. Consumo de sustancias alucinógenas y su incidencia en el desarrollo socioafectivo del estudiante.
3. Las consecuencias del desarrollo socioafectivo en el desempeño académico.
4. Implicaciones didácticas en el desarrollo socioafectivo de la población flotante con que cuenta la institución.
5. Desarrollo emocional (intrapersonal) y Desarrollo social (interpersonal).
6. Didácticas enfocadas hacia el desarrollo socioafectivo en el aula de clases.

De estas líneas el equipo de trabajo considera que surgen fenómenos de investigación interesantes de abordar, pero en especial la última permite recoger elementos que se relacionan con las otras. De esta se generar interrogantes como:

- ¿Qué estrategias didácticas permiten generar una convivencia escolar que posibilite a los estudiantes una formación integral con una proyección hacia el futuro?

- ¿Qué estrategias didácticas permiten desarrollar aprendizajes orientados hacia la construcción de la libertad como aspecto relevante en la dinámica escolar?
- ¿Cómo las prácticas pedagógicas de los docentes, en las diferentes áreas del conocimiento, permiten un mejor desempeño académico, avance motivacional y proyección laboral futura en los estudiantes de la institución educativa?
- ¿Qué didácticas permiten la generación de una convivencia escolar adecuada y enfocada hacia el desarrollo humano en el proceso de formación integral de los estudiantes de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez?

Así, de los anteriores interrogantes aspectos como: las estrategias didácticas, las interacciones entre estudiantes y de los estudiantes con los docentes en el aula de clases y la pretensión de generar un ambiente de sana convivencia en el aula de clases a partir de una propuesta didáctica, conlleva a elegir la última pregunta como aquella que orientará la labor investigativa.

Finalmente de la caracterización específica, se declara a las habilidades socioafectivas como un aspecto enseñable en el aula de clases que permite didactizar el desarrollo socioafectivo, acentuando que estas habilidades no sólo se deben tener en cuenta por parte del estudiante sino también en la acción del docente, porque así la relación pedagógica Estudiante-Docente se carga de un sentido democrático, donde el docente enseña también con su forma de ser y actuar, por tanto también es importante pensar en un diseño metodológico flexible que permita tal desarrollo en las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. De esta manera, el fenómeno inicial de estudio se complementa con respecto a su propósito y se redefine con respecto a los sujetos de investigación y al objeto de estudio, denominándose así: *“Diseñar ambientes de aprendizaje para fortalecer las habilidades socioafectivas en los estudiantes de grado 5 de la IETAS en*

las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas”. Y con él, las siguientes posibles preguntas de investigación:

- ¿Qué estrategias didácticas permiten el desarrollo socioafectivo en el proceso de formación integral de los estudiantes de la IETAS?
- ¿Cómo implementar estrategias didácticas para propiciar un ambiente escolar que posibilite a los educandos una formación integral particularmente en las ciencias sociales?
- ¿Cómo propiciar ambientes de aprendizaje para mejorar las habilidades socioafectivas de los estudiantes de la IETAS?

Estas preguntas ofrecen indicios para definir con claridad el problema de investigación, el cual, por consenso con el equipo de estudio, se consolida en la siguiente pregunta, que será la orientadora para el diseño de la propuesta didáctica: *¿Cómo incide el diseño de los ambientes de aprendizaje orientados hacia el desarrollo de las habilidades socioafectivas en la enseñanza de la Educación Física, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas de la IETAS?*

3. Escenario 2: Propuesta Didáctica “El Aula más social y afectiva”

Desde lo sistémico y complejo Morin (1999) refiere que dentro del desarrollo humano está presente el bucle inteligencia ↔ afecto caracterizado por ser una relación de interdependencia, y aunque esta investigación no se interesa en el concepto de inteligencia ni el de afecto como tal, con esta referencia se deja claro que en el ser humano las dos cosas van de la mano; en este sentido, justifica la relación de manera directa del ser humano con su dimensión ética como una característica de la condición humana, por tanto desde el punto de vista educativo se requiere repensar la comprensión de la enseñanza de la ética, refutando la parcelación del conocimiento y la reducción de la ética a una asignatura del programa de estudios, porque esta dimensión está presente en todo momento, en toda acción del ser humano, especialmente en las acciones de enseñar y aprender.

Así, atendiendo el argumento anterior y comprendiendo al docente como constructor de escenarios para la enseñanza, es preciso que en su reflexión desde la didáctica comprenda la enseñanza de la ética “pero no como lecciones de moral sino como un proceso de formación en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie” (Morin, 1999, p. 4), es aquí donde tiene lugar lo socioafectivo como parte de la formación en ética porque es con esas habilidades que tanto docentes como estudiantes se desarrollan en el aula de clase a partir de la generación de interacciones comunicativas, con el propósito de mantener buenas relaciones personales y un ambiente de aula saludable.

Una consecuencia directa de la reflexión previa es que la enseñanza de la ética a partir de las habilidades socioafectivas no es exclusiva del área de ética y valores, sino que es posible tratarse desde todas las áreas del conocimiento, primero identificando la relación de esas habilidades con cada área del conocimiento porque la naturaleza del contenido, métodos y propósitos de enseñanza de cada área es diferente, es decir, realizar un estudio didáctico de

las habilidades socioafectivas desde cada área, pero también está el carácter transversal que es común y debe tratarse desde un punto de vista didáctico general.

Esto invita al docente a pensar en cómo estos aspectos éticos y afectivos se pueden llevar a cabo para permitir al estudiante reconocerse como único, pero parte de un todo, invitando a la construcción de un aula más social y afectiva, sin desconocer lo disciplinar, así como la incidencia de esta postura en la acción del docente desde su carácter como investigador, como profesional de la educación y en su misma condición humana. Tal vez, “el camino, sea orientar a los estudiantes a comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana” (Morin, 1999, p. 4).

En este orden de ideas, desde esta perspectiva se requiere una transformación del docente en cuanto a sus concepciones, formas de hacer y de actuar, por tanto es propósito del equipo de trabajo reflexionar desde la didáctica sobre el rol del docente, la concepción del aula de clases, métodos, estrategias, establecer relaciones entre lo que se pretende enseñar y cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes, y pensar en formas de hacer posible la enseñanza desde las áreas de Educación Física, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Matemáticas que atiendan tanto lo cognitivo, procedimental y socioafectivo; así, se ha pensado metodológicamente en el diseño de ambientes de aprendizaje una apuesta interesante que por su concepción permite al docente pensar en una organización de elementos que posibiliten conjugar estos tres aspectos y visibilizar lo socioafectivo en la implementación en el aula de clases.

Es así como emerge la propuesta didáctica “El aula más social y afectiva” donde el docente investigador pueda profesionalmente autoreferenciarse en el diseño de los ambientes de aprendizaje que tenga en cuenta los elementos propios de cada área que inciden en el proceso de enseñanza y los aspectos socioafectivos a partir de la enseñanza de habilidades,

desde el punto de vista disciplinar como investigadores autoreferenciándose en el trabajo en equipo al hacer evidenciable las acciones de la reflexión sistemática de las experiencias, del proceso investigativo y los hallazgos; por último, desde el punto de vista personal autoreferenciándose en cuanto a sus transformaciones en su condición humana que inciden en el desempeño de su labor.

De esta manera, en el presente capítulo se presenta en una primera escena los referentes didácticos de la propuesta con la intención de sustentar teórica y metodológicamente la propuesta resultado de una análisis documental exhaustivo de fuentes de datos indexadas, iniciando con unos antecedentes que se relacionan con tres puntos neurálgicos de la propuesta que son los ambientes de aprendizaje, las habilidades socioafectivas y las disciplinas.

Posteriormente una narrativa que cada docente investigador realiza resultado de trabajo reflexivo desde la didáctica específica de cada disciplina conjugando los aspectos propios de la enseñanza desde el punto de vista disciplinar con el diseño de ambientes de aprendizaje, el lugar que se le da al juego y la relación con las habilidades socioafectivas. Terminando con una explicación de tipo descriptivo de lo que se concibe como ambiente de aprendizaje y la estructura del mismo.

Luego, se encuentra la acción de planeación y prospectiva de los ambientes de aprendizaje que tiene lugar en la siguiente escena, en la cual se muestra el diseño general de la propuesta, la prospectiva para los tres años de intervención y la estructura general de los ambientes de aprendizaje diseñados, para tener una lectura global del diseño que muestre el trabajo desde lo disciplinar, lo general y lo transversal.

3.1.Escena 1: Referentes Didácticos

En esta escena se pretende mostrar el resultado de un trabajo de análisis e interpretación teórica de los antecedentes del estudio, las categorías de interpretación emergentes, presentar la fundamentación teórica, los aspectos metodológicos en que se sustenta la propuesta, para finalmente ubicarse desde las didácticas específicas y la relación con esas categorías de interpretación, de manera que se justifique su planeación y prospectiva así como el diseño de los ambientes de aprendizaje propuestos para el primer año de implementación, situaciones que se tratarán en la siguiente escena.

3.1.1. Antecedentes

Al realizar el rastreo documental de investigaciones relacionadas con el presente estudio se encontró lo siguiente:

En el área de educación física, hay investigaciones que demuestran que a través del deporte y la recreación se puede realizar un diseño didáctico que permita aprender la convivencia a partir del desarrollo de habilidades socioafectivas. Así por ejemplo, en el área de Educación Física, pueden brindarse a los estudiantes espacios de interacción, participación, en la ejecución de diferentes actividades que contribuyen al acompañamiento permanente, a la ayuda mutua, a la aceptación entre géneros, fomentando un clima escolar adecuado entre los integrantes del grupo.

De esta manera, ayuda a aprender aspectos socioafectivos en el aula de clases, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas fundamentales para el funcionamiento colectivo, desde el respeto, a la autonomía personal, la participación y valoración de la diversidad. “Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas” (Martinez, 2015).

Dentro del proceso de investigación se implementó en el área de Educación física el trabajo con los estudiantes de los grados 5 el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas a través de la implementación de ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta la didáctica como el eje primordial en el proceso de enseñanza. En este sentido, en el desarrollo de competencias en el área de Educación Física, nace la necesidad de establecer una didáctica que permita a los estudiantes generar un pensamiento crítico, transformador y reflexivo en los diversos espacios de enseñanza generando toma de decisiones subjetivas no solo en el contexto educativo sino también en el contexto social teniendo en cuenta el enfoque integrador de la enseñanza, relacionando la corporeidad y el movimiento en la ejecución de diversas actividades que contribuyan a la enseñanza y al desarrollo integral del estudiante.

Por lo anterior, se han tenido en cuenta investigaciones relacionadas al fortalecimiento de habilidades socioafectivas en el área; una de ellas se denomina “los Ambientes de Aprendizaje y Espacios de Fantasía en la Educación Física” del autor Carlos Ríos Ferreras.

En el desarrollo de este trabajo surge la necesidad de realizar un acercamiento a nuevas corrientes de Educación Física en Educación Primaria, en este caso, los Ambientes de aprendizaje y los Espacios de fantasía. Estas metodologías didácticas buscan superar los métodos tradicionales basados en la directividad y en la reproducción, para lograr, mediante la organización de materiales, espacios y el juego libre, que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje siendo el docente un facilitador del proceso.

De esta manera se realizó una revisión teórica de los Ambientes de Aprendizaje y espacios de fantasía para comprender cuáles son sus antecedentes, qué son y cuáles son sus principios clave. Posteriormente se establecen unas orientaciones para el diseño y organización adecuada en el aula de estas metodologías.

Se ha podido comprobar el alto grado de aplicabilidad de estas metodologías en un aula de educación primaria consiguiéndose cumplir con los objetivos planteados en este

trabajo y los propios de la unidad didáctica. La respuesta de los alumnos fue excepcional, adaptándose a todas las novedades presentadas, como por ejemplo nuevos materiales, la inclusión de los encuentros iniciales y puestas en común, la posibilidad de expresar por escrito sus pensamientos y opiniones durante las sesiones y la posibilidad que tuvieron para, autónomamente, crear sus propios espacios de juego y actividad motriz.

Los estudiantes disfrutaron plenamente de la actividad física y el docente pudo experimentar con los ambientes de aprendizaje y espacios de fantasía adoptar un papel secundario de facilitador y guía del aprendizaje de los estudiantes.

Otra de las investigaciones relacionadas al proyecto de investigación se titula “La educación física en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Pedro J. Gómez”, por los autores Olga Elena Restrepo Pérez de la Universidad de Antioquia. De esta manera, durante el proceso de investigación es importante resaltar que en la Institución Educativa se evidencian grandes dificultades en las relaciones interpersonales, como lo afirman sus docentes en las diferentes entrevistas en el entorno socio-cultural, donde los niños constantemente están expuestos a situaciones de violencia, lo lleva a desencadenar una serie de reacciones agresivas con sus compañeros de clase.

Así mismo la composición familiar es un factor que influye demasiado en los estudiantes, pues la carencia de normas y figuras de autoridad en el hogar, hace que en el medio escolar reflejen sus carencias y frustraciones.

En el proceso de aprendizaje de los estudiantes es importante reconocer los factores que contribuyen a su propia formación y que son vitales en el momento de aprender, pues el área de Educación Física, debe convertirse en un eje transversal que contribuya a la formación integral del educando. El diálogo es un factor de gran importancia para el desarrollo de las habilidades sociales del estudiante, porque es a partir de éste que se pueden

establecer diferencias y relaciones que conducen a la solución de interrogantes que a diario se plantea el individuo de acuerdo a sus experiencias; además, de adquirir las bases fundamentales para fortalecer los conocimientos previos frente a determinada situación.

Por otra parte es necesario resaltar que es a partir del diálogo y la concertación de los diferentes puntos de vista como los seres humanos pueden establecer relaciones de convivencia y de interacción con el medio en el cual se desenvuelven diariamente. Durante la ejecución de las diferentes sesiones de clase fue evidente la importancia de las actividades grupales, de forma clara los estudiantes manifestaron que éstas son indispensables, para reconocer al otro y reconocerse a sí mismo en un colectivo.

Al ejecutar las diversas actividades relacionadas con el contacto corporal, algunos de los estudiantes se mostraron, en un principio, inquietos y agresivos, pero cuando percibieron que en ese contacto podían relacionarse de manera positiva, mostraron actitudes de agrado y respeto hacia sus compañeros, fortaleciendo su convivencia y relaciones interpersonales. Las sesiones de clase con los estudiantes del grado primero, es indispensable mantener la motivación, porque de lo contrario las actividades planteadas no darán un resultado satisfactorio, pues para ellos todo resulta más significativo si se está variando y cambiando la actividad de manera constante; además, deben ser de su agrado y responder a las expectativas que el grupo tiene, lo cual permite centrar la atención con mayor facilidad y mantenerlos interesados en la actividad que se realiza, por lo cual se hace necesario emplear actividades de expresión corporal (canciones, rondas, etc.), las cuales contribuyen de forma notoria al desarrollo de una clase más motivante, pues a la vez que se recrea al estudiante, se logran aprendizajes significativos, sin perder el objetivo de la clase.

Es necesario mencionar que la aplicación de metodologías donde se enfatice en el trabajo grupal hace que los estudiantes se hagan conscientes de la importancia de compartir, respetar e integrarse con sus compañeros. En conclusión, puede decirse que la Educación

Física, guarda una estrecha relación con el fortalecimiento de las habilidades sociales en la formación de los estudiantes, porque ellos adquieren normas, hábitos y rutinas indispensables en su proceso de construcción de nuevos aprendizajes; los cuales de una u otra forma les brindan las bases y herramientas fundamentales para su total y pleno desarrollo.

Al tener experiencias donde se permita la interacción, el trabajo en equipo y la cooperación, se hace más fácil el proceso con los estudiantes; la lúdica es un elemento de gran importancia en la vida del estudiante porque establece una conexión entre el juego y lo que sucede en el aula de clase, pues tiene la ventaja de poseer esquemas conocidos de antemano por los niños y por lo tanto, proporciona un nuevo aprendizaje.

Además, lleva a la creación de un contexto compartido y reconocido. Dentro del proceso formativo el maestro asume un papel de orientador usando estrategias que permitan al estudiante el descubrimiento de su medio, por eso la educación debe convertirse en mediadora para el fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes.

El fortalecimiento de las habilidades sociales brinda a los estudiantes relaciones interpersonales más asertivas, donde pueden demostrar sus destrezas y capacidades. Para esto se necesita comenzar desde los primeros años de escolaridad y no dejar perder la esencia de lo enseñado. El docente es el pionero del aprendizaje, de las personas que se dirigen hacia un destino donde existe verdad y libertad para los actos a realizar.

Hay investigaciones en donde los autores expresan su preocupación por realizar un análisis teórico de la educación socioafectiva en la escuela y pretenden brindar a los docentes herramientas que ayuden a desarrollar estas habilidades en los estudiantes, tal como menciona Fernández M. (2009) en su artículo El desarrollo socio afectivo en la formación inicial de los maestros.

Ahora, desde el área de Ciencias sociales se encontró en un documento expedido por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2014) que el desarrollo socioafectivo es un componente

transversal de la RCC, que articula practicas pedagógicas interactivas (a partir de la implementación de ambientes de aprendizaje), aprendizajes esenciales para el buen vivir y herramientas para la vida. Su carácter mediador y orientados es central, dado que es la base para eliminar del contexto escolar todas las formas de exclusión, discriminación y violencia que han sido naturalizadas en el tiempo.

Es importante señalar que uno de los aprendizajes esenciales para la formación integral, según la ley 115 de 1994 y la estrategia RCC, es aquel que propicia el área de ciencias sociales. Su principal objetivo es garantizar la comprensión de las formas de producción, reproducción y transformación de la realidad social. Para tal efecto, asume como objetos de estudio los sujetos, las sociedades y las culturas y sus ejes de análisis son el espacio, el tiempo y los grupos humanos.

No se trata solamente de un conjunto de disciplinas que incluyen referentes epistemológicos, éticos, políticos y estéticos, los cuales deben ser estudiados de manera exhaustiva. Las ciencias sociales configuran un campo que posibilite el campo de saberes así como el desarrollo humano y la socioafectividad en la escuela. Su estructura y contenidos facilitan la construcción de ambientes de aprendizaje que han de promover la adquisición progresiva de aprendizajes para la vida en sociedad y la consolidación progresiva del pensamiento social crítico.

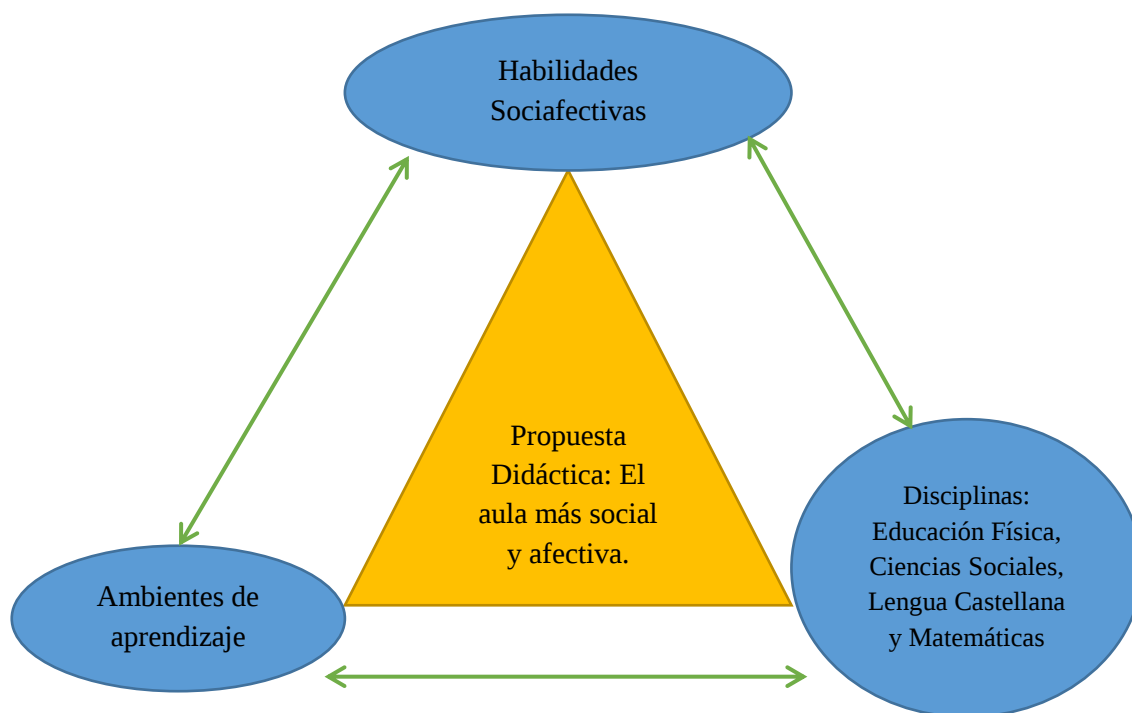
De esta manera, el presente documento tiene como propósito ofrecer criterios y herramientas a maestros y maestras de Bogotá, sobre la potenciación de conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades en ciencias sociales en la escuela. Este tipo de potenciación está enmarcada en el desarrollo humano y la socioafectividad de niños, niñas y jóvenes que transitan diariamente por los entornos familiar, escolar y barrial. Este texto no solo pretende responder a preguntas fundamentales de la pedagogía (por ejemplo, ¿Qué enseñar?, ¿para qué?, ¿a quienes?, ¿Cómo?), sino que busca visibilizar la riqueza de saberes y

experiencias de maestros y maestras con el fin de aprender colectiva y colaborativamente de ellos y ellas.

En consecuencia, el primer capítulo hace un recorrido por los conceptos de desarrollo humano, socioafectividad, formación integral, ambientes de aprendizaje y ciencias sociales escolares con el fin de evidenciar sus posibles interrelaciones. En el segundo capítulo se presenta los objetivos de formación y los aprendizajes esenciales en ciencias sociales, los cuales estarán desglosados por ciclos, a partir de la propuesta RCC. La base de esta propuesta es la potenciación del pensamiento social crítico.

En el tercer capítulo se expone algunas mediaciones didácticas del área, basadas en la narrativa y en la memoria, las cuales favorecen la adquisición de los aprendizajes esenciales de manera articulada con los cuatro ejes del desarrollo socioafectivo.

Así, a manera de conclusión las investigaciones encontradas redundan en las temáticas sobre la enseñanza de la convivencia a partir de didácticas para trabajar el desarrollo humano a partir de lo cognitivo, socioafectivo y físico-creativo, en los cuales el diseño de ambientes de aprendizaje juegan un papel fundamental para lograr un equilibrio en el aula y una democratización del conocimiento, transformando el papel de docente y estudiante. Estos trabajos de grado dieron luces al equipo de investigación para encontrar la relación que tiene un buen ambiente de aprendizaje con la efectividad de la enseñanza, el lugar que tiene el maestro como regulador de emociones, también que la mayoría de las investigaciones que se centran en el diseño y la producción de ambientes de aprendizaje tienen unas referencias sobre la didáctica específica. Por tanto, las categorías que se manejan en este trabajo de investigación son:



S
Ilustración 5. Diagrama relacional de referentes didácticos

A continuación, se presentan antecedentes sobre las habilidades socioafectivas relacionados con el contexto educativo, la descripción de los fundamentos teóricos de esta categorías que permitan soportan la propuesta y su relación con la enseñanza, luego un segundo apartado sobre el diseño de los ambientes de aprendizaje como referente metodológico general y presentación de la postura que se toma por el grupo investigador frente a las habilidades socioafectivas en cuanto a cómo serán entendidas y una propuesta de clasificación que actúan como subcategorías que se tendrán en cuenta para la planeación de la propuesta y la posterior interpretación de la información recolectada de la implementación; terminando con la fundamentación teórica y metodológica desde cada didáctica específica.

3.1.1.1.Las Habilidades Socioafectivas y su relación con la enseñanza

Retornando al orden epistemológico de esta investigación desde lo sistémico y complejo Morin (1999) hace referencia a la enseñanza y enfatiza en la necesidad de enseñar

conocimientos y estrategias de acción pero siempre desde una mirada ética; por tanto, además de los conocimientos también “Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.” (Morin, 1999, p. 2), esto implica la existencia de aspectos relacionados con la condición humana y la ética que pueden ser objeto de enseñanza, los cuales permitan al estudiante tomar conocimiento y conciencia de la propia identidad compleja como sujeto y de su identidad común con los demás sujetos.

De modo que, partiendo del anterior argumento el grupo investigador opta por concebir “el desarrollo humano como el resultado del progreso conjunto de las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 24), que concuerda con el enfoque epistemológico en que se fundamenta el estudio porque relaciona conocimientos, procedimientos y afecto – emociones como dimensiones que constituyen al ser humano y que para su desarrollo necesitan además de habilidades intelectuales del “fortalecimiento de una serie de habilidades necesarias para su crecimiento personal y social, las cuales se relacionan con la identificación y control de las propias emociones, el reconocimiento de los aspectos más relevantes del comportamiento humano, el hecho de ponerse en el lugar del otro, el manejo de los problemas, la actuación con sentido ético y la capacidad de comprender las emociones de quienes los rodean” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 24), comprendiendo por habilidad “a un conjunto de conductas aprendidas” (Monjas 1995, p. 18), es decir, la habilidad se refiere a la capacidad para desempeñarse en un ambiente de acuerdo a unas condiciones dadas.

Así, surge una inquietud por comprender desde qué componentes debe tenerse en cuenta la socioafectividad, entendida como el proceso mediante el cual los seres humanos adquieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, “ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (Monjas 1995, p. 18),

al interesarse por los otros, “con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 24).

En palabras de Mantilla (2006), se hace necesaria la “adquisición de herramientas específicas que le faciliten al individuo un comportamiento más positivo y saludable (en el sentido holístico de la salud) consigo mismo, con los demás y con el mundo en general” (p. 7), lo que implica ubicarse en un punto de vista más amplio que tome en cuenta lo intrapersonal al mencionar la relación con uno mismo, es decir, tener la capacidad de autorreferenciarse desde lo afectivo, lo interpersonal en la relación con los demás seres humanos y con el mundo en sí, es decir, desde lo social, y con un sentido ético y moral.

También es importante indicar la importancia de los estudios de Howard Gardner (1983) en los cuales elabora una teoría de la inteligencia, criticando la idea de que ésta sea una entidad única y general, y proponiendo la existencia de una serie de “inteligencias” independientes (Romagnoli, 2007, p. 3) entre las cuales define las inteligencias personales, y dentro de estas últimas la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, situación que abre las puerta para los estudios de las habilidades socio afectivas.

En consecuencia, son tres los componentes de la sociafectividad, el primero relacionado con aquellas habilidades que permiten un desarrollo emocional en el ser humano, el segundo relacionado con el proceso de desarrollo moral, el cual ocurre en la regulación externa (heterónoma) e interna (autónoma) y el tercero relacionado con el desarrollo social, es decir, el referido a la relación con los otros y con el mundo en general.

En este sentido, Golleman (1997) introduce el concepto de inteligencia emocional y define el desarrollo emocional como el conjunto de procesos de actualización del conocimiento sobre sí mismo que permiten al ser humano tener las capacidades para

relacionarse consigo mismo y con los demás, teniendo en cuenta los componentes de autoconocimiento emocional (conciencia de uno mismo); autocontrol emocional (autorregulación); automotivación; reconocimiento de emociones ajenas (empatía); y habilidades sociales para las relaciones interpersonales, fundamentales para la consolidación de la subjetividad (María Rosario Fernández Domínguez y otros, 2009).

Ahora, sobre el desarrollo moral Kohlberg (1997) lo determina como un aprendizaje ordenado, irreversible y universal que conmina a la creación de estructuras de conocimiento, valoración y acción por los seres humanos para avanzar hacia niveles superiores de la moral y llegar al postconvencional, a partir de un conjunto de principios, derechos y valores que son aceptados universalmente.

El tercer componente, relacionado con el desarrollo social y su comprensión del otro, se refiere al tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social mostrando comportamientos efectivos, es decir, encontrar soluciones aceptables para el sujeto y para el contexto social en el cual se encuentre inmerso a partir de la construcción de escenarios con el propósito de generar una comunicación asertiva y la solución de problemas. (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 25)

Hasta el momento se tiene un referencia sobre el surgimiento de los estudios relacionados con lo socioafectivo, las dimensiones y componentes que configuran este proceso y por los que transita, pero aún falta establecer la relación directa de las habilidades socioafectivas con el contexto educativo y específicamente con el de la enseñanza. Por tanto, es preciso presentar el análisis realizado por el grupo investigador sobre cuatro perspectivas, dos de corte internacionales y dos nacionales que se relacionan directamente con la definición de habilidades socioafectivas y su clasificación con criterios que concuerdan en sus aspectos constitutivos, la primera de Claudia Romagnoli (2007), la segunda de José Soler (2016), la

tercera de Enrique Chaux (2004) y la cuarta de Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, (2014).

Desde la perspectiva internacional la primera propuesta es la de Claudia Romagnoli y otras (2007) quien con su equipo de trabajo hace un rastreo teórico acerca de las habilidades socioafectivas y éticas, enmarcadas en las dimensiones afectiva, social y moral, conjugando una propuesta propia, en la cual se acepta las habilidades socioafectivas como capacidades relacionadas a una dimensión específica que son susceptibles de ser aprendidas y enseñadas y por tanto “son educables, en la medida en que se van fortaleciendo y estimulando durante el desarrollo del individuo, especificando que frente a ello, la escuela se constituye en una instancia socializadora privilegiada para su formación” (p. 3), razón por la cual no pueden ser enseñadas o desarrolladas a la vez y requieren agotar un proceso que parta de la “estimulación continua que les permita ir evolucionando a etapas de mayor desarrollo” (Romagnoli y otros, 2007, p. 1).

Además, propone su clasificación en 5 grupos de habilidades que atienden diferentes dimensiones del desarrollo socioafectivo, estas son: Habilidades para la comprensión de sí mismo, Habilidades para la autorregulación, Habilidades de relación interpersonal y Habilidades de discernimiento moral, las cuales se presentan con un criterio de definición asociado con cada dimensión y habilidades socioafectivas específicas en la Tabla 4.

Tabla 4. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas por Romagnoli y otros (2007, p. 5)

Dimensión Asociada / Personas con capacidades para...	Habilidades socioafectivas y éticas específicas
Comprensión de sí mismo Reconocer sus emociones, describir sus intereses, valores y habilidades, y valorar en forma certera sus fortalezas.	Reconocimiento de emociones, Reconocimiento de intereses, valores y habilidades, Autovaloración y Autoconocimiento
Autoregulación Aprender a manejar sus emociones y comportamientos. Manejar el estrés, la ansiedad, de controlar los impulsos y perseverar para superar los obstáculos.	Autocontrol, manejo de impulsos y conducta, Manejo y expresión adecuada de emociones y Automotivación, logro de metas personales.
Comprensión del otro Toma de perspectiva y de empatizar con otros, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales.	Empatía y Toma de perspectiva
Relaciones interpersonales Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación. Resisten la presión social inapropiada; previenen, manejan y resuelven constructivamente conflictos interpersonales y buscan y dan ayuda cuando se necesita.	Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes, Trabajo en equipo, cooperación, Diálogo y participación, Comunicación asertiva y Resolución pacífica de conflicto
Discernimiento moral	Razonamiento moral y Toma de decisiones

Razonan moralmente, aprenden a ser responsables al tomar decisiones, considerando estándares éticos, asuntos relativos a la seguridad, normas sociales, el respeto a otros, y las consecuencias probables de las diversas variantes de sus acciones.

responsable

En una segunda instancia, según José Luis Soler y otros (2016) coincidiendo con Bisquerra (2009), las habilidades socioafectivas son “necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 693). Además, también las asocian a cinco dimensiones de carácter emocional, que son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, lo social y de vida y bienestar las cuales se expresan en la Tabla 5. Es importante aclarar que aunque este autor maneja el discurso de las competencias, estas se relacionan con capacidades y que acentúa su discurso en el componente de desarrollo emocional, pero sin desconocer el moral y el social.

Tabla 5. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas por Soler (2016).

Dimensión Asociada/ Personas con capacidades para	Habilidades socioafectivas específicas
Conciencia emocional Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	Toma de conciencia de las propias emociones, Dar nombre a las emociones, Comprensión de las emociones de los demás y Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Regulación emocional Manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.	Expresión emocional apropiada, Regulación emocional, Habilidades de afrontamiento y Capacidad para autogenerar emociones positivas.
Autonomía emocional Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, así como la autoeficacia emocional.	Autoestima, Automotivación, Autoeficacia emocional, Responsabilidad, Actitud positiva, Análisis crítico de normas sociales y Resiliencia.
Lo social Mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.	Dominar las habilidades sociales básicas, Respeto por los demás, Practicar la comunicación receptiva, Practicar la comunicación expresiva, Compartir emociones, Comportamiento prosocial y cooperación, Asertividad, Prevención y solución de conflictos y Capacidad de gestionar situaciones emocionales.
De vida y bienestar Adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que sobrevienen. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.	Fijar objetivos adaptativos, Toma de decisiones, Buscar ayuda y recursos, Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, Bienestar subjetivo y Fluir.

En cuanto a los referentes nacionales, interpretando a Enrique Chaux (2004), se tiene que en su trabajo de investigación adopta la palabra competencias para referirse a capacidades o destrezas en el sentido de Monjas (1995), por tanto para evitar malos entendidos se seguirá refiriendo a las habilidades. Desde esta postura también se tiene en cuenta los mismos componentes y dimensiones relacionadas al proceso socioafectivo, en donde es importante la integración de los conocimientos sobre socioafectividad y cuatro criterios de clasificación para habilidades, sustentando que la interacción humana es un proceso comunicativo, estas habilidades están relacionadas con lo emocional, lo cognitivo y lo comunicativo, que al ser utilizadas adecuadamente en forma conjunta implican el desarrollo de habilidades integrativas para dar solución a situaciones de la vida en diferentes contextos desde una postura ética, información que se amplía en la Tabla 6.

Tabla 6. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas basada en Chaux (2004)

Categoría Asociada/ Personas con capacidades para	Habilidades socioafectivas específicas
(Habilidades) Emocionales Identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás, así como la empatía.	• Identificación de las propias emociones. • Manejo de las propias emociones. • Empatía. • Identificación de las emociones de los demás.
(Habilidades) Cognitivas Toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico (Romagnoli, 2007, p 4)	• Toma de perspectiva. • Interpretación de intenciones. • Consideración de consecuencias. • Metacognición. • Pensamiento crítico.
(Habilidades) Comunicativas Habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar	• Saber escuchar o escucha activa • Asertividad • Argumentación
(Habilidades) Integradoras Capacidad para realizar acciones que integren las anteriores habilidades.	

Por último, está la perspectiva de Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, (2014, p. 26-28), en la cual se define el desarrollo socioafectivo a partir de los componentes del desarrollo emocional, moral y social, y que implica cuatro ejes de acción para la

enseñanza que tratan lo intrapersonal, lo interpersonal, la comunicación asertiva y la capacidad de resolver problemas como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7. Propuesta de clasificación de habilidades socioafectivas por Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego (2014)

Ejes/ Personas con capacidades para	Habilidades socioafectivas específicas
Intrapersonal Reconocen, manejan y expresan sus emociones de manera adecuada y en situaciones diversas, dominan sus impulsos, controlan el estrés y la ansiedad, regulan sus comportamientos y perseveran para superar obstáculos. Son personas que describen sus intereses, valores y habilidades de manera clara y segura.	Regulación emocional, Autoestima, Motivación y Resiliencia.
Interpersonal Resume de manera general la serie de habilidades que permiten comprender y abordar todos los elementos presentes en la socioafectividad y su impacto en la relación con los otros.	Empatía, Cooperación y trabajo en equipo, Restauración y Conciencia ética y moral.
Comunicación asertiva Da cuenta de los procesos lingüísticos y kinésicos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, los signos, símbolos, significados y las lecturas verbales y no verbales que comprenden sentimientos y emociones. También hace referencia a las habilidades interpersonales y sociales que permiten responder apropiadamente a los estímulos externos sin autoagredirse ni hacer daño a otros, compartir información personal, hacer preguntas a los demás y expresar interés y aceptación.	Comunicación verbal, Comunicación no verbal, Escucha activa y Lectura de textos.
Capacidad de resolver problemas Estrategia que busca la armonía consigo mismo, con los contextos de interacción social y el medio ambiente, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para vivir y solucionar el conflicto y la diferencia.	Toma de perspectiva, Negociación, Creatividad para buscar soluciones y Toma de decisiones.

De las propuestas presentadas se encuentran nodos importantes, primero en cuanto a la constitución de las habilidades desde una perspectiva de dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa, comprendiendo el desarrollo socioafectivo desde los componentes del desarrollo emocional, moral y social, confluyendo en acciones de corte intrapersonal e interpersonal y comunicativos e integrativos de los componentes a partir de la resolución de problemas desde un punto de vista ético y del discernimiento moral; segundo, las categorías de clasificación tienen coherencia entre ellas y confluyen en aspectos traducibles de una teoría a otra que se presentan en la Tabla 8, la cual muestra el resultado de la triangulación de la información presentada sobre las cuatro propuestas previas.

Ahora, teniendo en cuenta que una de las intenciones de este estudio es el diseño de una propuesta didáctica, para definir la conceptualización que se hace de las habilidades

socioafectivas es importante establecer su relación con la enseñanza. En consiguiente, a la luz de esta necesidad es importante la remisión a este concepto.

Tabla 8. Triangulación de información de las propuestas de clasificación de habilidades socioafectivas.

Dimensiones: Emocional, Moral y Social			
Referentes nacionales		Referentes internacionales	
Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, (2014)	Chaux (2004)	Romagnoli y otros (2007)	Soler (2016)
Intrapersonal Regulación emocional	(Habilidades) Emocionales - Identificación de las propias emociones. - Manejo de las propias emociones. - Empatía. - Identificación de las emociones de los demás.	Autorregulación - Autocontrol, manejo de impulsos y conducta - Manejo y expresión adecuada de emociones - Automotivación, logro de metas personales.	Regulación emocional - Expresión emocional apropiada. - Regulación emocional. - Habilidades de afrontamiento. - Capacidad para autogenerar emociones positivas.
Intrapersonal - Autoestima - Motivación - Resiliencia	(Habilidades) Cognitivas - Toma de perspectiva. - Interpretación de intenciones. - Consideración de consecuencias. - Metacognición. - Pensamiento crítico.	Comprensión de sí mismo - Reconocimiento de emociones - Reconocimiento de intereses, valores y habilidades - Autovaloración - Autoconocimiento	Autonomía emocional - Autoestima. - Automotivación. - Autoeficacia emocional. - Responsabilidad - Actitud positiva. - Análisis crítico de normas sociales. - Resiliencia.
Interpersonal - Empatía. - Cooperación y trabajo en equipo. - Restauración. - Conciencia ética y moral.		Comprensión del otro - Empatía - Toma de perspectiva	Conciencia emocional - Toma de conciencia de las propias emociones. - Dar nombre a las emociones. - Comprensión de las emociones de los demás. - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Comunicación asertiva - Comunicación verbal. - Comunicación no verbal. - Escucha activa. - Lectura de textos.	(Habilidades) Comunicativas - Saber escuchar o escucha activa - Asertividad - Argumentación	Relaciones interpersonales - Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes - Trabajo en equipo, cooperación - Diálogo y participación - Comunicación asertiva - Resolución pacífica de conflicto	Lo social - Dominar las habilidades sociales básicas. - Respeto por los demás. - Practicar la comunicación receptiva. - Practicar la comunicación expresiva. - Compartir emociones. - Comportamiento prosocial y cooperación. - Asertividad. - Prevención y solución de conflictos. - Capacidad de gestionar situaciones emocionales
Capacidad de resolver problemas - Toma de perspectiva. - Negociación. - Creatividad para			De vida y bienestar - Fijar objetivos adaptativos. - Toma de decisiones. - Buscar ayuda y recursos.

buscar soluciones. • Toma de decisiones.		• Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. • Bienestar subjetivo. • Fluir.
	(Habilidades) integradoras Capacidad de realizar acciones que integren las otras habilidades.	Discernimiento moral • Razonamiento moral • Toma de decisiones responsable

Entendiendo la enseñanza como poner algo in signo, que es indicar, mostrar, poner de manifiesto aquello que no resulta patente o claro de entrada; y que tanto docentes como estudiantes tienen una dimensión emocional, que influye en dicho proceso, el docente por el mero hecho de asistir al aula de clases y con la manera de interactuar con sus estudiantes, ya está educando desde el punto de vista socioafectivo, siendo más explícito está enseñando; por consiguiente, “enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto (Fernández Berrocal & Extremera, 2003, p. 497, Claxton, 1987, p. 220, Clauder 2008)” (Casullo y García, 2015, p. 215).

Entonces, la situación es que el docente sea consciente de su propia práctica al hacer una reflexión didáctica de la enseñanza desde el punto de vista socioafectivo, donde las habilidades socioafectivas cobren sentido en el aula de clases, suscitando a la realización de comprensiones sobre las interacciones de docente – estudiantes – conocimiento, revaluando la efectividad de la organización del aula de clase, en la utilización de estrategias adecuadas para que los estudiantes logren aprender, en los modos de evaluar, criterios e instrumentos de evaluación y con el ánimo de buscar una armonía en las disonancias en las relaciones de poder que se generan. Está en la motivación del docente por innovar que estas reflexiones fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, resulta esencial enseñar a enfrentar las incertidumbres para moverse entre lo simple y lo complejo, “enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (Morin, 1999, p. 3); enseñar la comprensión, entendida como medio y fin de la comunicación humana, puesto que el ser humano es un ser de comunicación y el planeta

necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos, una comunicación asertiva, que permita establecer relaciones humanas sanas y gratificantes y tratar los conflictos de manera más justa, reparativa y equitativa.

3.1.2. Referentes Metodológicos. Ambientes de aprendizaje y el juego como estrategia didáctica.

Dado que de la caracterización institucional presentada en el capítulo 2 emerge la necesidad de realizar un estudio didáctico que trate lo socioafectivo como parte del desarrollo humano, se encuentra en los ambientes de aprendizaje una posible respuesta que permita la enseñanza de este aspecto, constituyéndose así en una de las categorías de estudio de esta investigación, fundamentada desde una mirada constructivista en Días Barriga (2002) y Jackeline Duarte (2003), los cuales se van a entender como ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socioafectiva, cognitiva, físico-creativa, con una intención formativa y reconociendo al estudiante desde lo particular como un ser integral que tiene sus propias dinámicas de desarrollo (Charry-Álvarez & Galeano-Gallego, 2012, p. 26).

Además, los ambientes de aprendizaje son el proceso pedagógico que conjuga a los sujetos, las necesidades y los contextos, permitiendo generar condiciones y nuevas perspectivas de aprendizaje mediante el fomento de la reflexión y la creatividad de los sujetos.

En este sentido, para comprender la estructura de un ambiente de aprendizaje y los elementos que en ella inciden o la conjugan, es preciso considerar que el espacio físico es importante, pero además las interacciones que se producen en dicho medio, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, así como las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las

personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan” (Duarte, 2008, p. 6).

Teniendo en cuenta esta postura, para estructurar un ambiente de aprendizaje es necesario tener en cuenta siete momentos los cuales responden a una lógica secuencial y didáctica que se describe en la Ilustración 7.



Ilustración 6. Estructura de un ambiente de aprendizaje (Charry-Alvarez, 2012, p. 29).

Cabe anotar que la construcción de un ambiente de aprendizaje se basa en un esquema pedagógico que refleja los acuerdos institucionales, sin embargo, en esta investigación los acuerdos en los cuales se sustenta el diseño de los ambientes es por una parte de carácter institucional y por otra, en gran medida, los consensuados por el equipo investigador, puesto que en lo pedagógico y didáctico el P.E.I. del a IETAS adolece de los elementos necesarios para una buena asimilación del modelo pedagógico cognitivo social en la práctica pedagógica de los docentes y en sus formas de enseñanza.

Así, desde este punto de vista, se ve necesario realizar de manera preliminar una contextualización del aprendizaje y emplear una estrategia en el aula para que el docente conozca las concepciones previas de los estudiantes. Posteriormente, con uso de la información recolectada el docente establece los propósitos de formación, plantea la estrategia de evaluación, realiza el desarrollo y potencialización de los aprendizajes. Finalmente, se utilizan instrumentos de recolección de información sobre la implementación de los ambientes, se consolida y hace una lectura de los avances del proceso, para concluir con la evaluación y proyección de aprendizajes.

Para la elaboración de un ambiente de aprendizaje también es importante partir de unos principios. El primero es la motivación, pues permite captar el interés de los estudiantes para que participen en la dinámica en las actividades que propone el ambiente de aprendizaje; segundo, debe estar pensado en términos de necesidades, expectativas y demandas de la población escolar y del grado para el cual se diseña, por eso es tan importante la caracterización permanente de los estudiantes como un insumo constante para el proceso

También debe tener en cuenta la desventaja social, es decir, existen conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes (básicos) que de no ser desarrolladas, pueden ser causa de exclusión social en los estudiantes, por tanto, estos elementos deben formar parte de la intencionalidad pedagógica, con la intención de contribuir a disminuir las brechas sociales que se hacen permanentes en el tiempo y aumentan las diferencias: sociales, culturales y económicas, porque dichas brechas estrechan posibilidades y oportunidades en relación con la calidad de vida y el progreso de las personas.

Como otro principio está aprender a aprender, es decir, los ambientes de aprendizaje deben generar en los estudiantes un impacto tan positivo en relación con el conocimiento que los inquiete a continuar aprendiendo. Por consiguiente, también son importantes las estrategias para el aprendizaje, incentivando al docente que diseña ambientes de aprendizaje a

buscar diversidad de estrategias didácticas para aumentar las posibilidades de lograr aprendizajes significativos y permanentes en el tiempo. Y como último principio, pero tan fundamental como los otros, el desarrollo emocional, puesto que los ambientes de aprendizaje deben ser asertivos y cálidos, mediados por relaciones amables y afectivas que vinculen positivamente a los participantes en el ambiente. No se puede pensar en un proceso de aprendizaje que no esté mediado por la comunicación y el lenguaje.

Sumado a lo anterior, aunque no es un principio, pero sí con mucha relevancia, está el buen uso del tiempo pedagógico. Se parte de algunos estudios que destacan la importancia de lo que llaman tiempo pedagógico, se trata del tiempo en que organizadamente interactúan docente-alumno-conocimiento, lo que invita a pensar que es importante que el tiempo que se dedique en el aula sea valioso, es decir, aquel que se dedique a tareas de enseñanza y de aprendizaje relevantes. En consecuencia, si aprender es un proceso necesita tiempo pedagógico, y si el mismo es aprovechado con calidad, mayor cantidad de tiempo supone también mejores procesos (Sanjurjo, 2003), siendo este otro aspecto a tener en cuenta en la planeación realizada por el docente.

Ahora, volviendo a la definición de ambientes de aprendizaje y teniendo como base su estructura, es necesario mencionar cómo se constituyen los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos, como se relacionan en la ilustración 6.



Ilustración 7. Niveles de complejidad de las dimensiones del desarrollo humano (Charry-Alvares, 2012, p. 37).

En primera instancia se encuentra el aspecto socioafectivo. Este aspecto incide como trabajo importante y pertinente de los procesos educativos, pues permite revisar y contribuir en las formas de relación y percepción esenciales en la construcción de proyectos de vida, esto promueve la reflexión y le invita a preguntarse en la escuela como instituto formador. Lo socioafectivo en este estudio se comprende a partir de la mirada propuesta en el apartado dedicado a las habilidades socioafectivas y su relación con la enseñanza.

De esta manera, los ambientes de aprendizaje son escenarios sociales que contribuyen como espacios importantes para el desarrollo emocional, social y moral de los estudiantes, debido a que los procesos de comunicación abren la posibilidad real de interactuar con el otro (docente-estudiante, compañeros, familiares, o demás integrantes de la comunidad educativa), configurándose la enseñanza a partir de las habilidades socioafectivas.

En consecuencia, para efectos de esta investigación y con base en el análisis documental sobre referentes de socioafectividad presentado previamente, se tiene una propuesta de clasificación de las habilidades socioafectivas para la enseñanza comprendidas desde el punto de vista de Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, (2014, p. 24), fundamentadas en el desarrollo socioafectivo, el cual se constituye desde el desarrollo emocional, desarrollo moral y desarrollo social, implicando 4 categorías de clasificación:

- Habilidades intrapersonales.
- Habilidades interpersonales.
- Habilidades de comunicación asertiva.
- Habilidades para resolver problemas.

Y una categoría adicional que agrupa en un orden superior Habilidades para el discernimiento moral, de vida y bienestar, las cuales tienen un efecto integrador al necesitar de varias habilidades para la consecución de una acción, información que se presenta en la Ilustración 8.

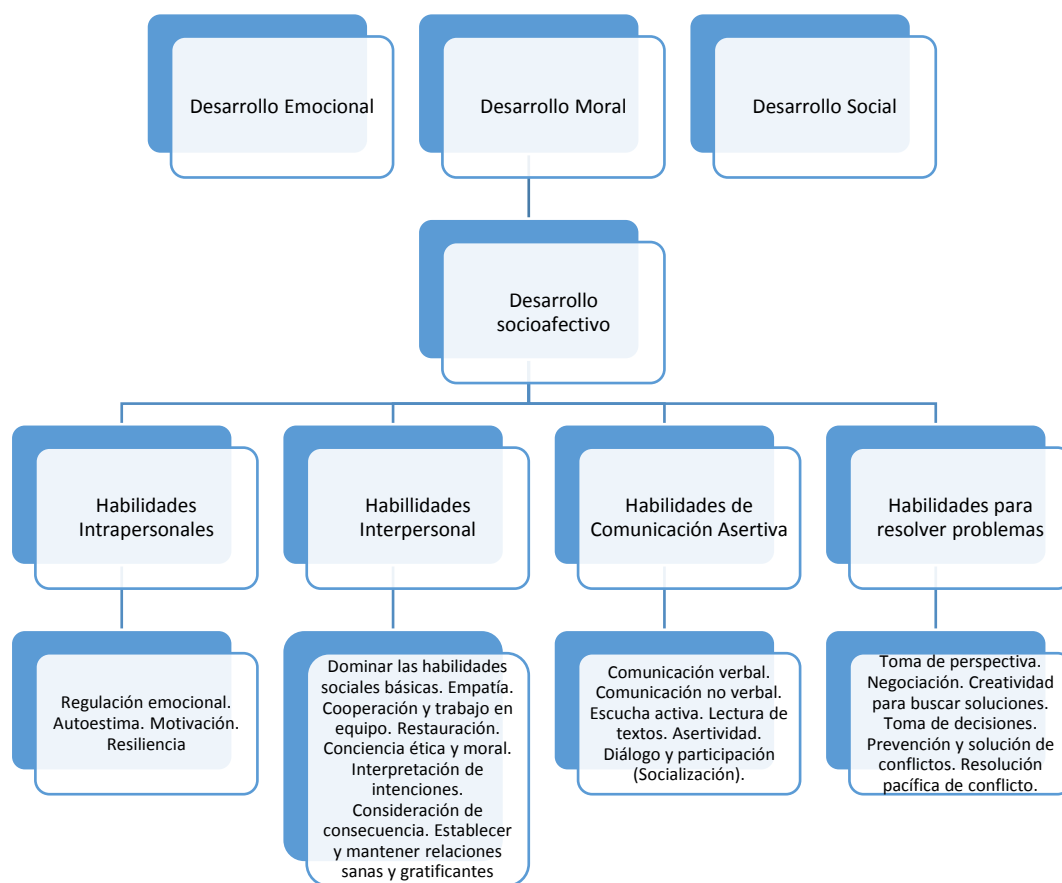


Ilustración 8. Componentes del desarrollo socioafectivo.

Además, se resalta que todas son susceptibles de ser enseñadas en el aula de clases, pero que deben trabajarse durante cierto número consecutivo de sesiones hasta conseguir que el estudiante logre su desarrollo y sea evidenciable en sus acciones e interacciones en el aula de clases con sus pares, con el docente y con el conocimiento. Por tanto, en la Tabla 10 se presenta la propuesta de clasificación completa, con definiciones y aspectos para tener en cuenta desde la didáctica.

Tabla 9. Habilidades socioafectivas para la enseñanza.

Habilidad socioafectiva	Consecuencias didácticas y pedagógicas	Habilidades socioafectivas específicas
Intrapersonal Son personas que “reconocen, manejan y expresan sus emociones de manera adecuada y en situaciones diversas, dominan sus impulsos, controlan el estrés y la ansiedad, regulan sus comportamientos y perseveran para superar obstáculos. Son personas que describen sus intereses, valores y habilidades de manera	El estudiante “se caracterizan por recurrir a la automotivación y al automonitoreo, en especial para lograr objetivos académicos y personales, muestran confianza en sí mismos, manifiestan esperanza en el futuro y tienen la capacidad de curar sus heridas emocionales y de superar situaciones traumáticas, habilidades que en el contexto de la escuela	• Regulación emocional • Autoestima • Motivación • Resiliencia

clara y segura. (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 26)	facilitan la sana convivencia, el autoconcepto favorable de los estudiantes, una actitud positiva frente a la vida y el fortalecimiento personal al enfrentar problemas y dificultades” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 26). Aprender a comprenderse a ellos mismos, a conocer cómo aprenden, cómo se relacionan con otros, qué es lo que están pensando y sintiendo. Estas habilidades de auto-comprensión o auto-conocimiento permiten organizarse y planificar el propio aprendizaje. (Romagnoli y otros 2007, p. 5)	
Interpersonal “Resume de manera general la serie de habilidades que permiten comprender y abordar todos los elementos presentes en la socioafectividad y su impacto en la relación con los otros” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 29). Se refiere a “Toma de perspectiva y de empatizar con otros, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales” (Romagnoli, 2007, p. 5). “Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación. Resisten la presión social inapropiada; previenen, manejan y resuelven constructivamente conflictos interpersonales y buscan y dan ayuda cuando se necesita” (Romagnoli, 2007, p. 5). “Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. (Soler, 2016, p. 694)	“Las personas con habilidades de relación interpersonal encuentran fácilmente diferencias y similitudes individuales y grupales útiles para hacer empatía con los demás, buscan y usan apropiadamente los recursos empáticos que les proveen la familia, la escuela y la comunidad, conforme a su edad; establecen y mantienen relaciones sanas y gratificantes, resisten la presión social inapropiada, son hábiles en el trabajo en equipo porque buscan y ofrecen ayuda cuando es necesario, ven en el dialogo y la cooperación formas que facilitan el logro de objetivos y la solución asertiva del conflicto. Además, son plenamente conscientes de la responsabilidad que conllevan sus actos y de la importancia de reconocer que han hecho daño, si así ha sucedido” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 29). Además, Los estudiantes son capaces de buscar, y de usar apropiadamente conforme a su edad, los recursos que les proveen la familia, la escuela y la comunidad (Romagnoli y otros 2007, p. 5)	• Dominar las habilidades sociales básicas. • Empatía. • Cooperación y trabajo en equipo. • Restauración. • Conciencia ética y moral. • Interpretación de intenciones. • Consideración de consecuencias. • Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes
Comunicación asertiva “Da cuenta de los procesos lingüísticos y kinésicos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, los signos, símbolos, significados y las lecturas verbales y no verbales que comprenden sentimientos y emociones. También hace referencia a las habilidades interpersonales y sociales que permiten responder apropiadamente a los estímulos externos sin autoagredirse ni hacer daño a otros, compartir información personal, hacer preguntas a los demás y expresar interés y aceptación” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 31).	“Algunos niños, niñas y jóvenes que presentan dificultades para llevarse bien con otros carecen de la habilidad para comunicarse adecuadamente, según su edad; sin embargo, implementando estrategias comunicativas se puede lograr una interacción asertiva” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 31). Estas habilidades en conjunción con las interpersonales “permiten a los niños relacionarse con otros, tomar parte activa en un grupo, comunicarse dentro de audiencias diversas, dialogar, llegar a acuerdos, negociar, resolver diferencias y apoyar el aprendizaje de otros” (Romagnoli y otros 2007, p. 5).	• Comunicación verbal. • Comunicación no verbal. • Escucha activa. • Lectura de textos. • Asertividad. • Diálogo y participación (Socialización).
Capacidad de resolver problemas “Estrategia que busca la armonía consigo mismo, con los contextos de interacción social y el medio ambiente, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para vivir y solucionar el conflicto y la diferencia” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 31).		• Toma de perspectiva. • Negociación. • Creatividad para buscar soluciones. • Toma de decisiones. • Prevención y solución de conflictos. • Resolución pacífica de

Discernimiento moral, de vida y bienestar Se tratan del “razonamiento moral, aprenden a ser responsables al tomar decisiones, considerando estándares éticos, asuntos relativos a la seguridad, normas sociales, el respeto a otros, y las consecuencias probables de las diversas variantes de sus acciones” (Romagnoli y otros 2007, p. 5) “Adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que sobrevienen. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar” (Soler, 2016, p. 694).	“aplican estas habilidades de razonamiento moral y de toma de decisiones en situaciones académicas y sociales, y están motivados a contribuir al bienestar de su escuela y comunidad” (Romagnoli y otros 2007, p. 5)	conflicto. • Razonamiento moral • Toma de decisiones responsable • Fijar objetivos adaptativos. • Toma de decisiones. • Buscar ayuda y recursos. • Bienestar subjetivo. • Fluir.
--	---	---

Esta clasificación es de suma importancia para el diseño de ambientes de aprendizaje porque permite hacer una reflexión didáctica de los contenidos, definición de propósitos de formación, aprendizajes, modos de evaluación, criterios, estrategias didácticas y recursos necesarios para el desarrollo del proceso socioafectivo de los estudiantes desde las disciplinas.

En cuanto al aspecto del desarrollo cognitivo, Piaget propone cuatro elementos fundamentales para su desarrollo y potencialización:

- La maduración orientada a los procesos de desarrollo biológico.
- La experiencia en términos de interactuar con la realidad.
- La transmisión social entendida como los conocimientos que los sujetos reciben de otros.
- La equilibración que corresponde a los procesos de adaptación que realiza cada individuo.

Estos elementos son fundamentales para el diseño de ambientes de aprendizaje pues orientan al docente en la formulación de interacciones pedagógicas, de la intencionalidad y permite contextualizar los aprendizajes propuestos, las acciones y los escenarios más propicios en coherencia con las características de los estudiantes.

Bloom establece una jerarquía que parte de las habilidades de pensamiento de orden inferior o más sencillas, a las de orden superior o más complejas; es decir para lograr un aprendizaje se parte de lo nocional que está conformado por categorías grandes, se avanza hacia comprensiones más finas de significado, se complejiza mucho más cuando se puede aplicar en diferentes contextos, y así sucesivamente hasta lograr desarrollar acciones de orden superior como la creación que permite intervenir creativamente la realidad para su transformación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que los maestros como orientadores del proceso de aprendizaje de sus estudiantes deben identificar con claridad cuáles serán los propósitos de aprendizaje que se pretende alcanzar; una vez definidos constituirán referentes sustantivos para seleccionar los métodos de enseñanza, las ayudas didácticas e incluso las técnicas de evaluación que se emplearán para monitorear el proceso que va de lo simple a lo complejo.

Así, para Bloom “después de realizar los procesos de aprendizaje, los estudiantes deben hacer equilibrio de las nuevas habilidades y conocimientos” entre tres dominios de actividades educativas que son el cognitivo, entendido como el proceder a la información, conocer y desarrollar habilidades mentales, el afectivo, que alude actitudes y sentimientos y el psicomotor, que se relaciona con habilidades manuales (manipulación).

Luego, se encuentra el proceso físico-creativo, el cual corresponde a la interacción con la naturaleza y la cultura, a la construcción de lenguajes corporales, a la capacidad de explorar, cambiar, experimentar y producir nuevas posibilidades que abren espacio a la imaginación y a la fantasía; así como a la exploración desde lo lúdico en la búsqueda de soluciones creativas y críticas a problemas cotidianos o de la educación, a los diversos espacios y ambientes, a la utilización segura del tiempo libre, de los objetos y los desarrollos tecnológicos.

Por tanto, al cavilar sobre la implementación de los ambientes de aprendizaje en las prácticas educativas, surgen implicaciones tanto en el aula de clases, en la didáctica y pedagogía, así como a nivel institucional, es decir, el pensar en ambientes de aprendizaje conlleva a una transformación del P.E.I., del componente pedagógico, de la concepción del aula de clases, los roles de estudiante y docente y las relaciones comunicativas que entre ellos se generen, planificación de la clase en cuanto a propósitos de aprendizajes, modos de evaluar y sus criterios, como en la forma de enseñanza.

En este orden de ideas, es importante abordar la concepción que en esta investigación se tiene sobre el aula de clases, partiendo de que el aula es más que un espacio físico donde se congregan docentes y estudiantes, se conjuga desde la mirada del docente y sus propósitos e intención de enseñanza y desde las concepciones y expectativas de los estudiantes, se instala en un espacio no necesariamente físico y en un tiempo, por tanto, se transforma en algo más complejo.

El aula de clases es además un espacio de poder, por tanto, el interés del docente debe ser propender por recuperar el poder de la enseñanza, de la “buena enseñanza”, donde las actividades propuestas motiven a generar procesos reflexivos y del desarrollo humano del estudiante. Pues es la buena enseñanza la que justifica la existencia de las instituciones educativas y de los docentes, porque aporta aquello que otras instituciones no hacen. Así, el rol del docente está en “enseñar, desde un espacio singular, único, pequeño en cuanto a sus dimensiones físicas y sociales, importante en cuanto a la significación individual y social que ha adquirido desde la universalización de la escuela: la clase” (Sanjurjo, 2003, p. 5).

Adicionado a lo anterior, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente debe establecer estrategias que inciten al estudiante a explotar su capacidad cognitiva, proponiendo, creando y formulando nuevos interrogantes que fortalezcan el desarrollo de su pensamiento, es así como en el aula de clases los estudiantes vienen a

aprender y los profesores a enseñar, por lo tanto se puede decir que este es un escenario interactivo, donde se originan diferentes actividades de enseñanza. Resaltando que el aula de clase es diferente a un ambiente de aprendizaje, porque los ambientes de aprendizaje se desarrollan en aulas de clase o en otros escenarios, los ambientes de aprendizaje se refieren a ámbitos escolares.

La segunda situación que se piensa es relevante tratar es la relación Docente-Estudiante – Conocimientos. En cuanto a esto se tiene que hay un cambio en el rol de docente y de los estudiantes. Posando la mirada en el docente, se entiende que no es simplemente un animador interesado en mantener absortos a los alumnos, sino que el objetivo más importante es mejorar el bienestar de ellos y el suyo (López, pág. 139). Los docentes constituyen ejes fundamentales del proceso de transformación ya que son ellos quienes deciden el diseño y la implementación de los ambientes de aprendizaje.

A cerca de los estudiantes, los ambientes de aprendizaje constituyen espacios de interacción que deben de estar abiertos a ellos ya que son la razón fundamental para los que se piensa y diseña un ambiente de aprendizaje, además le dan sentido y significado. El estudiante que participe en los ambientes de aprendizaje debe caracterizarse por una actitud favorable ante el proceso para interactuar con el ambiente, disposición para aprender, voluntad para ser, hacer y participar, trabajar en equipo tanto con sus pares como con sus docentes, pensamiento crítico para aportar constructivamente, capacidad para establecer y respetar acuerdos, aportar desde su realidad para enriquecer los procesos, desarrollar las actividades que propone el ambiente de aprendizaje y que plantea el docente para procesos de nivelación o proyección de aprendizajes, capacidad de comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.

Para implementar un ambiente de aprendizaje afectivo es necesario que los actores involucrados en el proceso se vinculen mediante un trabajo en equipo, desarrollando

dinámicas de relación entre los sujetos. Cuando en el ambiente de aprendizaje se participa desde el trabajo en equipo, el afecto y comunicación asertiva, se crea un clima de confianza entre los integrantes y permite crecer en el otro donde cada uno cumplirá sus deberes en el trabajo compartido.

El juego como estrategia de enseñanza.

Según Garvey (1981) el juego se caracteriza porque se produce con mayor frecuencia en un periodo en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como de los sistemas de comunicación; por tanto es de esperar que se halle íntimamente relacionado con estas áreas de desarrollo (p. 9). Las características principales del juego desde la perspectiva del estudiante son: ser placentero y divertido, sin metas o finalidades extrínsecas, ser espontáneo y voluntario, que el jugador participe activamente y se define a partir de todo lo que no se considera como juego. Además, es importante que el jugador sepa jugar, es decir, que desarrolle habilidades y estrategias para leer el juego, las diferentes situaciones que en él se presenten y actuar de manera adecuada.

Desde tiempos atrás, ha existido diferencias entre dos tendencias antagónicas, una de ellas definida por Montessori quien hace relación a un “periodo sensible”, en el cual da espera a todo el sistema educativo por la necesidad de aprender sin forzar el desarrollo del niño. Por el contrario, la otra tendencia se inclina por una aceleración de las actividades cognoscitivas del niño, obteniendo un aprendizaje temprano en la escuela en la exploración de las diferentes áreas del conocimiento. Pero para efectos de esta investigación se tendrán en cuenta las dos situaciones, es decir las referidas a juegos libres y juegos dirigidos por el docente.

Lo importante, es que libre o dirigido, es a través del juego que el niño descubre, explora, percibe diversas formas de ver el mundo, desarrollando su inteligencia, formulándose diversas inquietudes e interrogantes que potencializarán su creatividad,

participando activamente y contribuyendo a la formación de una estructura cognitiva que le permita crear e innovar procesos concientes y madurativos en la edad adulta al ejercer una profesión. Por tanto, la enseñanza debe llevar a los niños a obtener en el trabajo tanto placer como el que les produce el juego. De igual manera, inculcar actividades en el niño que le sean motivantes y respondan a las necesidades del mismo cumplirá de cierta manera con los dos procesos trabajo-juego. Por tal razón, si se le ofrece al niño un ambiente de aprendizaje teniendo en cuenta estos procesos, promoverá el interés en el aula de clase, que lo entusiasme y movilice enteramente, buscando el camino de una verdadera educación.

Los juegos que se utilizaran son: juegos cooperativos, juegos de roles, juegos de mesa. Un juego de rol es una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comiencen su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero. Así, para los juegos de roles, generalmente se conforman grupos de 4 personas y la definición de roles para los participantes del juego, en cada grupo debe haber:

Un **moderador**: es el estudiante que dirige al equipo, verifica que se cumplan con las responsabilidades que se han asignado, ayuda a tomar decisiones sobre las estrategias para cumplir con el objetivo del juego y ayuda a mediar situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo.

Un **organizador y vigía del tiempo**: es el estudiante que recibe el material con que van a trabajar en el grupo y cuando terminen entrega al docente en forma completa, toma el tiempo que dura el juego y le informa a sus compañeros.

Un **relator**: es el estudiante que toma nota de las conclusiones de la actividad, recopila y sintetiza la información para presentarla de forma escrita que presentarla a la docente.

Un **comunicador**: es el estudiante responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, observa y está pendiente del avance de los demás grupos de trabajo.

3.1.3. Aspectos didácticos disciplinares y su relación con el desarrollo socioafectivo

En esta sección se tratan temas relacionados con el enfoque pedagógico, articulación curricular con los referentes del MEN y del ICFES, y descripción del diseño del ambiente de aprendizaje en cuanto a los aspectos específicos didácticos disciplinares de las áreas en que interviene la propuesta: Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana.

Área asociada: Educación Física

En el desarrollo de las competencias en el área de Educación física, nace la necesidad de implementar una didáctica que promueva la formación de estudiantes con un pensamiento crítico, transformador y reflexivo, siendo capaz de tomar sus propias decisiones y promover esos aprendizajes en el contexto social. Desde esta configuración, las metodologías de enseñanza – aprendizaje se deben estructurar desde la comprensión del conocimiento (saber qué), los procedimientos de aprendizaje (saber cómo se hace) y el uso aplicativo del conocimiento (saber qué se hace con lo que se sabe) en un contexto y una situación determinados.

Una didáctica de enseñanza de la Educación Física para el desarrollo de competencias específicas, suponen llevar a cabo transformaciones en cada uno de los aspectos del proceso formativo, a las cuales debe responder la acción del docente. Al respecto, se plantea un

proceso de análisis y desarrollo de experiencias didácticas sobre los siguientes aspectos que son considerados prioritarios:

Una didáctica de la Educación física para el desarrollo de competencias específicas, pretenden realizar transformaciones en el proceso formativo, a las cuales debe responder la acción del docente. En este sentido, se realiza un análisis y desarrollo de experiencias didácticas sobre los siguientes aspectos:

Enfoque integrador de la enseñanza, participación del estudiante y papel propositivo del maestro, prácticas significativas que concreten la intención formativa para el desarrollo de competencias específicas y de las competencias básicas, variabilidad de metodologías y estrategias de enseñanza, adecuadas al contexto y las características institucionales y culturales, transformación de enfoques, procesos, procedimientos y técnicas de evaluación, cambios en los enfoques de planeación curricular y en los procesos didácticos.

El desarrollo de competencias en Educación Física integra 3 componentes (saber que, el saber cómo y el saber para qué). La enseñanza por competencias en el área permite al maestro evidenciar un aprendizaje integrado. Dentro del aspecto motor, se evidencia la totalidad del estudiante, quien es la persona que siente, expresa, se comunica y actúa.

Al ejecutar un desempeño motriz, por parte del estudiante; tendrá incidencia en las competencias expresiva-corporal y axiológica-corporal, teniendo en cuenta los aprendizajes, el contexto y la situación. Así mismo, el desarrollo de competencias está centrado en el aprendizaje y comportamientos del estudiante que evidencian los desempeños.

El objetivo primordial en el campo de la educación física, recreación y deporte es orientar al estudiante que es pasivo y dependiente, en una persona participativa, activa, crítica, es decir en autónomo. Para llevar a cabo este proceso, es necesario plantear una estrategia pedagógico – didáctica, en la cual los estudiantes partiendo de su motivación y las

buenas relaciones con los demás sean partícipes hacia la construcción de la ruta didáctica que conduce a su propia formación.

Establecer un diálogo permanente entre docentes y estudiantes es muy valioso, por cuanto permite establecer acuerdos, en procesos que orienten a los estudiantes hacia la toma de decisiones. En este sentido, al cumplir con sus procesos de formación básica y media, habrán logrado el nivel de desarrollo de las competencias esperado.

La clase de Educación Física, recreación y deporte propende por el aprendizaje para la toma de decisiones, pilar en la construcción de seres autónomos, con relación en el reconocimiento del propio cuerpo en movimiento, el autoconocimiento y autocuidado, actividades características de un comportamiento competente y de una actitud constructiva y creativa ante la vida.

Teniendo en cuenta la enseñanza de la Educación física a través de competencias, el aprendizaje de las técnicas motrices no tiene un fin en sí mismo, sino en relación con las necesidades de formación para el desarrollo de tales competencias en un contexto determinado.

Partiendo del interés y motivación de los estudiantes, el docente puede generar variedad de propuestas formativas que atiendan los aspectos motrices, expresivos o valorativos. De esta manera, se puede decir que las competencias básicas se presentan como fundamentos de propuestas pedagógicas que responden a intereses y necesidades de los estudiantes. Hay que tener en cuenta el contexto social y cultural ya que es un factor determinante en el desarrollo de los desempeños de cada una de las competencias.

Al centrar la enseñanza en competencias, el aprendizaje de las técnicas motrices no tiene un fin en sí mismas, sino en relación con las necesidades de formación.

Cabe resaltar que a partir de la intención de los docentes y el interés de los estudiantes es posible orientar y construir prácticas que conduzcan a aprendizajes significativos.

Variabilidad en metodologías de la enseñanza como condición previa a los planteamientos metodológicos: Es necesario recordar algunos aspectos relevantes del aprendizaje en el área de La Educación Física, Recreación y Deporte.

Madurez funcional. Todo nuevo movimiento depende de la madurez funcional del organismo, del sistema nervioso central y de las experiencias motrices adquiridas previamente. Ejercitación: Permite mejorar las ejecuciones y hacerlas permanentes en la memoria. Las repeticiones sucesivas del gesto motriz ayudan a adquirir mayor destreza y retenerlo por más tiempo, respondiendo a estrategias cognitivas que pueden ser simples o complejas. Retroalimentación. Es la información que recibe el estudiante como resultado de su ejecución motriz; ello implica la reflexión sobre lo realizado y los ajustes para una nueva ejecución. Gusto: Tiene que ver con el deseo de movimiento. Como lo dice Meinel, los niños desean y quieren moverse, muestran un impulso y gusto por el movimiento. Es necesario tener en cuenta los principios de desarrollo motor, la edad y el contexto en donde el niño interactúa, para brindar las mejores condiciones que enriquezcan su bagaje motriz. Memoria y retención: La habilidad motora debe ser ejercitada con regularidad y ser significativa, en la medida en que pueda ser aplicada a situaciones de la vida cotidiana. Transferencia: Las acciones motrices nuevas no son del todo novedosas, puesto que siempre están basadas en acciones o habilidades previamente aprendidas. De ahí que, en el momento de la enseñanza de una nueva habilidad, es necesario mirar que sus elementos básicos hayan sido aprendidos anteriormente y así sean transferidos.

Todo nuevo movimiento depende de la madurez funcional del organismo, del sistema nervioso central y de las experiencias motrices adquiridas previamente.

La diversidad de desempeños y la relación entre ellos en la formación por competencias, así como los indicadores de diferenciación de grupos de grados que orientan la progresión en los aprendizajes, requieren de una pluralidad metodológica en la enseñanza de

la Educación Física, Recreación y Deporte. Se necesita de un enfoque no directivo según el cual el alumno sea el protagonista y constructor de su propio aprendizaje. Tal enfoque se evidencia cuando el estudiante puede relacionar las actividades propuestas con su vida cotidiana e interpretarlas en el contexto en el que son programadas. El enfoque no directivo ofrece múltiples posibilidades metodológicas, expresadas mediante una gran variedad de formas y técnicas de enseñanza. Su aplicación debe coincidir con los niveles de autonomía que el alumno va ganando en su proceso formativo. Esto significa, por ejemplo, que al estudiante no se le dice lo que debe hacer si él está preparado para decidir su ejecución. Igualmente, se ofrece la autoevaluación al educando como un proceso de ganancia en autoconocimiento y no como un simple componente de la evaluación.

En general, en el enfoque directivo aplicado a la clase en Educación Física, Recreación y Deporte difícilmente se puede alcanzar grados importantes de autonomía en la formación del estudiante, porque el maestro siempre le dice lo que tiene que hacer, cuándo, dónde, durante cuánto tiempo; además, le indica su consideración sobre el buen o mal resultado obtenido, sin permitir participación alguna del estudiante, a no ser la de escuchar, comprender y obedecer. En contraste, el enfoque no directivo se fundamenta en la necesidad de cambiar el papel pasivo del estudiante y el papel autoritario del maestro en la clase, por uno comprometido y participativo del educando y uno orientador y motivador del docente; claramente apropiados para dinamizar la formación y el desarrollo de competencias. Autores como Mosston (1978) muestran el camino para avanzar en la formación del estudiante desde la dependencia hasta la autonomía y la creatividad, mediante un proceso en el que, de manera gradual, el maestro y el alumno son guiados para comprometerse en una tarea realmente educativa. En esa tarea, el alumno gana paulatinamente participación efectiva en la toma de decisiones sobre la forma de hacer su trabajo, los contenidos de su actividad, el control de su aprendizaje y la evaluación de resultados, hasta alcanzar niveles de autodeterminación para

formular programas individuales de trabajo, plantearse sus propios problemas y ensayar soluciones creativas. El maestro, por su parte, cede su autoritarismo para convertirse en un agente estimulador de aprendizajes y en orientador, acompañante y dinamizador del trabajo del alumno.

Estructura de los ambientes de aprendizaje en Educación Física.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, se ve la necesidad de trabajar mediante actividades físicas y lúdicas, habilidades socioafectivas como el trabajo en equipo, diálogo y participación con el objetivo de promover una sana convivencia fundamentada en el respeto, la libertad de opinión, la aceptación.

La mayoría de experiencias e interacciones con los estudiantes, se realizan en las canchas de la Institución, las cuales son apropiadas para la práctica de actividades, teniendo gran variedad de materiales como aros, platos, lazos, conos, vallas los cuales motivan e incentivan el aprendizaje.

Los propósitos a desarrollar en el grado quinto, pretenden fortalecer la comunicación teniendo en cuenta el desarrollo de las dos habilidades socioafectivas a trabajar con los estudiantes (trabajo en equipo, diálogo y participación) afirmando que en el desarrollo de estas habilidades se desligan otras que contribuyen a fortalecer las habilidades socioafectivas.

Eje temático: Experiencias Gimnásticas

A cerca de los propósitos y aprendizajes para el grado 5:

Dimensión corporal y motriz

- Incrementar el control corporal, el equilibrio y el control de la independencia segmentaria en los niños.
- Destacar la importancia de la disciplina y la perseverancia en la ejecución de las tareas gimnásticas.

- Desarrollar habilidades y destrezas para la ejecución de rollos, giros, tijeras y posiciones invertidas.

Según las orientaciones pedagógicas para el grado quinto se tiene:

Tabla 10. Aspectos curriculares del área de Educación Física para grado 5.

Competencia	Desempeño	Indicador	Contenido
Motriz Expresiva Corporal Axiológica Corporal	Identifico la importancia de practicar los tipos de arcos y rollos gimnásticos, ajustando los movimientos de mi cuerpo a la exigencia de las destrezas, aplicando normas de seguridad e higiene.	1. Reconoce la flexibilidad y la coordinación como cualidades físicas indispensables para realizar los arcos y rollos gimnásticos. 2. Realizo posturas corporales propias de las técnicas de movimiento. 3. Identifico el valor de la actividad física y su importancia para mi salud.	• Cualidades físicas • Experiencias gimnásticas (arcos y rollos) • Práctica deportiva y recreativa

Habilidades socioafectivas a trabajar desde el área de educación física:

Trabajo en equipo

- Desarrollar las habilidades de cooperación y trabajo en equipo mediante retos de grupo. Promover las habilidades para llegar a acuerdos y solucionar problemas de manera colectiva.
- Fomentar el trabajo en equipo, en la ejecución de las actividades a desarrollar participando con alegría y entusiasmo.
- Incentivar el trabajo en equipo, la ayuda mutua entre estudiantes fomentando una sana convivencia.
- Seguir las indicaciones y asumir el trabajo en equipo para dar solución a diferentes situaciones que se presenten.

Diálogo y participación

- Fomentar el diálogo y la participación en el trabajo realizado en equipos y la participación individual.
- Participar activa y propositivamente en la elaboración de un producto.

Secuencias de actividades:

La metodología adoptada para la clase se divide en 4 momentos: exploración, estructuración, transferencia y reflexión.

Estrategias didácticas:

Juegos de tipo libres y dirigidos, dentro de estos los juegos cooperativos y de roles.

Recursos:

Como las clases se dan el mayoría de ocasiones en la cancha central, se utilizan diversos elementos como por ejemplo: conos, aros, lazos, vallas, colchonetas, balones de diferentes tamaños, texturas y para cada disciplina.

Área asociada: Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales escolares constituyen un saber fundamental para la vida de las personas en sociedad. Su propósito es comprender como los sujetos, sociedades y culturas producen, reproducen y transforman la realidad social.

Algunos argumentos epistemológicos, psicosociológicos y didácticos que permiten comprender la importancia de este tipo de conocimientos se los describe a continuación los cuales, son apoyados por la Alcaldía Mayor. Secretaría de educación. Dirección de Educación Preescolar y Básica Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (2014):

Argumentos epistemológicos

Desde el punto de vista epistemológico, a partir de los planteamientos del informe de Gulbenkian (Wallerstein 1996), es claro que las Ciencias Sociales están transitando desde una perspectiva disciplinar y eurocéntrica a un campo de conocimiento que, además de centrarse en problemas relevantes del tiempo presente, adquiere nuevas condiciones en su producción

y difusión, especialmente debido al surgimiento de nuevos sectores, grupos y actores en la escena social, cultural y política de las sociedades.

En otras palabras, las Ciencias Sociales contemporáneas se están configurando en un espacio de producción de conocimiento que se consolida a partir de las prácticas sociales, culturales y políticas de las sociedades occidentalizadas y no únicamente de las occidentales, tal como ocurrió a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Por esta razón, se apoya de las renovaciones teóricas y metodológicas que han emprendido desde hace algunas décadas, la teoría crítica, los estudios culturales, el posestructuralismo, los estudios poscoloniales y los estudios feministas.

Argumentos psico-sociológicos

El conocimiento social es una construcción mental que se vale de las interpretaciones individuales y colectivas sobre el orden social, la cultura y la subjetividad. Se trata de un proceso de construcción que depende de los niveles de socialización adquiridos desde el nacimiento, proceso que incluye interacciones y experiencias que posibilitan la adquisición progresiva del lenguaje.

La construcción del conocimiento social es un proceso de razonamiento de la realidad a partir de recursos narrativos que posibiliten la comprensión de los hechos sociales, las transacciones que se producen en su despliegue así como la implicación de sus actores en estos. El aporte del pensamiento narrativo, el conocimiento social es fundamental dadas las posibilidades de descentramiento del sujeto en las coordenadas tiempo espacio, al transitar del pensamiento paradigmático al pensamiento metafórico. Aunque este proceso pareciese falta de rigor para la ciencia, es un mecanismo mental y social que favorece la alteridad y el reconocimiento de otras formas de ser y habitar el mundo.

Propósitos de formación

Reconocer y apropiarse los códigos propios de las disciplinas que constituyen el campo de las Ciencias Sociales. Exige la construcción de herramientas de conocimiento para construir vínculos entre lenguajes específicos y hechos sociales, inscritos en coordenadas espaciales, temporales, societales y humanas específicas.

Comprender como los sujetos, sectores y grupos producen e interpretan la realidad social: Busca reconocer que el conocimiento social, situado en el tiempo y el espacio, responde a intereses geopolíticos y juega un papel central en la configuración de las prácticas sociales.

Asumir actitudes relacionadas con valores éticos, políticos y estéticos: Comprender la construcción de posicionamientos frente al mundo social tanto en la esfera pública como la privada en el mundo de la vida.

Construir capacidades para tomar las mejores decisiones en la vida social: Esto implica contar con criterios morales para la vida relacional.

Enfoque de pensamiento socio-crítico

Para efectos de esta propuesta, se trabajara como enfoque de pensamiento para las Ciencias Sociales el socio-crítico que se lo define como una forma de razonar, interpretar y comprender la realidad social, que permite al sujeto del aprendizaje identificar las lógicas con las que obran las personas y grupos sociales, ubicados en tiempos, espacios y horizontes ético – políticos precisos.

Este tipo de pensamiento se estructura a partir de tres componentes: el temporal, el espacial y el ético político.

El componente temporal. Este componente suele estar explicado a partir de categorías como historia, historicidad y tiempo ha sido reiteradamente interpelado por el concepto de memoria (Ferro, 2007). La memoria se pregunta por los recuerdos humanos (individuales y colectivos), los significados del pasado en las personas y los modos de representación de lo

ocurrido en el tiempo a través de distintos recursos, entre ellos los narrativos y performativos.

Con frecuencia, los autores dedicados a estos problemas desde inicios del siglo XX, han debatido sobre las condiciones sociales, políticas y culturales que influyen en la activación del recuerdo, la conveniencia de rememorar u olvidar, así como el papel que juega el testimonio y la historia oficial en su configuración.

También existen temporalidades que exigen comprender simultáneamente a los grupos sociales así como sus concepciones del pasado, del presente y el futuro. En consecuencia, no siempre se puede comprender el tiempo a partir de términos como modo de producción, periodo o era, pues existen otros horizontes temporales en construcción que se nutren de las memorias individuales y colectivas de los pueblos y culturas. En estos, las secuencias y las simultaneidades aparecen en medio de discursos, prácticas y producciones materiales y simbólicas.

A partir de lo anterior se puede afirmar que el componente temporal del pensamiento socio crítico alude a la pregunta genealógica: ¿Cómo hemos llegado a ser esto que somos? Implica potenciar procesos de descentramiento progresivos del aquí y el ahora que posibiliten formas de comprensión crítica de otros tiempos y temporalidades teniendo en cuenta los horizontes ético políticos que configuran dichas realidades sociales. Exige el examen de los hechos sociales que nos identifican y nos diferencian con el fin de articular la realidad histórica con la identidad personal y social, a partir de preguntas como: ¿Qué hechos sociales nos identifican? ¿qué hechos sociales nos diferencian? ¿cuál es mi punto de vista sobre estos hechos sociales?

En fin, este componente exige transitar de la causalidad histórica, entendida en la lógica occidental como el conjunto de sucesos que determinan la realidad, el análisis de acontecimientos que develan tensiones constitutivas entre la historia y la memoria.

Mientras que la historia refleja un tipo de conocimiento formal que obedece a enfoques e intereses, la segunda explicita los modos como las personas “narrativizan” su existencia, en medio de sus tragedias y alegrías. Este proceso implica potenciar capacidades de razonamiento y reflexión para leer la realidad histórica a partir de sucesiones y secuencias, pero también a través de la simultaneidad, la discontinuidad y las diacronías.

Componente espacial. El componente espacial del pensamiento social crítico está relacionado con las preguntas ¿Cómo y para qué se representa espacialmente la realidad social, política y económica de los pueblos y culturas? Más allá, sus preguntas asociadas son ¿Qué representaciones y prácticas producen sujetos, grupos, pueblos y culturas en, con y a través del territorio? ¿Cómo estas representaciones y prácticas contribuyen a la producción, reproducción o transformación de la realidad social? ¿Qué formas de cooperación o dominación surgen a partir de las relaciones dicotómicas global-local, norte-sur, occidente-oriente, centro-periferia, primer mundo-tercer mundo, desarrollados-subdesarrollados?

Finalmente, este componente exige transitar de la concepción del territorio como algo inmutable y fijo a entenderlo como un escenario constituido por dinámicas y movimientos constantes que involucran a la naturaleza, la sociedad y la cultura. También implica asumir que la representación del espacio, a través de cartografías y mapas, es una herramienta útil para interpretar la realidad y ubicarse en ella. Sin embargo, más allá de la ubicación espacial y la capacidad para representar el espacio, se requiere interpretar los usos sociales, políticos y culturales del territorio, a partir de las relaciones y tensiones entre naturaleza y sociedad.

Componente ético político. Lo ético y lo político son la columna vertebral del pensamiento social-crítico. La construcción de la vida pública, atendiendo a un *telos* que guíe las acciones humanas, constituye la dimensión ética y política del sujeto y la sociedad. Este modo de obrar según Aristóteles, es una actitud frente a la vida (virtudes humanas) que implica deliberar, reflexionar y decidir (praxis). Por lo tanto la ética y la política son

interdependientes, son la base para garantizar la vida relacional y proporcionan condiciones para aprender a valorar las diferencias. Implica compartir valores y construir proyectos éticos que se despliegan en la vida moral consigo mismo y con los otros.

En consecuencia, el componente ético político del pensamiento social – crítico debe centrarse en la construcción de criterios morales para favorecer la vida relacional. Este proceso de construcción implica, desde la pedagogía, proporcionar herramientas comprensivas y críticas para desnaturalizar la violencia, la discriminación, la desigualdad y la exclusión. Se trata de un proyecto ético que favorezca la construcción de lo público a partir del pensamiento social crítico. Sus criterios de acción son:

- Respetar y defender la vida.
- Oponerse activamente ante cualquier forma de violencia.
- Valorar las diferencias asociadas con las etnias, los géneros, las sexualidades, las generaciones y las personas con capacidades diversas.
- Participar en la construcción de lo público, proceso que incluye la optimización o reinención de las instituciones.
- Involucrarse en los procesos de reconciliación nacional, a través de la comprensión crítica de los procesos relacionados con la verdad, la justicia y la reconciliación.
- Agenciar (ser agente) de paz.

Es importante recordar que la didáctica de las Ciencias Sociales surgió como problema de investigación solo hasta la década de los 70 del siglo XX. Al principio, el predominio lo tuvo el conocimiento disciplinar, el cual, dependiendo de su solidez, se encargaría de orientar la efectividad del saber escolar. En consecuencia, los debates se centraron en la rigurosidad de los contenidos y sus modos de ser enseñados.

Posteriormente, se fueron abriendo paso preguntas basadas en las relaciones posibles entre el conocimiento profesional y las prácticas de maestros y maestras para impartir asignaturas como historia y geografía. Luego, en el marco de las preguntas por las características de los sujetos estudiantes, fue necesario indagar sobre las prácticas pedagógicas más pertinentes para que estos aprendieran, atendiendo a sus niveles de desarrollo psicobiológico.

En este contexto de discusión, surgieron dos perspectivas: la psicológica y la pedagógica. La primera, orientada por la psicología social, buscó indagar los aspectos constitutivos de los sistemas de nociones sociales construidos por niños y niñas en distintos contextos geográficos.

La segunda perspectiva, inspirada en los planteamientos cognitivo – estructurales, transitó de las nociones sociales construidas por niños y niñas, a partir de su experiencia en el mundo social, a la enseñanza de lo social en la escuela. Particularmente los aportes de Carretero, Pozo y Asencio (1998) acerca de la naturaleza de los conceptos sociales, la construcción del tiempo histórico y el análisis de la causalidad de los hechos sociales en los estudiantes constituyeron un terreno fecundo para la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, más allá de ofrecer alternativas, estos investigadores mostraban las dificultades de los y las estudiantes para apropiarse referentes y construir procesos de pensamiento en un área de conocimiento con altos niveles de abstracción y complejidad. Por supuesto que también evidenciaron las limitaciones en las prácticas de enseñanza.

Actualmente, algunos investigadores coinciden en afirmar que las características del saber escolar en las Ciencias Sociales son distintas al tipo de conocimiento producido en las disciplinas que las constituyen. Si bien profesionales en historia, geografía, sociología, y demás de este campo de conocimiento, hacen aportes fundamentales para la elaboración de

los contenidos y las metodologías de enseñanza del área, la didáctica no puede quedar anclada exclusivamente en debates disciplinares. El conocimiento escolar constituye una construcción específica que no deriva solamente de las Ciencias Aisenberg (1998). En suma, se trata de problemas epistemológicos distintos:

- La naturaleza del conocimiento científico y las condiciones de su producción
- La construcción o reconstrucción de los contenidos escolares por parte de los estudiantes.
- La naturaleza y condiciones de la comunicación de los contenidos o enseñanza.

Es por esta razón, siguiendo a Benejam (1997), que la disciplina escolar no es una simple adaptación del saber producido por las disciplinas científicas o académicas de referencia las cuales deben ser acomodadas por el maestro a través de un método de enseñanza que haga posible la comprensión de los y las estudiantes en el aula de clase.

Particularmente, el saber escolar en las Ciencias Sociales es el resultado de la delimitación de un campo académico en el que están presentes la política educativa (a través de orientaciones y lineamientos) y quienes enseñan, aquellos que, finalmente, toman las decisiones sobre los contenidos y los modos de ser enseñados.

Luego de estos debates, los cuales muestran la importancia de construir didácticas en las ciencias sociales más críticas y menos acomodadas a las lógicas disciplinares, surgió la didáctica crítica como una posibilidad de enseñanza. Esta se constituyó en una alternativa frente a los desafíos de formación en un mundo globalizado que, además de evidenciar nuevas problemáticas del mundo social (por ejemplo en relación con las lógicas transnacionales), identificó la necesidad de deconstruir categorías y referentes de un mundo moderno que no alcanzó sus promesas. Por esta razón, Rodríguez Rojo (2005) plantea las

siguientes consecuencias metodológico – didácticas de la teoría sobre el conocimiento social crítico:

La acción didáctica o de la enseñanza – aprendizaje es una acción transformadora de situaciones sociales, organizativas y de realidades físicas.

El rigor comunicativo en el grupo requiere el uso de técnicas grupales de comunicación eficaz, la autonomía personal de cada uno de sus miembros para descubrir los engaños, las alienaciones y los influjos del poder. Solo así se podrán dar explicaciones de la acción empleada y justificar la a floración de lo singular en el proceso enseñanza – aprendizaje.

La acción didáctico critica es interacción entre el profesor y los alumnos y comunicación de estos entre sí.

Con base en estas consideraciones, se puede señalar que la didáctica critica en las ciencias sociales es una posibilidad pedagógica que va más allá de la alfabetización y que problematiza el mundo de la vida de los sujetos que participan del acto educativo. No va en contra vía de los modelos pedagógicos definidos por las instituciones educativas. Se trata de una opción que busca comprender la realidad, identificar como opera el poder y generar alternativas que superen los obstáculos que afecten la dignidad humana. Por esta razón, la práctica pedagógica debe generar las condiciones para producir conocimiento a través de la acción, esto es, la experiencia.

En tal sentido, es necesario articular las didácticas para el pensamiento socio – crítico con la noción de mediación didáctica. En términos generales, la mediación didáctica es un contexto pedagógico, diseñado por quien enseña, para la acción social. Esta no parte de las falencias o déficit de sus participantes, sino de sus potencialidades. Opera a través de la interacción y la interactividad; sus contenidos se constituyen de narrativas que producen los

participantes mediante el análisis de problemas, y su meta fundamental es la construcción de mundos posibles para alcanzar la dignidad humana.

En virtud de lo anterior, las mediaciones didácticas deben tener en cuenta los siguientes criterios:

Existencia de condiciones espaciales y temporales que faciliten la generación de experiencias pedagógicas en el aula o fuera de ella.

Uso y apropiación de medios y dispositivos que articulen lenguajes de tipo textual, visual, sonoro y digital para favorecer la inteligibilidad del mundo social.

Diseño y uso de instrumentos de conocimiento que le permitan a las y los estudiantes organizar la información y hacerla inteligible, desarrollando procesos como identificación; codificación y decodificación, inducción, abducción, clasificación y comparación; análisis y síntesis, y distintos tipos de razonamientos (hipotéticos, silogísticos, etc.).

Generación de procedimientos que les permita a los y las estudiantes intervenir contenidos procedentes de distintos sistemas de conocimientos y producir nuevas formas de expresión de los fenómenos sociales objeto de estudio o problema de conocimiento.

Generación de experiencias para que los estudiantes puedan comunicar lo aprendido y producido. Se trata de un escenario de comunicación abierto y expansible de modo que otros puedan intervenir en la producción y continuar así como su elaboración.

Estructura de los ambientes de aprendizaje en Ciencias Sociales.

Según la construcción curricular propuesta en el área de Ciencias Sociales para el grado quinto se observa la necesidad de aprendizajes basados en procesos que permitan a los estudiantes conjeturar, realizar análisis, interpretaciones, reflexiones críticas sobre su entorno desde una mirada antropológica, histórica, ética, sociológica.

En cuanto a las habilidades socio-afectivas, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, el diálogo y la participación se considera fundamental en la formación del estudiantado en el grado quinto.

Propósitos de formación

Eje Temático: El periodo colonial aproximación a partir de conceptos de mestizaje y colonización.

Propósitos:

- Comparar el papel de las organizaciones políticas y administrativas con las actuales.
- Diferenciar las formas organizativas del trabajo en la Colonia (la encomienda, la mita y el resguardo) y establece la importancia que tuvieron para el sistema económico colonial español.
- Explicar las diferencias entre los grupos sociales existentes en la Nueva Granada durante el periodo colonial y las implicaciones que tuvo en la estratificación de la población colombiana.
- Examinar el papel de la religión católica y su impacto en la vida cotidiana de las personas durante la época colonial a través del uso de diversas fuentes de información.

Tabla 11. Organización curricular área de Ciencias Sociales para grado 5.

COMPETENCIA/ ESTÁNDAR	DBA	DESEMPEÑO	INDICADOR	CONTENIDO
Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.	Analiza el periodo colonial español en la Nueva Granada a partir de sus organizaciones políticas, económicas y sociales.	Explica las diferencias entre los grupos sociales existentes en la Nueva Granada durante el periodo colonial y las implicaciones que tuvo en la estratificación de la población colombiana.	Reconozco y describo las instituciones del gobierno colonial.	Gobierno colonial. Instituciones coloniales sede España. Instituciones coloniales sede América. Gobiernos locales Administración colonial. Gobernaciones, Real audiencia, la presidencia, el Virreinato de la Nueva Granada.

Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.	Analiza el periodo colonial español en la Nueva Granada a partir de sus organizaciones políticas, económicas y sociales.	Diferencia las formas organizativas del trabajo en la Colonia (la encomienda, la mita y el resguardo) y establece la importancia que tuvieron para el sistema económico colonial español.	Identifico las principales características de la época colonial.	Época colonial Organización colonial. Clases sociales El trabajo en el periodo colonial Instituciones socioeconómicas en el periodo colonial Las haciendas coloniales. Sociedad colonial Características de la sociedad colonial Grupos sociales en la colonia
Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.	Analiza el periodo colonial español en la Nueva Granada a partir de sus organizaciones políticas, económicas y sociales	Identifico y describo los principales legados culturales de la época colonial	Examina el papel de la religión católica y su impacto en la vida cotidiana de las personas durante la época colonial a través del uso de diversas fuentes de información	La iglesia en la colonia La cultura y el arte durante la colonia. La familia en la Nueva Granada

Habilidades socio afectivas a trabajar

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el grado quinto están relacionados con el aspecto comunicativo, referidos principalmente a tres habilidades socio afectivas que son el trabajo en equipo, el dialogo y la participación y la comunicación asertiva, sin desconocer que en el desarrollo de los momentos de aprendizaje propuestos emergen otras habilidades socio afectivas que se relacionan con las mencionadas.

Diálogo y participación

- Fomentar el diálogo y la participación en el trabajo realizado en equipos y la participación individual.
- Participar activa y propositivamente en la elaboración de un producto.

Trabajo en equipo (cooperación)

- Desarrollar las habilidades de cooperación y trabajo en equipo.

- Promover las habilidades para llegar a acuerdos y solucionar problemas de manera colectiva.
- Fomentar el trabajo en equipo, en la ejecución de las actividades a desarrollar.
- Incentivar la ayuda mutua entre estudiantes fomentando una sana convivencia.
- Desempeñar los roles asignados para dar solución a diferentes situaciones que se plantean.

Asertividad

- Desarrollar un estilo de relación asertivo que permita a los participantes establecer interacciones sociales más satisfactorias, beneficiosas, respetuosas y adaptativas.
- Desarrollar la habilidad para comunicarse verbal y corporalmente en público como un elemento central de la asertividad.
- Comprender a partir de la experiencia una aproximación del concepto de “derechos” y ¿por qué es importante respetarlos?

Estrategias didácticas

Juegos dirigidos (Juegos de roles)

Se siguen las directrices planteadas en el enfoque metodológico.

Estructura de la clase

Momento 1 Exploración: Inicia con la presentación del contexto, para ello se aplica la estrategia didáctica observación de las ilustraciones y la lluvia de ideas para contextualizar al grupo de estudiantes en cuanto a sus saberes previos y familiarizarlos con el contexto de la temática.

Luego, se realiza la presentación de la situación problema; donde los estudiantes deben enfrentarse a una situación en muchas ocasiones adidáctica haciendo una lectura, familiarizarse con esa situación e identificar la tarea que se debe realizar.

Identificado lo que hay que resolver, que consiste en identificar los elementos que son necesarios para solucionar la situación y presentar su estrategia o estrategias de solución.

Además, los estudiantes tienen la posibilidad de socializar sus propuestas de solución del problema. (Conocimientos previos) y aspectos que son desconocidos (nuevos aprendizajes).

Las habilidades socio afectivas que se trabajan en este momento de la clase son:

Dialogo y participación

- Fomentar el diálogo y la participación en el trabajo realizado en equipos y la participación individual.
- Participar activa y propositivamente en la elaboración de un producto.

Trabajo en equipo (cooperación)

- Promover las habilidades para llegar a acuerdos y solucionar problemas de manera colectiva.
- Fomentar el trabajo en equipo, en la ejecución de las actividades a desarrollar.
- Desempeñar los roles asignados para dar solución a diferentes situaciones que se presenten.

Juego cooperativo: caiga en la pregunta.

Momento 2 _Estructuración: A continuación, con la puesta en común de un mapa conceptual realiza una exploración y consolidación de conceptos y procedimientos necesarios para resolver la situación problema; luego, el docente propone actividades que busquen:

- Precisar, en la situación problematizadora, la pregunta central
- Desglosar el problema central en preguntas problematizadoras
- Orientar la búsqueda de los conocimientos que hacen falta para resolver las preguntas
- Proponer alternativas metodológicas para la búsqueda de esos conocimientos
- Abrir un espacio pedagógico para solucionar las preguntas problematizadoras

- Organizar los distintos saberes encontrados para solucionar el problema central.

Aquí se observa la importancia de la potencialidad de la mediación del docente para el éxito del proceso de aprendizaje.

Las habilidades socio afectivas comunicativas que se trabajan en este momento de la clase son:

Trabajo en equipo (cooperación)

- Promover las habilidades para llegar a acuerdos y solucionar problemas de manera colectiva.
- Fomentar el trabajo en equipo, en la ejecución de las actividades a desarrollar participando con alegría y entusiasmo.

Juego de roles

Situación contextual mediante la personificación.

Visita a dos museos.

Momento 3 Transferencia (Resolución de las preguntas problemáticas): Se aborda nuevamente la situación problema y las preguntas problematizadoras para ellos los estudiantes deben conformar los grupos de trabajo para trabajar en las diferentes actividades planteadas.

Las habilidades socio afectivas que se pretenden potenciar en los estudiantes son:

Asertividad

- Desarrollar un estilo de relación asertivo que permita a los participantes establecer interacciones sociales más satisfactorias, beneficiosas, respetuosas y adaptativas.

Trabajo en equipo (cooperación)

- Desempeñar los roles asignados para dar solución a diferentes situaciones que se presenten.

Juego de roles

Momento 4 Evaluación (Reflexión): Finalmente se realiza un proceso de metacognición donde se pretende que los estudiantes tomen conciencia de sus procesos mentales; para ello se hace un trabajo de reflexión sobre los aprendizajes realizados, obstáculos, fortalezas, debilidades.

Además, se realiza una evaluación del trabajo en equipo y comportamientos de los estudiantes durante las sesiones de trabajo, aspectos positivos, toma de decisiones y comunicación asertiva.

Aquí se propone realizar un Juego de mesa.

Área asociada: Matemáticas

En la institución educativa Tomás Arturo Sánchez el enfoque pedagógico adoptado por el área de matemáticas se basa en la resolución de problemas, partiendo del método de Polya (1945) que consta de cuatro pasos para resolver problemas. Este enfoque es importante porque permite “relacionar los contenidos de aprendizaje con la experiencia cotidiana de los estudiantes, así como presentarlos y enseñarlos en un contexto de situaciones problemáticas y de intercambio de puntos de vista” (MEN, 1998, p. 18). Así, las situaciones por las que los estudiantes se acercan al conocimiento matemático proceden de la vida cotidiana, de otras ciencias y de las mismas matemáticas, es decir de la cultura y la sociedad en la cual se encuentran inmersos, permitiendo poner en acción lo aprendido con una intención ética y de buen uso del conocimiento. “Esta visión exige que se creen situaciones problemáticas en las que los alumnos puedan explorar problemas, plantear preguntas y reflexionar sobre modelos” (MEN, 1998, p. 24).

Se trata entonces de que el estudiante manipule los objetos matemáticos, active su propia capacidad mental, reflexione sobre su propio proceso de pensamiento con el fin de mejorarlo conscientemente, que de ser posible, haga transferencias de estas actividades a

otros aspectos de su trabajo mental, adquiera confianza en sí mismo, se divierta con su propia actividad mental, se prepare así para otros problemas de la ciencia y, posiblemente, de su vida cotidiana y se prepare para los nuevos retos de la tecnología y de la ciencia (MEN, 1998, p. 24)

De esta manera, este enfoque se conjuga con la perspectiva constructivista resultando una estructura de secuencias de actividades ubicadas en cinco momentos que se resumen de manera adecuada en la metodología de trabajo del Proyecto Todos a Aprender (PTA), los cuales implican el diseño de ambientes de aprendizaje, que el docente realice un proceso de reflexión de su propia práctica pedagógica y de los aspectos didácticos inmersos en el trabajo realizado respecto a la funcionalidad de la metodología y mediaciones efectivas del docente para fortalecer el desarrollo humano en matemáticas, es decir, el desarrollo de aspectos cognitivos y físico-creativos, pero también de lo socioafectivo. Estos momentos se describen a continuación:

Momento 1 Exploración (Comprensión) (Tiempo aproximado: 3 sesiones de 50min.): El propósito de este momento es realizar actividades, que en ocasiones son de participación individual ante la asamblea y otras en pequeños equipos de trabajo, que permitan al estudiante familiarizarse con el contexto de una situación problema y que el docente se entere de los conocimientos previos de los estudiantes frente a lo que se pretende desarrollar. Se inicia con la presentación del contexto, para ello se propone al grupo una situación adidáctica a partir de una situación problema contextualizada que sea lo suficientemente motivante para los estudiantes, posteriormente se espera que docente y estudiantes lleguen a acuerdos sobre la aceptación o cambio de situación problema y otros aspectos emergentes en el diálogo.

Luego, elegida la situación problema, el docente debe acordar la modalidad de evaluación de este primer momento y los criterios que se tendrán en cuenta. La intención es

realizar una evaluación formativa parcial que permita a cada estudiante realizar una autoevaluación de su propio desempeño, una coevaluación por equipo de trabajo y una heteroevaluación por parte del docente sobre el desempeño de los estudiantes a través de la observación.

Posteriormente de manera individual se realiza una lectura detallada para buscar palabras desconocidas, conocimientos matemáticos e identificar la tarea que se debe realizar, así como los elementos que son necesarios para solucionar la situación y presentar una posible estrategia(s) de solución, información que los estudiantes deben consignar en un esquema que puede ser como el de la Ilustración 9.



Ilustración 9. Ejemplo de esquema sobre lectura de la situación problema.

Luego, se eligen equipos de trabajo donde el docente propone un juego cooperativo o un juego de roles (se asignan roles según la pretensión de la clase) para socializar los esquemas individuales y construcción de una propuesta de esquema grupal que posteriormente un integrante de cada equipo deberá socializar ante la asamblea. Mientras la docente toma nota en el tablero de los aspectos más relevantes y consolidar la identificación de la tarea o tareas que hay que realizar, establecer posibles estrategias de solución, identificar aspectos conocidos (conocimientos previos) y aspectos que son desconocidos

(nuevos aprendizajes). “Esta etapa corresponde a las primeras dos fases de RdP descritas por Polya (1945, p. 28), a saber, la comprensión del problema y la concepción de un plan” (MEN, 2015, p. 7).

Momento 2 Estructuración (Descontextualización) (Tiempo aproximado: 15 a 20 sesiones de clase de 50min.): El propósito es que los estudiantes logren los aprendizajes necesarios para resolver la situación problema propuesta. En este momento se inicia la sesión de trabajo recordando la conclusión a la que se llegó en la sesión pasada y se presenta el plan de trabajo del docente sobre los contenidos que se proponen trabajar para lograr los aprendizajes requeridos y se valida por parte de los estudiantes, después de realizar adaptaciones según lo que ellos propongan (si es el caso), la modalidad y criterios de evaluación.

Los estudiantes siguen realizando su proceso de autoevaluación mediante el registro de anotaciones en su cuaderno relacionadas con fortalezas, aspectos por mejorar y consecución de objetivos; el docente hace una heteroevaluación utilizando rubricas y/o listas de chequeo de aprendizajes y desempeños y registrando en su diario de campo las reflexiones sistemáticas de su práctica.

A continuación, se pone en marcha el plan de aprendizaje, organizando las actividades en cuanto a aprendizajes nuevos donde los estudiantes utilicen material manipulativo (concreto), que permite tener una exploración y aproximación inicial de los conceptos a aprender, posteriormente pasando a una fase pictórica, donde se trabaja con representaciones gráficas y se realizan procesos cognitivos de un nivel superior, finalizando con representaciones de tipo simbólico, donde el estudiante debe llegar a un nivel de abstracción, consolidación de conceptos y procedimientos necesarios para resolver la situación problema. En cuanto a aprendizajes que requieren refuerzo, se abordan actividades según el nivel de desempeño en que se encuentren los estudiantes.

Momento 3 Transferencia (Resolución del Problema) (Tiempo aproximado: 4 sesiones de clase de 50 min.): Teniendo en cuenta que los estudiantes hayan logrado efectivamente los aprendizajes en el momento de estructuración, es hora de transferir lo aprendido y aplicarlo en la solución de la situación problema inicial, si es posible. En cuanto a la evaluación de este “momento”, el docente fija la modalidad y criterios de evaluación, privilegiando la coevaluación por equipos de trabajo de manera verbal y la heteroevaluación aplicada por el docente a partir de una rúbrica que recoja todos los aprendizajes que se pretendieron desarrollar con la secuencia e actividades y permita ubicar a los estudiantes en un nivel de desempeño.

Para lograr la transferencia en primer lugar se ubica a los estudiantes en los equipos de trabajo de las sesiones pasadas y se solicita que vuelvan a leer el problema inicial y el esquema planteado; luego, se pide que se analice y si es necesario se modifique por parte del equipo de trabajo teniendo en cuenta lo aprendido. Posteriormente, cada equipo propone un esquema final y su solución de la situación problema la cual presenta en un informe que será socializado por algún/algunos de los integrantes de cada equipo. Los estudiantes exponen sus soluciones y se validan entre compañeros y docente, teniendo en cuenta los diferentes argumentos de los participantes. “Esta etapa corresponde a la fase de ejecución del plan en las fases del RDP descritas por Polya (1945, p. 28)” (MEN, 2015, p. 7)

Momento 4 Evaluación (Reflexión): Se hace una pausa para realizar una evaluación de todo el proceso llevado a cabo hasta el momento, en primer lugar referente a los aprendizajes disciplinares de los estudiantes y en segundo en cuanto al cumplimiento de expectativas, intereses, situación afectiva y relaciones interpersonales entre los participantes del proceso educativo en el aula de clases.

De esta manera, se efectúa un proceso de metacognición donde se pretende que los estudiantes tomen conciencia de sus procesos mentales y de autoreflexión; para ello se cada

estudiante se pregunta a sí mismo sobre los aprendizajes realizados, obstáculos, fortalezas, debilidades y formas de actuar durante las actividades propuestas. “La etapa de reflexión corresponde a la fase de visión retrospectiva descrita por Polya (1945, p. 28)” (MEN, 2015, p. 7).

ÁREA: MATEMÁTICAS			ASIGNATURA: MATEMÁTICAS		
GRADO:			PERIODO:		
ESTANDAR	COMPONENTE – COMPETENCIA	DBA	APRENDIZAJES (Desempeño)	CONTENIDO	EVIDENCIA DE APRENDIZAJES (Indicador)
COMPONENTE	Aquí se relaciona el componente, es decir los conocimientos básicos (pensamiento y sistemas matemático). Ejemplo. Pensamiento numérico y sistemas numéricos	Aquí se articula el DBA que esté relacionado con el aprendizaje que se pretende desarrollar.	Aquí se escriben los aprendizajes que se pretende desarrollar en los estudiantes y que deben guardar coherencia con los procesos, conocimientos básicos, estándar y derechos básicos que se han articulado.	Aquí se escriben los contenidos que se pretenden trabajar en la programación del periodo.	Aquí se escriben los indicadores de desempeño o evidencias de aprendizaje que permiten al docente establecer los criterios de evaluación y ubicar a los estudiantes en un nivel de desempeño.
Aquí se articulan los estándares básicos relacionados al componente y a la competencia seleccionada	Aquí se ubica la competencia matemática, es decir, el proceso. Por ejemplo: Comunicación.				
PROYECTOS TRANSVERSALES. En esta parte se relacionan los aspectos a trabajar de los proyectos transversales desde la área de matemáticas. Para ellos, Se escribe el nombre del proyecto, la competencia, las competencias ciudadanas articuladas, los ejes temáticos y las actividades que se desarrollaran, con sus respectivos indicadores.					

COHERENCIA HORIZONTAL



Ilustración 10. Estructura mallas curriculares área de matemáticas.

En este orden de ideas, hay transformaciones en el área de matemáticas en cuanto a su construcción curricular, así como en la planeación de las actividades, para ello se hace una reconstrucción de las mallas curriculares de manera secuencial por grados, basándose en un mismo propósito que se desarrolle en diferentes niveles de complejidad, es decir, guardando una coherencia tanto vertical y desarrollando los procesos y conocimientos básicos de manera integral, en otras palabras, guardando una coherencia horizontal (Ilustración 10).

Comprendiendo el desarrollo del pensamiento matemático a partir de cinco procesos generales que tienen que ver con el aprendizaje (comunicación, modelación, razonamiento, comparación y ejercitación de procedimientos, planteamiento y resolución de problemas) y

los conocimientos básicos que se relacionan con los conceptos específicos que desarrollan el pensamiento matemático y con los sistemas propios de las matemáticas (pensamiento numérico y sistemas numéricos, pensamiento espacial y los sistemas geométricos, el pensamiento métrico y los sistemas de medida y el pensamiento aleatorio y los sistemas de datos) y el contexto que hace alusión a los ambientes que rodean al estudiante y que contribuyen al sentido de las matemáticas que aprende (MEN, 1998, p. 18-19), lo que implica que el docente de matemáticas al realizar sus planes de clases, respete esa secuencialidad y coherencia.

Pero en la planeación de la clase en el área todavía hay debilidades, por tanto en la Ilustración 11 se propone una matriz de los elementos para tener en cuenta y la estructura secuencial de actividades que deben estar en consonancia con las mallas curriculares. También es importante mencionar que en la institución no se trabaja con ambientes de aprendizaje, por tanto, a partir de este punto se diseña la propuesta de trabajo desde el área de matemáticas la cual emerge de este estudio y no como una iniciativa institucional.

Centrando la atención en la secuencia de actividades, estas se encuentran organizadas por momentos que atienden a propósitos específicos, responden al enfoque y demás fundamentos pedagógicos del área, por tanto, los ambientes de aprendizaje se pretenden diseñar para atender los propósitos de dichos momentos con la intención de favorecer la organización de los planes de clases y generar en los estudiantes una buena experiencia de aprendizaje.

De esta manera, para el diseño de ambientes de aprendizaje en el área de matemáticas se tienen en cuenta los momentos presentados en la estructura de la Ilustración 6 como las características y principios contemplados en el apartado dedicado a los referentes metodológicos y se constituye teniendo en cuenta la macroestructura de la Ilustración 12.

MACROESTRUCTURA DE PLANES DE CLASE ÁREA DE MATEMÁTICAS PARA UN GRADO DETERMINADO				
		PLAN DE CLASES No. 1:	PLAN DE CLASES No. 2	PLAN DE CLASES No. 3...
PROPÓSITO		Aquí se pretende describir el propósito general de cada plan de clases		
DESEMPEÑOS		Aquí se describen los aprendizajes que se pretende sean desarrollados por los estudiantes		
INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABER SER	Aquí van los indicadores de desempeño relacionados con el desarrollo socioafectivo del área en el grado correspondiente		
	SABER CONOCER	Aquí van los indicadores de desempeño relacionados con el desarrollo cognitivo del área en el grado correspondiente		
	SABER HACER	Aquí van los indicadores de desempeño relacionados con el desarrollo físico-creativo del área en el grado correspondiente		
CONTENIDOS		Aquí se listan los contenidos relacionados con los aprendizajes que se pretenden desarrollar.		
EVALUACIÓN	MODALIDAD	Aquí se describe la modalidad de la evaluación que se estructura partiendo de una finalidad formativa y los instrumentos de evaluación utilizados.		
		de carácter sumativo, se describe también en este apartado y sus instrumentos de evaluación.		
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Así se ubican los criterios que se tendrán en cuenta para realizar la evaluación de los aprendizajes. Estos deben estar relacionados con las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa		
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	MOMENTO DE EXPLORACIÓN	Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.		
		Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.		
	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN	Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.		
	MOMENTO DE TRANSFERENCIA	Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.		
	MOMENTO DE EVALUACIÓN	Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.		
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		En esta parte se describen las estrategias didácticas que se pretenden llevar a cabo		

COHERENCIA HORIZONTAL DE CADA ELEMENTO



Ilustración 11. Macroestructura de planes de clase área de matemáticas.

Para realizar la contextualización de los aprendizajes se utiliza la situación adidáctica, que se refiere a una situación que modeliza la producción de conocimientos por parte del estudiante independientemente de la mediación del docente, según Brosseau (2007), con la intención de motivar a los estudiantes. Para recolectar la información que sirve como insumo al docente se tienen en cuenta interrogantes como: ¿Qué temas de estudio – investigación motivan a los estudiantes?, ¿Qué características sociales tienen las relaciones interpersonales

entre compañeros?, ¿Qué características sociales tienen las relaciones interpersonales entre docente y estudiantes y viceversa?

MACROESTRUCTURA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE ÁREA DE MATEMÁTICAS PARA UN GRADO DETERMINADO					
PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO, COGNITIVO Y FÍSICO-CREATIVO		AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 1:	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 2	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 3	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 4
MOMENTO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES ASOCIADO		MOMENTO DE EXPLORACIÓN: Aquí se escribe el momento de la secuencia de actividades al cual se asocia el ambiente de aprendizaje, puesto que direcciona la estructura del ambiente	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN	MOMENTO DE TRANSFERENCIA	MOMENTO DE EVALUACIÓN
PROPÓSITO		Aquí se escriben los propósitos formativos del grado y que aporten a las metas formativas del área.			
APRENDIZAJES		Aquí se describen los aprendizajes que provengan de la base común del área para un grado determinado			
INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABER SER	Aquí van los indicadores de desempeño relacionados con el desarrollo socioafectivo del área en el grado correspondiente y al momento de la clase asociado.			
	SABER CONOCER	Aquí van los indicadores de desempeño relacionados con el desarrollo cognitivo del área en el grado correspondiente y al momento de la clase asociado.			
	SABER HACER	Aquí van los indicadores de desempeño relacionados con el desarrollo físico-creativo del área en el grado correspondiente y al momento de la clase asociado.			
EVALUACIÓN	MODALIDAD	Aquí se describe la modalidad de la evaluación que se estructura partiendo de una finalidad formativa y los instrumentos de evaluación utilizados.			
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Así se ubican los criterios que se tendrán en cuenta para realizar la evaluación de los aprendizajes.			
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	ACTIVIDAD No. 1 PLAN DE CLASES No. 1.	Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.			
	ACTIVIDAD No. 2 PLAN DE CLASES No. 2.	Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.			
	ACTIVIDAD No. 3 PLAN DE CLASES No. 3...	Aquí se describen las actividades que se pretenden llevar a cabo en este momento de la clase y la duración sugerida, dejando entrever las estrategias didácticas utilizadas.			
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		En esta parte se describen las estrategias didácticas que se pretenden llevar a cabo y deben ser coherentes con el enfoque pedagógico			
RECURSOS		En esta parte se describen los recursos que se pretenden utilizar			

COHERENCIA VERTICAL



Ilustración 12. Macroestructura de ambientes de aprendizaje área de matemáticas.

Para la identificación de los conocimientos previos, actitudes, intereses y expectativas de los estudiantes, se utiliza la observación participante que se hace en la implementación del ambiente de aprendizaje en el momento de exploración de la clase y como instrumentos de recolección de información están: el diario de campo de cada investigador, la carpeta de evidencias del portafolio y el diario reflexivo de los estudiantes; porque estos instrumentos

son ágiles, de uso cotidiano de los estudiantes y permiten obtener información desde diferentes perspectivas.

Para sintetizar la información obtenida de los conocimientos previos, se propone que se haga en el aula de clases utilizando la estrategia lluvia de ideas, mediante las participaciones de los estudiantes al exponer sus opiniones, mientras el docente toma nota de los aspectos más relevantes y media para realizar un esquema con la información recolectada.

Para los propósitos de formación se tiene en cuenta la intención del ambiente, el momento de la secuencia de actividades al cual está asociado, los aprendizajes que se pretenden desarrollar, relacionados con el desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico-creativo. Según la construcción curricular propuesta en el área de matemáticas para el grado 5 se resalta la necesidad de aprendizajes basados en las experiencias pero que permitan a los estudiantes conjeturar, realizar análisis e interpretaciones sobre su entorno. Los propósitos de formación se fundamentan en la interpretación de los diferentes marcos del entorno escolar que han realizado los docentes del área, en los referentes curriculares del MEN y especialmente comulgan con los propósitos presentados en los DBA, segunda versión (2017, p. 2-3) donde se menciona que durante el grado 5 se pretende que los estudiantes, desarrollen en cuanto a los aspectos cognitivos y físico-creativos.

Pensamiento Numérico y Sistemas Numéricos:

- Consoliden sus comprensiones de los números naturales con sus operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y relaciones (mayor y menor, igual y múltiplo, y divisor);
- amplíen los significados de los fraccionarios (en sus representaciones de fracción y de decimal y sus relaciones con expresiones en porcentajes), con las operaciones aditivas y multiplicativas y relaciones mayor, menor e igual a partir de sus usos en diferentes contextos.

- Construyan formas de calcular resultados de operaciones con fraccionarios.
- Inicien la compresión de la potenciación en los números naturales.

Pensamiento variacional y Sistemas algebraicos:

- Amplíen el estudio de fenómenos de variación, en particular cuando se relacionan con proporcionalidad y utilicen las propiedades de los sistemas de los números naturales y fraccionarios para construir procedimientos no convencionales con el fin de resolver ecuaciones sencillas.

Pensamiento Métrico y Sistemas de medidas:

- Realicen procesos de medición y estimación de superficies y volúmenes, justifiquen relaciones entre superficies y volúmenes, elijan las unidades apropiadas según la situación y los instrumentos utilizados.
- Amplíen sus comprensiones sobre relaciones entre variaciones de perímetro y área de una figura, de forma que pueda explicarlas y justificarlas.

Pensamiento Espacial y Sistemas geométricos

- Describan las características de formas en dos y tres dimensiones en el desarrollo de situaciones de composición y descomposición.
- Describan posiciones y trayectorias apoyándose en el plano cartesiano.

Pensamiento aleatorio y Sistemas de datos:

- Formulen y resuelvan preguntas estadísticas con las que comparan los datos al interior de un mismo grupo o entre dos o más, expliquen los resultados usando su forma de distribución, medidas de tendencia central y el rango, y algunas de las causas de la variación de los datos (p. ej. diferencias entre los individuos que conforman la población, imprecisión de las medidas).
- Realicen experimentos aleatorios simples y predigan la probabilidad de ocurrencia de eventos simples.

En cuanto al desarrollo socioafectivo, en el área de matemáticas se privilegia que los estudiantes establezcan juicios sobre acciones que redunden en el fortalecimiento de los valores y sus habilidades socioafectivas, identifiquen con claridad las emociones y valores y tomen decisiones acertadas ante las diferentes situaciones que se presenten en el aula de clases. Pero estas consideraciones no son tenidas en cuenta de forma consciente en la estructura curricular del área, ni en los planes de clase, por tanto, a continuación se realiza una propuesta de articulación de este aspecto.

Las categorías de habilidades socioafectivas que se proponen trabajar desde las matemáticas son las habilidades interpersonales, de comunicación asertiva y de capacidad de resolución de conflictos, las cuales se presentan en la Tabla 10, con una intención ética basada en la formación en valores.

Tabla 12. Habilidades socioafectivas a trabajar desde el área de matemáticas.

Valores: Responsabilidad, respeto, justicia, solidaridad, tolerancia, compromiso.	
Habilidad socioafectiva	Habilidades socioafectivas específicas
Interpersonal “Resume de manera general la serie de habilidades que permiten comprender y abordar todos los elementos presentes en la socioafectividad y su impacto en la relación con los otros” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 29). Se refiere a “Toma de perspectiva y de empatizar con otros, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales” (Romagnoli, 2007, p. 5). “Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación. Resisten la presión social inapropiada; previenen, manejan y resuelven constructivamente conflictos interpersonales y buscan y dan ayuda cuando se necesita” (Romagnoli, 2007, p. 5). “Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. (Soler, 2016, p. 694)	• Dominar las habilidades sociales básicas. • Empatía. • Cooperación y trabajo en equipo. • Restauración. • Conciencia ética y moral. • Interpretación de intenciones. • Consideración de consecuencias. • Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes
Comunicación asertiva “Da cuenta de los procesos lingüísticos y kinésicos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, los signos, símbolos, significados y las lecturas verbales y no verbales que comprenden sentimientos y emociones. También hace referencia a las habilidades interpersonales y sociales que permiten responder apropiadamente a los estímulos externos sin autoagredirse ni hacer daño a otros, compartir información personal, hacer preguntas a los demás y expresar interés y aceptación” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 31).	• Comunicación verbal. • Comunicación no verbal. • Escucha activa. • Lectura de textos. • Asertividad. • Diálogo y participación (Socialización).
Capacidad de resolver problemas “Estrategia que busca la armonía consigo mismo, con los contextos de interacción social y el medio ambiente, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para vivir y solucionar el conflicto y la diferencia” (Carvajal, Charry-Álvarez, & Galeano-Gallego, 2014, p. 31).	• Toma de perspectiva. • Negociación. • Creatividad para buscar soluciones. • Toma de decisiones. • Prevención y solución de conflictos. • Resolución pacífica de conflicto.

Ahora, para efectos de esta propuesta didáctica se pretende fortalecer las habilidades socioafectivas específicas: Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc; trabajo en equipo, cooperación; Diálogo y participación (socialización), Comunicación asertiva y capacidad de resolver problemas. Estas habilidades se eligieron porque fueron las que se identificaron en la caracterización específica deben fortalecerse en la relaciones estudiante – docente y estudiante – estudiante.

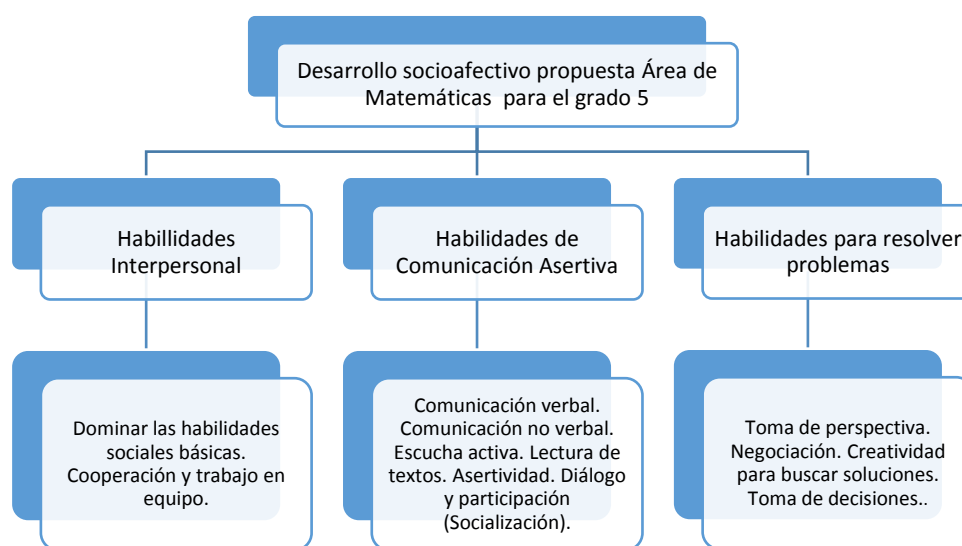


Ilustración 13. Habilidades socioafectivas para la propuesta didáctica desde el área de matemáticas.

Los aprendizaje en cuanto a Habilidades socioafectivas que se pretenden movilizar en los estudiantes de grado 5 están relacionados con el aspecto comunicativo, referidos principalmente al trabajo en equipo, la comunicación asertiva y diálogo y participación (socialización), sin desconocer que en el desarrollo de los momentos de aprendizaje propuestos emergen otras habilidades socioafectivas que se relacionan con las mencionadas de manera implícita. En la Ilustración 13 se muestra las habilidades socioafectivas que se proponen trabajar en la propuesta didáctica desde el área de matemáticas y en la Tabla 11, se relacionan las evidencias de aprendizaje.

Tabla 13. Habilidades socioafectivas de la propuesta didáctica del área de matemáticas para grado 5.

Habilidad socioafectiva específica	Evidencias de aprendizajes (Indicadores de desempeño)
Dominar habilidades sociales básicas	• Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
Trabajo en equipo (cooperación)	• Desarrollar las habilidades de cooperación y trabajo en equipo mediante retos de grupo. • Promover las habilidades para llegar a acuerdos y solucionar problemas de manera colectiva. • Fomentar el trabajo en equipo, en la ejecución de las actividades a desarrollar. • Incentivar la ayuda mutua entre estudiantes fomentando una sana convivencia. • Desempeñar los roles asignados para dar solución a diferentes situaciones que se presenten.
Comunicación asertiva	• Desarrollar un estilo de relación asertivo que permita a los participantes establecer interacciones sociales más satisfactorias, beneficiosas, respetuosas y adaptativas. • Desarrollar la habilidad para comunicarse verbal y corporalmente en público como un elemento central de la asertividad. • Comprender a partir de la experiencia una aproximación del concepto de “derechos” y ¿por qué es importante respetarlos?
Diálogo y participación	• Fomentar el diálogo y la participación en el trabajo realizado en equipos y la participación individual. • Participar activa y propositivamente en la elaboración de una tarea asignada
Capacidad de resolución de problemas	• Toma decisiones de manera acertada, teniendo en cuenta varias perspectivas y propendiendo por la negociación. • Resolver problemas de manera creativa, escoger la mejor estrategia de solución. • Capacidad para encontrar la armonía consigo mismo, con los contextos de interacción social y el medio ambiente, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para vivir y solucionar el conflicto y la diferencia”.

De la información presentada hasta el momento, en la planificación de los ambientes de aprendizaje se establecerán propósitos pedagógicos integrales y aprendizajes que conjuguen los aspectos socioafectivos, cognitivos y físico-creativos.

Ahora, teniendo en cuenta que el modelo pedagógico institucional es el social cognitivo, lo cual exige que se haga una evaluación procesual y continua, que revele los avances del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como otras situaciones emergentes que deba considerar el docente en su reflexión didáctica, se eligen estrategia de evaluación que tengan una finalidad formativa. Además, desde el enfoque del área, la evaluación debe cumplir con los siguientes aspectos: tener información sobre los resultados del aprendizaje de

los estudiantes en términos de saberes, tener en cuenta el aporte del estudiante al proceso de razonamiento grupal, debe estar de acuerdo a las interacciones personales del estudiante con los demás miembros del grupo; los estudiantes deben tener la posibilidad de: Evaluarse a sí mismos-autovaloración, evaluar a los compañeros-covaloración, evaluar al tutor (MEN, 1998, p. 21) y recibir realimentación de su proceso de formación.

Para la evaluación se toma en cuenta la misma modalidad, criterios y estrategias que las expresadas en los momentos de la estructura de la clase planteados anteriormente.

Ahora en cuanto a las estrategias didácticas para el desarrollo y potencialización de los aprendizajes, estas deben fomentar la participación activa de los estudiantes en la construcción de los conocimientos matemáticos los cuales parten de su realidad inmediata, dado que el modelo educativo institucional es social cognitivo y tiene como característica fundamental desde la didáctica que el conocimiento se construya con la participación activa del estudiante con el desarrollo de habilidades de pensamiento específicas, tales como: analizar, sintetizar, comparar, determinar, abstraer, caracterizar, definir, identificar, clasificar, ordenar, generalizar, observar, interpretar, describir, razonar, relacionar, argumentar, explicar.(I.E. Inmaculada Concepción, 2013, p. 48)

Teniendo en cuenta que Según Velazco y Mosquera (2010), “El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza _ Aprendizaje”. Por tanto, Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, entendiendo por estrategias de aprendizaje como un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas en diferentes contextos, mientras que las estrategias de enseñanza, se refieren a

todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz y Hernández, 1999).

De esta manera, la estrategia vertebral de la propuesta didáctica en el área de matemáticas es el juego (de mesa, de roles y de tipo cooperativos) y atendiendo a los aspectos socioafectivos, cognitivos y físico-creativos también se tomarán en cuenta otras estrategias didácticas propias del modelo social cognitivo tales como: análisis y solución de problemas, fomentar el aprendizaje basado en el diálogo participativo (I.E. Inmaculada Concepción et. al., 2013, p. 48), lluvia de ideas; esquemas, cuchicheo, uso de material manipulativo, ejemplificación, ilustración, preguntas y metacognición. Las cuales se definen a continuación:

- **Juegos cooperativos y de roles:** se trabajan según las orientaciones del apartado dedicado a referentes metodológicos.
- **Análisis y solución de problemas:** para fortalecer el pensamiento crítico a través del análisis a las situaciones problema que se presentan en diversos sectores de la sociedad y del planteamiento de posibles soluciones.
- **Fomentar el aprendizaje basado en el diálogo participativo:** para generar procesos de escucha activa y construcción grupal del conocimiento, mediante la participación y el diálogo en torno a un tema determinado y siguiendo la metodología de preguntas secuenciales lideradas por el docente”.
- **Lluvia de ideas:** La lluvia de ideas o brainstorming, también denominada tormenta de ideas, es una herramienta de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado. Posteriormente las ideas extraídas pueden utilizarse para armar un esquema o para alguna actividad posterior, según sea el caso.

- **Cuchicheo:** Los miembros dialogan simultáneamente de a dos para discutir un tema o problema del momento. Cuchichear significa hablar en voz baja. De este modo todo el grupo trabaja simultáneamente sobre un mismo tema y en pocos minutos pueden obtener una opinión compartida sobre una pregunta formulada al conjunto.
- **Ilustración:** Consiste en el uso de recursos visuales (fotografías, esquemas, mapas mentales, gráficas e imágenes) en las explicaciones.
- **Esquemas:** El esquema es una forma de representación gráfica de las ideas fundamentales de un texto informativo, ordenadas de tal manera que guarden relaciones lógicas entre sí. (Se habla de texto expositivo informativo, porque en él se encuentran datos).
- **Metacognición:** En un término compuesto en el cual “cognición” significa conocer y se relaciona con aprender y “meta” hace referencia a la capacidad de conocer conscientemente, es decir, de saber lo que sé, de explicar cómo lo aprendí e incluso de saber cómo puedo seguir aprendiendo.
- **Método de preguntas:** Se trata de un diálogo entre el docente y los estudiantes a partir de cuestionamientos sobre un tema específico, que los lleva a desarrollar diferentes niveles de pensamiento: memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.
- **Estrategias afectivas:** estas son usadas por docente y estudiantes para mediar diversas situaciones de conflicto que se puedan presentar entre los estudiantes y entre estudiantes y el docente, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, interacciones entre los participantes de la clase (estudiantes, docente) no se realizará descripción alguna; puesto que, estas emergerán en la implementación de la propuesta. Por tanto será parte de la información a analizar.

Por último, los recursos utilizados como base para la planificación de las actividades propuestas para la clase son los textos de la editorial PREST, los textos de proyecto SÉ, impartidos por el Programa Todos a Aprender del MEN, objetos manipulativos, guías de trabajo, útiles escolares, pliegos de papel bond, cartulina, entre los más destacados.

Área asociada: Lengua Castellana

En el proyecto integrado de área de lengua castellana, se tiene el objetivo fundamental de potenciar la palabra en sus diversas manifestaciones (literarias, comunicativas, actitudinales), como fundamento y elemento posibilitador de la resolución de problemas; reconocerlos y expresarlos, ponerlos en palabras, permitiendo develar y reconstruir los hilos que tejen las relaciones y crean mentalidades, así como los comportamientos y actitudes frente a los otros. Intencionalmente se trata de reconocer el lenguaje como medio potenciador y dinamizador de las relaciones sociales para instaurar nuevos códigos de comunicación, que propicien la afirmación de la vida y la oportunidad de participar en la solución de los conflictos nacionales, consolidar la convivencia y la reconciliación entre los colombianos. Esta perspectiva alude a la articulación con las competencias ciudadanas en la que consideramos de suma importancia la promoción del desarrollo de las competencias comunicativas.

En este sentido es pertinente atender las orientaciones del M.E.N. quien plantea, que el énfasis de la formación en competencias ciudadanas hace parte del desarrollo integral humano que desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo ético e intelectual. Es muy importante anotar que si bien estas competencias están interrelacionadas en la vida humana, en esta propuesta se desglosan con fines conceptuales y pedagógicos.

Por lo tanto, las competencias comunicativas son necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. ¿En qué consiste este diálogo? Es una conversación o intercambio en el que las personas involucradas se reconocen mutuamente

como seres humanos que merecen respeto y atención. Es un diálogo en el que no se habla con la intención de hacer daño y en el que todos pueden expresar sus puntos de vista sin miedos, de tal suerte que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común.

Algunos ejemplos de competencias comunicativas son: escuchar atentamente los argumentos ajenos y comprenderlos –a pesar de no compartirlos– y expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista. *El arte (el teatro, la danza, la literatura, la pintura, el cine)* también es una forma muy valiosa para comunicarse con los demás, pues permite la expresión a través de otros sistemas simbólicos.

Las competencias comunicativas son centrales para la vida social. Saber comunicar lo que se quiere, fortalece la posibilidad de llegar a acuerdos justos y benéficos para todos. Entre más se aprenda a comunicar de manera descentrada, empática e inteligente, mayores serán las posibilidades de alcanzar la justicia social.

Tratándose de un trabajo formativo intencionado, se propone que los distintos escenarios de la institución educativa se conviertan en un laboratorio interdisciplinar donde se debatan distintos puntos de vista, se argumenten las posiciones y se invite a escuchar activamente al otro.

Para la ejecución de todo lo planeado en esta propuesta curricular de Lengua Castellana, nos hemos nutrido de modernas concepciones epistemológicas y pedagógicas en torno a nuestra lengua y el lenguaje y a los procesos lecto-escriturales. Entre ellas es de suma importancia la pedagogía por proyectos desde la perspectiva del desarrollo de competencias, en especial de aquellas relacionadas con el lenguaje, la lectura crítica y la evaluación como proceso de aprendizaje significativo.

El propósito del área es que los educadores desarrollemos el proceso formativo en el marco de una nueva concepción de educación y así contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.

En el área de Lenguaje hemos fijado esencialmente una meta: Construir competencias comunicativas con la pretensión de estimular las potencialidades relacionadas con procesos del desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, escribir, leer y comprender de forma crítica, competente y autónoma. Con el propósito de alcanzar esta meta atendemos las orientaciones pedagógicas de los lineamientos curriculares en Lengua Castellana y partimos de los estándares básicos de calidad en lenguaje como orientadores del hablar y el escribir, los derechos básicos de aprendizaje, de la comprensión y la interpretación, la matriz de referencia para competencias y componentes, así como en la exploración de la literatura, la lectura de símbolos y del entender cómo y para qué comunicarse.

Ante esta nueva concepción de aprehender el lenguaje, es preciso adoptar nuevas estrategias didácticas y reorganizar los contenidos del área de manera que sean entendidos como núcleos temáticos o unidades de sentido. Los contenidos se venían organizando mediante temas, los cuales eran evaluados a partir de las cuatro habilidades.

El enfoque significativo nos lleva a organizar los contenidos por ejes vitales, componentes, estándares, competencias y desempeños. Los temas de las diferentes competencias a organizarlos por núcleos temáticos; ya que fraccionar las unidades de sentido implican fraccionar los significados.

Núcleo temático. Abarca no solo un tema, sino que se refiere a varios contenidos con una visión globalizadora, estructurada de tal forma que permiten el desarrollo de habilidades, componentes, competencias de significación y comunicación. Para que los núcleos temáticos se enmarquen en un lenguaje significativo debe tenerse presente:

- Actividades (talleres de lectura y escritura, actividades tipo Icfes, trabajos creativos)
- Aproximación al concepto.
- Evaluación.
- Desarrollo de habilidades.
- Integración curricular.

Lo anterior tendrá una base teórica en el plan de aula que tiene en cuenta los estándares, lineamientos, competencias, desempeños, componentes y saberes propuestos para cada grado y periodo.

Se organizará las clases de acuerdo con los intereses de los estudiantes, trabajando sobre los procesos en los cuales se debe enfatizar según dichos intereses y las necesidades del educando, se propondrán talleres con relaciones temáticas y funcionales.

Es conveniente considerar que los talleres de producción oral están íntimamente ligados con la fonética y la fonología y se deben trabajar en conjunto; así mismo los talleres de gramática y ortografía guardan ineludible relación con los procesos de producción de textos escritos. Los temas y los procesos sobre la ética de la comunicación, pueden conjugarse con los talleres de producción escrita y oral, incluso con los de la estética del lenguaje, interpretación y producción literaria). De manera similar, el texto funcional puede trabajarse en combinación con el taller de medios de comunicación o con el de otros sistemas simbólicos, así como, nuestro proyecto de Lectores competentes y el programa Todos a Aprender.

Es importante resaltar la conveniencia de la utilización de las TAC a través de las TIC's como herramientas para enriquecer las clases, al igual que las actividades extra clase, complementarias y de apoyo para superar las dificultades y alcanzar las metas propuestas. Es

importante implementar actividades de profundización para los estudiantes que alcanzan las metas propuestas con mayor facilidad.

Además de los talleres, es conveniente implementar algunas clases para la exploración de conceptos al comienzo de cada unidad (apertura conceptual), otras para la síntesis de los temas (profundización) de igual manera, otras tantas para la evaluación (tanto permanente como acumulativa), aunque en todas las actividades del área está presente la lectura, se debe dedicar un tiempo prudencial durante cada periodo al desarrollo del proyecto de lectores competentes. De la misma manera se trabajará con proyectos alternativos encaminados a mejorar las competencias de nuestros estudiantes.

La evaluación se la entiende como un proceso en donde todos los elementos son funcionales en conjunto, que tiene como eje de trabajo el desarrollo de habilidades a partir de un conjunto de temas y contenidos construidos entre docente y estudiante. El docente se autoevalúa y evalúa sus prácticas, el estudiante identifica sus fortalezas y debilidades para hacer seguimientos de sus cambios y procesos.

En lenguaje se plantea el modo de sistematización y seguimiento, es decir realizar seguimiento y crear memoria escrita, teniendo en cuenta el plan de estudios, estándares de calidad, indicadores de desempeño, núcleos temáticos, planes especiales de apoyo y proyectos pedagógicos. Además se utilizará instrumentos de seguimiento semanal, mensual y por periodo, estos avances se cualificarán para tener una descripción exacta del alcance que vaya adquiriendo el educando respecto a los estándares de competencia para el área.

Es necesario recoger información diagnóstica sobre el trabajo de los estudiantes de diversas formas: Medios virtuales, trabajos escritos, comentarios, participaciones, talleres, proyectos de evaluación, evaluaciones, comentarios de los padres de familia, observaciones de los directivos docentes y docentes.

Para el estudiante, el seguimiento permite ganar conciencia sobre el resultado de su proceso educativo, mira sus avances y dificultades. Así la información cualitativa y cuantitativa es el resultado del acto evaluativo y ventana para realizar un autoanálisis.

De esta manera, la valoración será el resultado de un proceso de interacción entre el docente y el estudiante llevando un control individual y personalizado de sus avances en el transcurso de cada período.

Instrumentos de evaluación

- Cuestionarios pruebas Saber
- Conversatorios (mesa redonda, debate)
- Exposiciones
- Evaluación escrita
- Evaluación oral
- Talleres por competencias
- Lecturas críticas dirigidas
- Cine foro
- Taller de escritura creativa
- Mapas conceptuales
- Talleres de redacción y ortografía
- Participación en clase
- Revisión de registro y realización de actividades
- Trabajos escritos
- Rubrica para evaluar actitud y comportamiento (Ser)
- Apropiación y manejo de TIC's

Indicadores de desempeño:

Nivel interpretativo

- Explica el funcionamiento de la lengua como sistemas de signos, símbolos y reglas de uso de las variedades de la lengua y registros lingüísticos, lenguaje verbal y lenguaje escrito.
- Conoce sistemas simbólicos para analizarlos como el papel de la audiencia y enfoque de un trabajo.
- Identifica los niveles de micro- estructura, macro- estructura y súper- estructura en un texto argumentativo.
- Diseña un esquema de interpretación teniendo en cuenta el tipo de texto, el tema, el interlocutor e intención comunicativa.
- Relaciona el significado de los textos con los ámbitos sociales, culturales y políticos.
- Reconoce el uso del lenguaje verbal y no verbal en diferentes manifestaciones como los grafiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.

Nivel argumentativo

- Clasifica en forma apropiada un texto histórico y da cuenta de sus rasgos distintivos de la literatura en los diversos movimientos.
- A partir del análisis de los mecanismos ideológicos que subyacen en la estructura del texto, elabora juicios de valor a través de ensayos argumentativos.
- Presenta un proyecto de evaluación por competencias; gramatical, semántica, comunicativa y pragmática.

Nivel propositivo

- Participa en técnicas grupales referentes a la declamación, formulación de editoriales, manejo de la información, sistemas simbólicos, enriquecimiento del vocabulario, zonas de entrenamiento ortográfico.

- Evidencia en producciones textuales de su autoría, el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y su control en contextos comunicativos.
- Desarrolla habilidades para producir cuentos, poesías, textos narrativos, argumentativos, argumentativo-narrativos, periodísticos, documentales y ensayos.

Como propuesta didáctica para fortalecer lo anterior lo cual servirá para afianzar los propósitos y aprendizajes propuestos en el área de lengua castellana, por parte del equipo de investigación se proponen añadir los siguientes criterios e instrumentos de evaluación desde el diseño de ambientes de aprendizaje:

La clase se divide en cuatro momentos:

- Exploración
- Estructuración
- Transferencia
- Reflexión

Criterios de evaluación:

- Presentación personal.
- Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.
- Responsabilidad en la entrega de trabajos.
- Portar todos sus materiales a clase.
- Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.
- Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.
- Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor).
- Participar de un rol en su equipo de trabajo.
- Respetar los argumentos de los demás.
- Capacidad de identificar de los géneros literarios y los subgéneros (el género narrativo)

- Estilos de trabajo: individual y colectivo.
- Interés por el área.
- Desarrollar la capacidad de construir textos de análisis desde la lectura crítica

Hay varios tipos de evaluación que se proponen realizar durante la implementación del ambiente de aprendizaje.

- Metacognición.
- Heteroevaluación.
- Autoevaluación del trabajo en equipo

Planeación de la secuencia de actividades.

Saberes previos que se presupone deben tener los estudiantes:

Momento 1 Exploración (1 sesión de clase):

- Familiarización con el contexto: el docente presenta a los estudiantes el tema aprender (los géneros literarios, el género narrativo) “escritura creativa”
- Presentación de la situación problema y reconocimiento de saberes previos (lluvia de ideas)
- Construcción del esquema:
- Se solicita que de manera individual construyan el esquema. El docente revisa el trabajo de cada estudiante, conversando con ellos sobre aspectos positivos y aspectos por mejorar.
- Juego cooperativo: Armandando el esquema
- El juego consiste en armar grupos de trabajo, que deben cumplir con el objetivo de elaborar lo que se propuso para ese momento con una duración de 15 minutos utilizando los materiales que tengan a disposición (propios o prestados de otros compañeros), ganan, sólo si todos los esquemas son realizados en el tiempo

presupuestado y si todos los esquemas son validados por todos los compañeros del curso.

- Cuando termina el tiempo del juego, cada grupo socializa los resultados y se hacen preguntas.

Se trabajan habilidades socioafectivas en este “momento”, con la aprobación de todos los participantes de la clase estas son:

Asertividad:

- Desarrollar un estilo de relación asertivo que permita a los participantes establecer interacciones sociales más satisfactorias, beneficiosas, respetuosas y adaptativas.

Trabajo en equipo (cooperación)

- Fomentar el trabajo en equipo, en la ejecución de las actividades a desarrollar.
- Incentivar la ayuda mutua entre estudiantes fomentando una sana convivencia.
- Desempeñar los roles asignados para dar solución a diferentes situaciones que se presenten.

Diálogo y participación

- Fomentar el diálogo y la participación en el trabajo realizado en equipos y la participación individual.
- Participar activa y propositivamente en la elaboración de una tarea asignada

Momento 2 Descontextualización (3 sesiones de clase): Es importante resaltar que para el proceso de aprendizaje en este momento se propone realizar lecturas de análisis crítico. Para las primeras actividades el docente propone juegos de roles para afianzar en los estudiantes el trabajo en equipo y que todos puedan participar en su proceso de aprendizaje. Finalmente se realiza una evaluación mediante una prueba escrita de carácter individual con el fin de observar los avances de cada estudiante.

Estrategia didáctica: Juego de roles, construcciones individuales y cuchicheo

Recursos: papel, lápiz, música ambiente

Diálogo y participación

- Fomentar el diálogo y la participación en el trabajo realizado en equipos y la participación individual.
- Participar activa y propositivamente en la elaboración de una tarea asignada.

Estrategia didáctica: Juego de roles, trabajo de producción textual individual, cuchicheo, socialización de productos.

Recursos: papel, lápiz, música ambiente

Mediación del docente: El docente está pendiente de los avances de los estudiantes, las diferentes interacciones que han en los grupos entre los participantes, revisar constantemente que todos estén siendo partícipes de la actividades propuestas y tomar nota de las diferentes reacciones y aportes que pueden presentarse durante el desarrollo de la clase.

Las habilidades socioafectivas a fortalecer en este “momento” son:

Asertividad

- Desarrollar un estilo de relación asertivo que permita a los participantes establecer interacciones sociales más satisfactorias, beneficiosas, respetuosas y adaptativas.

Trabajo en equipo (cooperación)

- Desarrollar las habilidades de cooperación y trabajo en equipo mediante retos de grupo.
- Fomentar el trabajo en equipo, en la ejecución de las actividades a desarrollar.
- Incentivar la ayuda mutua entre estudiantes fomentando una sana convivencia.
- Desempeñar los roles asignados para dar solución a diferentes situaciones que se presenten.

Diálogo y participación

- Fomentar el diálogo y la participación en el trabajo realizado en equipos y la participación individual.
- Participar activa y propositivamente en la elaboración de una tarea asignada.

Estrategias didácticas:

Juegos. Los juegos que se utilizaran son: juegos cooperativos, juegos de roles, juegos de mesa. Juego de roles. Un juego de rol es una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comiencen su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero.

Para los juegos de roles, generalmente se conforman grupos de 4 personas y la definición de roles para los participantes del juego, en cada grupo debe haber:

- Un líder: es el estudiante que dirige al equipo, verifica que se cumplan con las responsabilidades que se han asignado, ayuda a tomar decisiones sobre las estrategias para cumplir con el objetivo del juego y ayuda a mediar situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo.
- Un organizador y vigía del tiempo: es el estudiante que recibe el material con que van a trabajar en el grupo y cuando terminen entrega al docente en forma completa, toma el tiempo que dura el juego y le informa a sus compañeros.
- Un relator: es el estudiante que toma nota de las conclusiones de la actividad, recopila y sintetiza la información para presentarla de forma escrita que presentarla a la docente.

- Un comunicador: es el estudiante responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, observa y está pendiente del avance de los demás grupos de trabajo.

Cuchicheo: Los estudiantes empiezan a hablar en tono bajo sobre sus desarrollos y comparan resultados, lo que reafirma o modifica sus acciones.

Método de preguntas: Se trata de un diálogo entre el docente y los estudiantes a partir de cuestionamientos sobre un tema específico, que los lleva a desarrollar diferentes niveles de pensamiento: memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Esquemas: El esquema es una forma de representación gráfica de las ideas fundamentales de un texto informativo, ordenadas de tal manera que guarden relaciones lógicas entre sí. (Se habla de texto expositivo informativo, porque en él se encuentran datos).

Fomentar el aprendizaje basado en el diálogo participativo: Para generar procesos de escucha activa y construcción grupal del conocimiento, mediante la participación y el diálogo en torno a un tema determinado y siguiendo la metodología de preguntas secuenciales lideradas por el docente”

Análisis y solución de problemas: Para fortalecer el pensamiento crítico a través del análisis a las situaciones problema que se presentan en diversos sectores de la sociedad y del planteamiento de posibles soluciones.

Momento 4 Evaluación.

Momento 5 Refuerzo (2 sesión): En este momento se trata de dejar una tarea de refuerzo la cual se inicia en la clase y se termina en casa.

3.2.Escena 2: Planificación y prospectiva

3.2.1. Aspectos generales

Nombre de la propuesta didáctica: El aula de clases más social y afectiva. Diseño de ambientes de aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades en los estudiantes de grado 5 sección primaria IE Tomás Arturo Sánchez.

Presentación de la propuesta: La motivación por la cual emerge el presente estudio es desarrollar las habilidades socioafectivas con el fin de generar espacios de sana convivencia y la escuela se convierta en un espacio para que los estudiantes aprendan a relacionarse de manera pacífica y democrática. La intención es problematizar la planeación del ambiente como acción fundamental de la reflexión docente. Aquí, el estudiante ayuda a la configuración del ambiente gracias a que el docente diseña estrategias dialógicas, es decir, acciones donde el estudiante habla, debate y propone, utilizando como estrategia didáctica el juego, para fortalecer las habilidades socio afectivas. Estas habilidades se discriminan en: Dominar las habilidades sociales básicas; Trabajo en equipo, cooperación; Diálogo y participación; Comunicación asertiva y Resolución pacífica de conflictos. Las cuales emergen de la caracterización específica como aquellas, que deben fortalecerse en las interacciones estudiante – docente y estudiante – estudiante. En la Ilustración 14 se puede observar los aspectos en los que se basa la construcción de la propuesta.

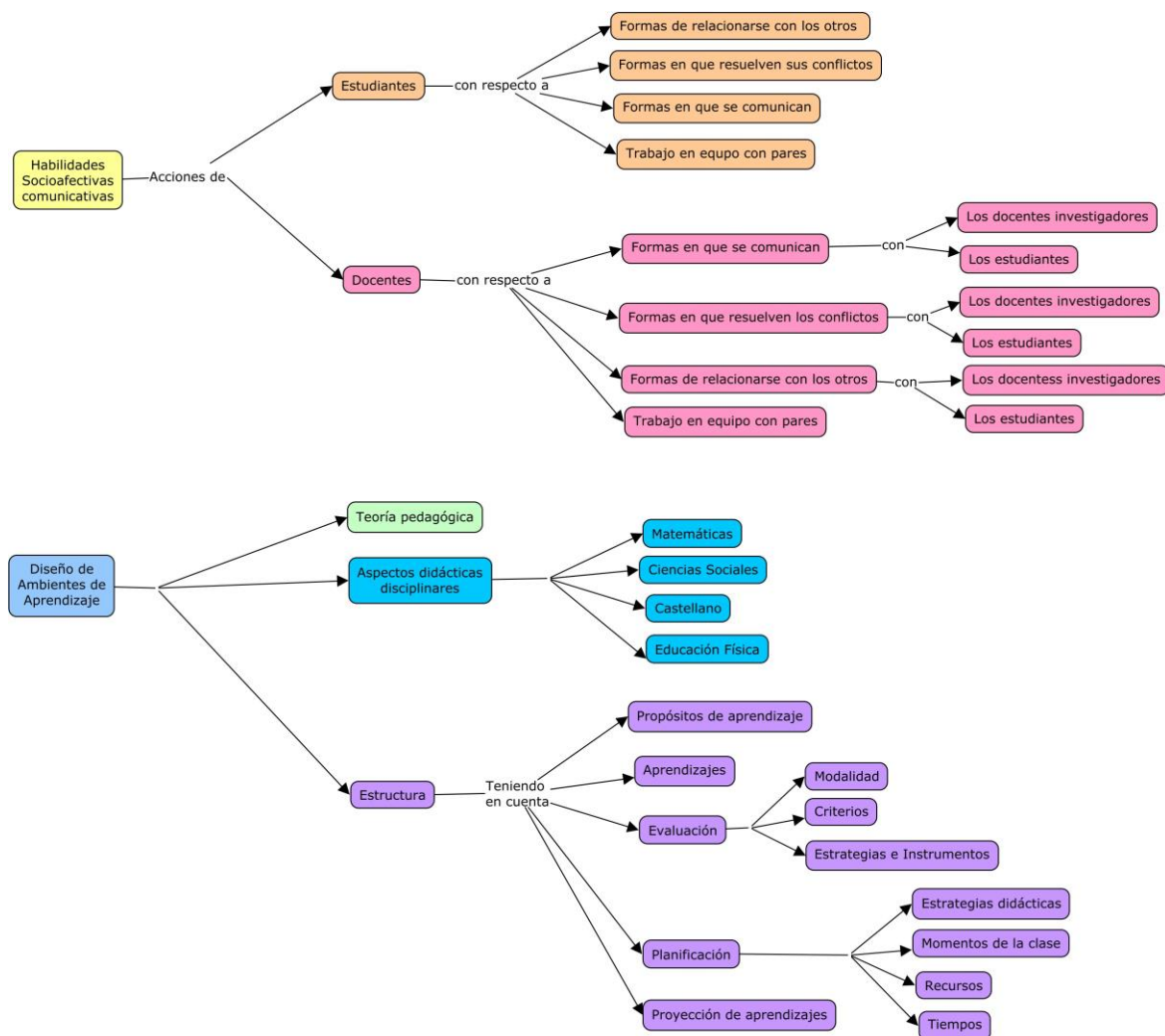


Ilustración 14. Categorías de interpretación propuesta didáctica.

Objetivos:

Objetivo general

Comprender la incidencia del diseño de ambientes de aprendizaje orientados hacia el desarrollo de habilidades socioafectivas en la enseñanza de la Educación Física, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas en el grado 5 sección primaria de la IETAS.

Objetivos específicos

1. Diseñar ambientes de aprendizaje para el desarrollo de habilidades socioafectivas en las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana del grado 5 sección primaria IE Tomás Arturo Sánchez.

2. Desarrollar las habilidades socio afectivas comunicación asertividad, trabajo en equipo y diálogo y participación para fortalecer las interacciones entre estudiante – estudiante y docente – estudiante, a partir de actividades de carácter disciplinar en las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana.
3. Reflexionar desde la didáctica sobre las implicaciones, obstáculos y fortalezas de implementar el diseño de ambientes de aprendizaje en el aula de clase en las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana.
4. Publicar los recursos didácticos utilizados en la implementación del ambiente de aprendizaje interdisciplinar para las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana en la IETAS para el grado 5, sección primaria.

Esta propuesta didáctica está diseñada para ser ejecutada en tres años, se eligió como actores en el marco de la intervención al grupo poblacional de estudiantes del grado 5, sección primaria y docentes investigadores; y como objeto de estudio se centra en las habilidades socioafectivas, por las siguientes razones:

- Tres de los docentes investigadores tienen asignación académica en el grado 5 en las áreas de matemáticas, sociales y educación física. El cuarto docente tiene su asignación académica en bachillerato en el área de castellano.
- De acuerdo a los resultados obtenidos en la caracterización específica realizada en el año 2016 en el grado 5 se estableció la necesidad de fortalecer las habilidades socioafectivas comunicativas y analizar las mediaciones del docente con respecto a las interacciones entre estudiante-estudiante y docente-estudiante.
- Teniendo en cuenta la técnica (árbol de problemas) aplicada para caracterizar las necesidades de los proyectos transversales de la institución se identificó una concurrencia en la necesidad de intervenir en torno a la desmotivación y desinterés de la comunidad educativa, en especial de los estudiantes, con respecto

al carácter de “ser estudiante”, establecidos en el PEI y manual de convivencia, aspecto que se relaciona de manera directa con el desarrollo de habilidades socioafectivas en el medio escolar sobre todo en las interacciones entre estudiantes y docentes en el aula de clases.

- Por otra parte, emerge el interés por comprender el papel mediador del docente para generar un ambiente de aprendizaje que satisfagan las necesidades académicas y socioafectivas de los actores involucrados en el proceso educativo en el aula de clase, en especial en los grados 5 y 6 por el tránsito de la primaria y la secundaria.

Para la elaboración de la propuesta los docentes investigadores inician con una actividad dialógica sobre las didácticas específicas de su disciplina, lo que permitió llegar a unos puntos de acuerdo sobre las habilidades socioafectivas que están inmersas en el desarrollo de las clases, decidir los aspectos se desean trabajar de manera interdisciplinar en las áreas de Matemáticas, Castellano, Ciencias Sociales y Educación Física, definir el juego como dispositivo de aprendizaje por su potencialidad en visibilizar las acciones en las interacciones de estudiantes y docentes. También emerge la necesidad de llegar a acuerdos sobre la metodología de enseñanza, incidencia del modelo pedagógico institucional en las prácticas de enseñanza, aspectos comunes a las cuatro áreas que se enmarcan en la didáctica general y definir los aspectos propios de cada disciplina que se enmarcan en cada didáctica específica. Esta última situación motivó a realizar un rastreo teórico profundo sobre la didáctica específica de las áreas involucradas en el estudio.

Posteriormente, con los elementos teóricos y la experiencia de cada docente investigador, se realiza un bosquejo de ambiente de aprendizaje que parte de un diseño didáctico para cada área, el cual se analiza para determinar los aspectos comunes tales como: trabajar metodológicamente en torno a un enfoque problémico, optar por una estructura

común para el diseño de la clase basada en 5 momentos: exploración, descontextualización, transferencia, reflexión de la actividad de aprendizaje y refuerzo; definir propósitos de aprendizaje interdisciplinarios a las áreas involucradas, relacionados con las habilidades socioafectivas comunicativas, según la información obtenida en la caracterización de esta investigación.

Nace así entonces la idea de considerar tres etapas que se pretenden llevar a cabo en un tiempo de 3 años: para la primera etapa, que se estima desarrollar en el año 1, se pretende diseñar un ambiente de aprendizaje interdisciplinar para el grado 5 que involucra a las áreas de Matemáticas, Castellano, Ciencias Sociales y Educación Física. La funcionalidad del diseño se pondrá a prueba en una tarea posterior de implementación en el aula de clases con los grupos de estudiantes seleccionados, porque los docentes investigadores trabajan con este grupo en especial y además marca un paso a otra sección de los niveles educativos, realizando una evaluación procesual de las situaciones previstas como las emergentes en cuanto a las habilidades socioafectivas, en las interacciones entre estudiante-estudiante y docente-estudiante y las incidencias del diseño de los ambientes de aprendizaje en la enseñanza, tal como se muestra en la Ilustración 14. Luego, con los insumos de la información recolectada se realiza una realimentación de la propuesta para el segundo año.

A continuación se describen los aspectos generales de la población escolar que se intervendrá para el año 1:

- **Población escolar a quién va dirigida la propuesta:** Estudiantes de grado 5, sección primaria.
- **Cantidad de participantes por grupo y modalidad de trabajo:** Cinco grupos de 30 a 34 estudiantes: Tres grupos en la jornada de la mañana, dos grupos en la jornada de la tarde.
 - **Grupo:** 1; **Nivel:** 4 A 5; **Edad:** 10 a 14 años; **Grado escolar:** 5.

Para el año 2, que corresponde a una segunda etapa del proceso, se parte de que la propuesta ya ha sido evaluada; por tanto, la primera tarea es realizar reajustes para consolidar el aspecto interdisciplinar de la propuesta, donde haya una articulación notable entre las áreas involucradas y los propósitos de aprendizaje sean alcanzables a partir de las actividades planteadas para la clase. La segunda tarea se centra en implementar nuevamente la propuesta para grado 5 y la tercera tarea en extender el diseño de ambientes de aprendizaje para el grado 6, siguiendo el proceso con los estudiantes que en el año 1 estaban en 5 de primaria; luego, implementar la propuesta en grado 6 y realizar evaluación del proceso en los dos grados.

A continuación se describen los aspectos generales de la población escolar que se intervendrá en el año 2:

- **Población escolar a quién va dirigida la propuesta.** Estudiantes de grado 5, sección primaria y 6 sección secundaria.
- **Cantidad de participantes por grupo y modalidad de trabajo.** Diez grupos de 30 a 34 estudiantes: Jornada mañana (Tres grupos de grado 4, tres grupos de grado 5); Jornada tarde (Dos grupos de grado 4, dos grupos de grado 5).
 - **Grupo: 1; Nivel: 4 A 5; Edad: 8 a 10 años; Grado escolar: 4**
 - **Grupo: 2; Nivel: 4 A 5 Edad: 10 a 14 años; Grado escolar: 5**

Para el año 3, que corresponde a la tercera etapa de la propuesta, se vuelve a reajustar el diseño para el grado 5 y se realizan ajustes para el grado 6. Además, para el grado 6 hay dos tareas más: primero se analiza la posibilidad de retomar la propuesta a partir del grado 4 lo que obligaría a reajustar toda la propuesta o realizar un nuevo diseño para grado 4; segundo, como ya hay un proceso en el grado 5 que se va convirtiendo en sustentable se propone consolidar el material didáctico utilizado en una cartilla (medio físico y virtual) para uso de estos recursos en los siguientes años. Finalmente, una tarea transversal es evaluar el proceso de la propuesta en los tres grados: 4 y 5 de primaria y 6 de secundaria.

A continuación se describen los aspectos generales de la población escolar que se intervendrá en el año 2:

- **Población escolar a quién va dirigida la propuesta.** Estudiantes de grados 4 y 5, sección primaria y 6 sección secundaria.
- **Cantidad de participantes por grupo y modalidad de trabajo.** Quince grupos de 30 a 34 estudiantes: Jornada mañana (Tres grupos de grado 4, tres grupos de grado 5, tres grupos de grado 6); Jornada tarde (Dos grupos de grado 4, dos grupos de grado 5, dos grupos de 6).
- **Grupo: 1; Nivel: 4 A 5; Edad: 8 a 10 años; Grado escolar: 4.**
- **Grupo: 2; Nivel: 4 A 5; Edad: 10 a 14 años; Grado escolar: 5**
- **Grupo: 3; Nivel: 6 A 7; Edad: 11 a 14 años; Grado escolar: 6**

Aunque la propuesta didáctica está pensada para tres años en este documento se dará cuenta del diseño del año 1, puesto que dependiendo del avance del proceso se determinarán los reajustes, actividades y tareas para los años siguientes.

3.2.2. Año 1: Integración al currículo por disciplina.

La intención para el primer año es que la reflexión del docente se centre en torno a la incidencia del diseño de los ambientes de aprendizaje en la enseñanza de las Matemáticas, Lengua Castellana, Sociales y Educación Física en la IETAS, además que esos ambientes permitan el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas comunicativas: Asertividad, Dialogo y Participación, Trabajo en equipo y Resolución de Conflictos, en el aula de clase. Luego, implementar las actividades, realizar seguimiento y evaluación del proceso para brindar los insumos de un análisis, finalizando con los reajustes de la propuesta, teniendo en común: los propósitos de aprendizaje, la metodología de enseñanza y la estrategia didáctica

del juego como relevante. Los actores del proceso de intervención son los estudiantes del grado quinto y docentes investigadores.

Población escolar a quién va dirigida la propuesta: Estudiantes de quinto grado de la IE Tomás Arturo Sánchez.

Cantidad de participantes por grupo y modalidad de trabajo: Cinco grupos de 30 a 34 estudiantes, tres grupos en la jornada de la mañana y dos grupos en la jornada de la tarde.

Niveles o periodos: Dado que en la planeación curricular en nuestra institución educativa se hace teniendo en cuenta niveles y grados, la intervención se dirige al grado 5, pensando en un futuro proyectar la propuesta a los grados 6 y 4.

Tabla 14. Distribución grupo de estudiantes seleccionados para la implementación.

GRUPO	NIVEL	EDAD	GRADO ESCOLAR
UNICO	4 A 5	10 a 14 años	5

En cuanto a los aspectos metodológicos se plantean las estrategias: de recolección de información en la implementación de la propuesta didáctica, síntesis de la información y evaluación del avance de la propuesta.

Estrategia de recolección de información en la implementación de la propuesta didáctica

La estrategia de recolección de información durante el desarrollo de la propuesta didáctica es el ambiente de aprendizaje en su implementación y los instrumentos de recolección de información que se proponen son:

- Diario de campo de los docentes investigadores.
- Diario reflexivo de los estudiantes.
- Evidencias del portafolio de los estudiantes.
- Material audiovisual. Grabación de video de las sesiones de clase.

Estrategia de síntesis de información

Para la síntesis de la información se realiza un proceso de categorización y triangulación hermenéutica en tres fases, inicialmente se interpreta la información recolectada

por instrumento de recolección de cada estamento (estudiantes, docente), es decir, de cada instrumento aplicado en cada estamento, se analiza la información y se determina las categorías relacionadas con las habilidades socioafectivas comunicativas. Luego, una interpretación de segundo nivel al cruzar la información por instrumentos de recolección de información, es decir, se obtiene un análisis de cada instrumento de recolección cruzando lo obtenido en sus estamentos. Paso siguiente, se lleva a cabo una interpretación de información de tercer nivel donde se realiza un cruce de instrumentos de recolección, obteniendo así un análisis final y global de la información recolectada.

Tabla 15. Matriz propuesta didáctica para el Año 1.

Reflexión del docente en relación con el diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de habilidades socioafectivas y su incidencia en la enseñanza de las Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Educación Física en la IETAS.			
TIEMPO	Reflexión del docente con relación a los aprendizajes de los estudiantes (Aspectos inherentes al sujeto que aprende y aspectos relacionados con cómo aprende)	Reflexión del docente con relación a su práctica (metodología)	Reflexión del docente con relación al conocimiento disciplinar.
Febrero de 2017 (1 mes) Contextualización	Tener en cuenta la información sobre las características generales de los estudiantes como edad, nivel educativo, expectativas, formas de actuar, según los reportes de docentes que han trabajado con ellos en años anteriores; usar esta información para elegir una estrategia de identificación de los conocimientos previos, intereses y actitudes y expectativas de los estudiantes (relacionados con las habilidades socioafectivas comunicativas).	Elegir una estrategia para identificar los conocimientos previos disciplinares, intereses y actitudes y expectativas de los estudiantes (relacionados con las habilidades socioafectivas comunicativas), que se centre en el juego. Esta estrategia debe permitir una recogida de información efectiva y que genere un clima de aula adecuado tanto para estudiantes como para el docente. Contemplar los posibles aspectos positivos como negativos que puedan surgir entre los estudiantes o entre estudiantes y docente en el aula y tener a la mano estrategias didácticas como afectivas para aplicar en el momento pertinente.	Tener en cuenta los referentes teóricos y curriculares de cada disciplina para soportar la identificación de conocimientos previos y actitudinales de los estudiantes tales como: naturaleza del contenido disciplinar, estructuración, presencia de organizadores previos (son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí (Moreira, 2012, p. 2)).
Marzo de 2017 (1 mes) Planeación de las actividades	Elaborar propósitos de aprendizaje interdisciplinares, que apunten al fortalecimiento de las habilidades socioafectivas – comunicativas en las cuatro áreas. Elaboración de actividades teniendo en cuenta la caracterización, uso de recursos y verificando que sus instrucciones sean de fácil comprensión para los estudiantes. Identificar las estrategias de aprendizaje de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes.	Establecer una metodología de enseñanza acorde con el enfoque problémico, teniendo en cuenta la teoría de las situaciones didácticas de Brosseau y el modelo pedagógico social cognitivo. Establecer los aspectos que se deben tener en cuenta para la aplicación del juego como dispositivo de aprendizaje: el tiempo; la intencionalidad y pertinencia con respecto a los propósitos de aprendizaje, “El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas... es espontáneo y voluntario... implica cierta participación activa por parte del jugador” (Garvey, 1981, p. 14); y debe estar inmerso en el desarrollo de las actividades. Seleccionar y agrupar estrategias didácticas que según la experiencia del docente y su planeación de clase permitan el desarrollo y potencialización de los aprendizajes de los estudiantes. Seleccionar y agrupar estrategias afectivas que según la experiencia del docente permitan fortalecer las habilidades socioafectivas de los estudiantes y mantener un ambiente de aprendizaje armónico y de sana convivencia.	Se indaga en la didáctica general y se establecen los aspectos teóricos y curriculares que sustentan la propuesta atendiendo los hallazgos comunes a las cuatro áreas involucradas. Se indaga en la didáctica específica de cada área del conocimiento que interviene en la propuesta. Se realiza un análisis profundo de los aspectos teóricos y curriculares que soportan cada área según la propuesta realizada en la institución educativa y se identifica la articulación con las habilidades socioafectivas comunicativas. Se realiza un análisis de los contenidos de aprendizaje que sean más pertinentes de cada disciplina y los referentes a las habilidades socioafectivas. Se tratan aspectos relacionados con la explicitación de propósitos de aprendizaje y posibles recursos a utilizar para presentar la información (introducciones, títulos, resúmenes, esquemas y organizadores gráficos).

Abril de 2017 (1 mes) Planteamiento de la estrategia de evaluación.	Teniendo en cuenta las características del grupo de estudiantes, elegir una estrategia y su respectivo instrumento de recolección de información para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a lo disciplinar y actitudinal.	Elegir una estrategia y su respectivo instrumento de recolección de información para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a lo disciplinar y actitudinal. El docente debe tener en cuenta el momento de la aplicación de la evaluación, el tipo de evaluación y el instrumento que permita recoger información de manera ágil, clara y que minimice las tensiones entre docente y estudiantes en el aula de clase.	Considerar los aspectos teóricos y curriculares relacionados con las habilidades socioafectivas para establecer los criterios, estrategias e instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje. De manera análoga se realiza pero con los aspectos de las didácticas específicas.
Mayo – Junio de 2017 Finales de Julio – Septiembre de 2017 Implementación de la propuesta (desarrollo y potencialización de los aprendizajes).	Utilizando el juego como dispositivo de aprendizaje incentivar el desarrollo y potencialización de los aprendizajes de los aspectos disciplinares en las áreas de Ciencias Sociales y Educación Física y actitudinales que se relacionen con las habilidades socioafectivas comunicativas de asertividad, trabajo en equipo, dialogo y participación y resolución de conflictos. Ejecución de los momentos de la clase y las respectivas actividades planteadas. Aplicación de la estrategia de recolección de información y evaluación del proceso de los estudiantes.	El docente debe recolectar información de manera instantánea, reflexionar sobre su forma de actuar y mediar los procesos de aprendizaje y elegir la estrategia didáctica y estrategia afectiva más adecuadas para intervenir en determinada situación. Observar el desarrollo de la clase y definir la pertinencia de seguir con la planeación propuesta inicialmente o realizar ajustes o cambios según las necesidades. Utilizar la información recolectada de la evaluación de la clase y del aprendizaje de los estudiantes para realizar los reajustes de la planeación de las sesiones de trabajo.	Contrastar la información recolectada en el desarrollo de las sesiones de trabajo en cuanto a los contenidos de aprendizaje, cumplimiento de propósitos de aprendizaje y reflexionar sobre los posibles reajustes en la planeación de las sesiones siguientes.
Consolidación dela información recolectada, análisis e interpretación de la misma Noviembre de 2017	Consolidar información recolectada, realizar el análisis e interpretación de la misma; con el fin de validar y reajustar los propósitos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje.	Consolidar información recolectada, realizar el análisis e interpretación de la misma; con el fin de validar y reajustar la metodología de enseñanza, las estrategias didácticas, estrategias afectivas y mediaciones del docente en el desarrollo de la clase.	Consolidar información recolectada, realizar el análisis e interpretación de la misma; con el fin de validar la construcción curricular y teórica disciplinar e interdisciplinar de la propuesta.

Estrategia de evaluación del avance de la propuesta.

Se pretende realizar una evaluación procesual, que permita:

[...] intervenir para plantear alternativas visibles para mejorar el ambiente de aprendizaje propuesto, identificar las dimensiones y variables que intervienen más directamente en la configuración de determinado tipo de ambiente, observar la manifestación de distintas variables en el aula con una mirada atenta al desarrollo del ambiente de aprendizaje y analizar los aspectos observados en detalle y reflexionar acerca de las implicaciones pedagógicas y educativas de dichos aspectos (Juste, 1997, p. 57).

Con este fin se propone utilizar una rúbrica donde se indique el avance de la propuesta y documentar el proceso en el diario de campo. Para este fin se tendrán en cuenta los siguientes criterios adaptados de los propuestos por Pérez Juste (1997:125-145) para la evaluación de programas (en su desarrollo):

- Hay que evaluar la ejecución de la propuesta: se refiere a la conformidad con el plan (desfases, resultados parciales, efectos no planteados).
- Hay que evaluar el marco: incardinación efectiva en la propuesta y satisfacción de los sujetos participantes.

Además, se tienen en cuenta las siguientes pautas, adaptación de las propuestas por el mismo autor, que permitirán dar un horizonte de lo que desea evaluar:

- Puesta en marcha de la propuesta:
 - La metodología utilizada, ¿resulta adecuada para el desarrollo de los objetivos de la propuesta?
 - ¿Muestran los estudiantes interés/motivación hacia las actividades de la propuesta?
 - ¿Se aprecia aprendizaje en el desarrollo de los propósitos programados?
 - ¿Se detectan desfases significativos en la temporalización prevista?

- ¿Se respeta la planificación en lo referente a espacios, tiempos, apoyos y recursos?
- ¿Los niveles parciales de logro se consideran alejados o acomodados a los propuestos?
- ¿Se da rigidez o flexibilidad en la aplicación de la propuesta?
- Marco de aplicación de la propuesta
 - ¿Cuáles son las características de los estudiantes y los docentes que intervienen en la investigación?
 - ¿Se aprecian conflictos y tensiones entre el personal de la Institución Educativa que puedan repercutir en el desarrollo de la propuesta?
 - Las relaciones estudiante-estudiante, estudiante - docente, ¿se pueden calificar de cordiales o problemáticas?
 - ¿Se detecta algún conflicto entre los objetivos y/o planteamientos de la propuesta con los del proyecto educativo o con los de otros profesores del equipo o de la Institución Educativa?
 - ¿Se da concordancia entre la organización y disciplina del aula en que se desarrolla la propuesta y el sistema organizativo y disciplinar de la Institución?
 - ¿Se da un clima de confianza en el éxito por parte de los estudiantes y docentes?

A continuación se presentan con una intención informativa Ilustraciones sobre la planificación de las clases y ambientes de aprendizaje propuestas por el equipo de trabajo para cada área.

Tabla 16. Resumen planes de clase área de Educación Física para grado 5.

RESUMEN PLANES DE CLASE ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA		
	PLAN DE CLASE No. 1: Triatlón escolar	PLAN DE CLASE No. 1: Coordinación Dinámica General
PROPÓSITO	Reconocer la importancia de practicar ejercicios de velocidad, saltos y lanzamientos, para lograr un mejor desarrollo de las cualidades físicas.	Identificar la importancia que tiene la coordinación dinámica general y la coordinación viso pedial para practicar formas jugadas del microfútbol
DESEMPEÑOS	Reconoce la importancia de practicar ejercicios de velocidad, saltos y lanzamientos, para lograr un mejor desarrollo de las cualidades físicas	Comprendo las exigencias técnicas en la práctica de deportes individuales y de conjunto, realizando posturas corporales adecuadas, afianzando el desarrollo de las cualidades físicas y el trabajo en grupo.
INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABER SER	• Identifico hábitos de comportamiento saludable para el adecuado desarrollo de la actividad física. • Reflexiono sobre la importancia de la actividad física para mi salud. • Valoro mi capacidad para realizar actividad física adecuada con mis condiciones personales.
	SABER CONOCER	• Identifico pruebas que me indiquen el estado de mis capacidades físicas y registro los resultados. • Identifico mis capacidades físicas en la realización de ejercicios físicos y juegos.
	SABER HACER	• Controlo de forma global y segmentaria la realización de movimientos técnicos. • Ajusto los movimientos de mi cuerpo en la manipulación de objetos. • Realizo posturas corporales propias de las técnicas de movimiento.
CONTENIDOS	Cualidades físicas. Experiencias básicas del triatlón escolar. (Velocidad, salto alto, lanzamiento de bastón o pelota). Práctica deportiva y recreativa.	Cualidades físicas. Formas jugadas del micro fútbol. Práctica deportiva.

EVALUACIÓN	MODALIDAD	Formativa, diagnóstica (exploración), procesual (estructuración), final (transferencia). Además, en todos los momentos del plan de clases se realiza heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Formativa, diagnóstica (exploración), procesual (estructuración), final (transferencia). Además, en todos los momentos del plan de clases se realiza heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Presentación personal, compromiso en la ejecución de actividades individuales y en grupo, trabajo en equipo, desempeño en clase, participación y respeto por el otro.	Presentación personal, compromiso en la ejecución de actividades individuales y en grupo, trabajo en equipo, desempeño en clase, participación y respeto por el otro.
	MOMENTO DE EXPLORACIÓN	Familiarización con el contexto: El docente comienza organizando a los estudiantes en la parte central de la cancha, se realiza el saludo asumiendo una actitud positiva para dar inicio al desarrollo de las actividades establecidas y comenzar a explorar a través de preguntas el desarrollo de la temática relacionado al triatlón escolar. Presentación de la situación problema y reconocimiento de saberes previos: Se comienza a realizar una serie de preguntas a los estudiantes con el propósito de conocer desde sus experiencias el conocimiento de la temática por medio de las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por carrera? ¿Qué se entiende por salto? ¿Qué se entiende por lanzamiento? ¿Por qué es importante en nuestra vida diaria aprender a correr, saltar, y lanzar?	Familiarización con el contexto: El docente comienza organizando a los estudiantes en la parte central de la cancha, se realiza el saludo de bienvenida asumiendo una actitud positiva para dar inicio al desarrollo de las actividades establecidas y comenzar a explorar a través de preguntas el desarrollo de la temática relacionado a la coordinación dinámica general, coordinación viso pedial en las diferentes prácticas del microfútbol.4. Presentación de la situación problema y reconocimiento de saberes previos: Se comienza a realizar una serie de preguntas a los estudiantes con el propósito de conocer desde sus experiencias el conocimiento de la temática por medio de las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante observar al realizar una actividad con las extremidades superiores e inferiores? ¿Qué superficies de contacto se emplean al conducir un balón? ¿Qué se entiende por coordinar? ¿Cuáles son las superficies de contacto que se emplean al realizar un ejercicio con balón? ¿Qué entienden por conducir un balón?
	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN	En esta fase, se forman equipos de 5 estudiantes y frente a cada grupo, se encuentra sobre la línea final un aro. Al dar la señal de salida, el primero de cada equipo con un balón se desplaza driblando y sobre unos platos lanza para derrumbar el cono. Si acierta el lanzamiento anota un punto para su equipo, de lo contrario regresa a su grupo y pasa el balón al siguiente compañero	Momento 2 _ Estructuración (3 sesiones de clase) En esta fase, se forman equipos de 5 estudiantes y frente a cada grupo, se encuentra sobre la línea final un aro. Al dar la señal de salida, el primero de cada equipo con un balón se desplaza driblando y sobre unos platos lanza para derrumbar el cono. Si acierta el lanzamiento anota un punto para su equipo, de lo contrario regresa a su grupo y pasa el balón al siguiente compañero.

MOMENTO DE TRANSFERENCIA	El docente comienza a reforzar los aprendizajes realizados en las clases anteriores relacionado al triatlón escolar, y propone trabajar en grupos de 5 estudiantes la creación de nuevas actividades teniendo en cuenta la carrera, el salto y el lanzamiento. Mediación del docente: El docente monitorea constantemente los grupos de trabajo, observando la participación de todos los integrantes y responder a inquietudes que se puedan generar. Mediación del docente: El docente monitorea constantemente los grupos de trabajo, observando la participación de todos los integrantes y responder a inquietudes que se puedan generar.	Transferencia (Resolución del Problema) 1. El docente comienza a reforzar los aprendizajes realizados en las clases anteriores relacionado al triatlón escolar, y propone trabajar en grupos de 5 estudiantes la creación de nuevas actividades teniendo en cuenta la carrera, el salto y el lanzamiento. Mediación del docente: El docente monitorea constantemente los grupos de trabajo, observando la participación de todos los integrantes y responder a inquietudes que se puedan generar.
Momento 4_Evaluación.	Una vez finalizadas las actividades, el docente ordena ubicar al grupo en mesa redonda en el centro de la cancha y se realizan las siguientes preguntas alusivas a las experiencias en clase. ¿Qué les pareció las actividades? ¿Las actividades estuvieron mejor que las sesiones anteriores? ¿Por qué? - ¿En la creación de las actividades participaron todos? ¿Hubo dificultad en el momento de crear la actividad? - ¿En que tuvieron mayor dificultad?	Una vez finalizadas las actividades, el docente ordena ubicar al grupo en mesa redonda en el centro de la cancha y se realizan las siguientes preguntas alusivas a las experiencias en clase. ¿Qué les pareció las actividades?, ¿Cuáles fueron los fundamentos básicos aplicados en las actividades? ¿En la creación de las actividades participaron todos? ¿Hubo dificultad en el momento de crear la actividad? - ¿En que tuvieron mayor dificultad?
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Juegos: Se emplearán juegos cooperativos, de roles. “La alfombra humana” El docente divide al grupo de estudiantes en igual número, ubicados en posición decúbito abdominal uno a lado de otro lo más juntos posibles. Al dar la señal, el último del grupo situado en un extremo empieza a rodar sobre sus compañeros como si fuese un tronco rodante, hasta llegar al otro extremo. A medida que pasan por encima, el que queda en la posición primera inicia el recorrido y así sucesivamente hasta llegar al otro extremo de la cancha. Una vez finalizado el juego, se solicita a los grupos crear otras variantes y aplicarlos a todos sus compañeros. “Espacios de fantasía en el triatlón” Presentación e indicaciones sobre la creación de espacios de fantasía. Recordar los puntos del compromiso firmado haciendo	Juegos: Se emplearán juegos cooperativos, de roles. “Batalla naval” Se organizan 4 grupos de 5 estudiantes (cada equipo tendrá un peto de color diferente), en la mitad de la cancha jugarán dos equipos, sobre las líneas laterales se ubican conos a una distancia determinada. Cada grupo está conformado por hombres y mujeres. El juego consiste en derrumbar los conos del equipo adversario realizando pases continuos con la mano, mejorando la capacidad de observación entre sus compañeros, la coordinación viso manual. Una vez terminada la actividad, cada uno de los grupos debe crear nuevas variantes al juego que generen gusto e interés por los demás y aplicado al objetivo propuesto en clase. “Cazadores”

especial hincapié en los relacionados con compartir y cuidar el material y crear un nuevo espacio de juego, respetando las creaciones de los compañeros. Establecer una pequeña charla entre estudiantes y docente para comentar qué esperan de esta sesión, resolviendo posibles dudas. Así mismo se tienen en cuenta diversos materiales como conos, aros, pelotas de diferentes tamaños, se solicita a los estudiantes formar equipos de 5; posteriormente explicarán su creación al resto de compañeros. Cada grupo deberá crear una actividad para sus compañeros, escogiendo una temática del triatlón escolar (carrera, salto y/o lanzamiento). Cada grupo de trabajo será protagonista de su aprendizaje generando autonomía y creatividad.

El docente realiza la presentación e indicaciones sobre el desarrollo del juego. Se organizan grupos de 5 estudiantes, cada equipo deberá proteger 6 conos de los demás y evitar que se apoderen de ellos; el primer grupo que pierda sus conos se dedicará a quitar a los demás. El ganador será quien obtenga mayor número de elementos alcanzados durante un tiempo de 10 minutos.

Posteriormente cada equipo debe crear una actividad encaminada a la coordinación viso pedial y manual con los elementos de trabajo, siendo protagonista de su aprendizaje generando autonomía y creatividad.

Se recuerda a los estudiantes los puntos del compromiso haciendo especial hincapié en lo relacionado con compartir y cuidar el material y crear un nuevo espacio de juego, respetando las creaciones de los compañeros.

Establecer una pequeña charla entre estudiantes y docente para comentar qué esperan de esta sesión, resolviendo posibles dudas.

“A coger petos”

El docente organiza equipos de 5 estudiantes; cada uno de los grupos ubica un peto del mismo color dentro de la pantaloneta. El objetivo de la actividad consiste en quitar el mayor número de petos posibles. Quien obtenga mayor número de petos será el ganador. Posteriormente cada grupo tendrá un tiempo determinado para crear variantes al juego en compañía del docente

Tabla 17. Resumen ambientes de aprendizaje área de Educación Física para grado 5.

RESUMEN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EDUCACIÓN FÍSICA GRADO 5				
	AMBIENTE No 1: LUVIA DE EXPLORACIÓN	AMBIENTE No 2: ACOMPAÑANDO EL CONOCIMIENTO	AMBIENTE No 3: EN LA CREACIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES.	Ambiente No 4: REFLEXION DE MIS EXPERIENCIAS
MOMENTO DE LA CLASE ASOCIADO	EXPLORACIÓN Ubicados en el círculo central de la cancha, los estudiantes observan imágenes y participan a partir de sus conocimientos previos teniendo en cuenta también sus expectativas por el desarrollo de la clase.	ESTRUCTURACIÓN Teniendo en cuenta las concepciones previas de los estudiantes, el docente acompaña y refuerza dicho conocimiento realizando actividades encaminadas a reforzar el desarrollo de la temática.	TRANSFERENCIA Se establecen actividades en grupos, empleando elementos (conos, aros, lazos, entre otros) en el cual los estudiantes crean diversas actividades, las cuales están monitoreadas constantemente por el docente, quien resuelve posibles inquietudes e interrogantes. En cada uno de los grupos se fortalece el trabajo en equipo, existe un moderador quien otorga la palabra respetando la opinión de sus compañeros a través de una comunicación asertiva.	EVALUACIÓN Formando una mesa redonda, el docente establece una serie de preguntas para conocer el resultado de las actividades desarrolladas y las expresiones de los estudiantes, teniendo en cuenta criterios como el trabajar en equipo con sus compañeros, en la toma de decisiones, que fortalezas encontraron, cuáles fueron sus debilidades y que sugerencias pueden establecer para mejorar.
PROPÓSITO	Tener la capacidad de dar respuesta a los conceptos establecidos en clase.	Reforzar los conocimientos previos con el acompañamiento del docente.	Crear nuevas situaciones de aprendizaje en equipo, generando preguntas e inquietudes.	Establecer una comunicación asertiva con relación al desarrollo de las actividades establecidas en clase.
APRENDIZAJES	Exploro e identifico los conceptos establecidos en el aula de clase	Relaciona los saberes previos con los aprendidos en clase	Crea nuevas situaciones con sus compañeros fortaleciendo el aprendizaje en cada una de las temáticas	Asume una postura crítica y propositiva al generar opiniones sobre el desarrollo de la clase.
EVALUACIÓN	MODALIDAD DE EVALUACIÓN	Diagnostica - formativa	Se realizan actividades en grupo, buscando interactuar con los estudiantes en el proceso de enseñanza. De igual manera se busca compartir metas de aprendizaje y hacer una reflexión periódica de los alcances en relación a los objetivos teniendo en cuenta las capacidades de los infantes en cada uno de los grados.	
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Presentación personal. Compromiso en la ejecución de actividades individuales y en grupo. Trabajo en equipo. Desempeño en clase. Participación. Respeto por el otro.		

SECUENCIAS DE ACTIVIDADES	ACTIVIDAD 1 _SECUENCIA DIDÁCTICA 1	Familiarización con el contexto: El docente comienza organizando a los estudiantes en la parte central de la cancha, se realiza el saludo de bienvenida asumiendo una actitud positiva para dar inicio al desarrollo de las actividades establecidas y comenzar a explorar a través de preguntas el desarrollo de la temática relacionado a la coordinación dinámica general, coordinación viso pedial en las diferentes prácticas del microfútbol.4. Presentación de la situación problema y reconocimiento de saberes previos a partir de la aplicación de la estrategia preguntas intercaladas.	Momento 2 _ Estructuración (3 sesiones de clase) En esta fase, se forman equipos de 5 estudiantes y frente a cada grupo, se encuentra sobre la línea final un aro. Al dar la señal de salida, el primero de cada equipo con un balón se desplaza driblando y sobre unos platos lanza para derrumbar el cono. Si acierta el lanzamiento anota un punto para su equipo, de lo contrario regresa a su grupo y pasa el balón al siguiente compañero.	Transferencia (Resolución del Problema) 1. El docente comienza a reforzar los aprendizajes realizados en las clases anteriores relacionado al triatlón escolar, y propone trabajar en grupos de 5 estudiantes la creación de nuevas actividades teniendo en cuenta la carrera, el salto y el lanzamiento. Mediación del docente: El docente monitorea constantemente los grupos de trabajo, observando la participación de todos los integrantes y responder a inquietudes que se puedan generar.	Una vez finalizadas las actividades, el docente ordena ubicar al grupo en mesa redonda en el centro de la cancha y se realizan las siguientes preguntas alusivas a las experiencias en clase. ¿Qué les pareció las actividades?, ¿Cuáles fueron los fundamentos básicos aplicados en las actividades? ¿En la creación de las actividades participaron todos? ¿Hubo dificultad en el momento de crear la actividad? - ¿En que tuvieron mayor dificultad?
	ACTIVIDAD 1 _SECUENCIA DIDÁCTICA 2				
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS					
Juegos: Se emplearán juegos cooperativos, de roles.					
“Batalla naval”: Se organizan 4 grupos de 5 estudiantes (cada equipo tendrá un peto de color diferente), en la mitad de la cancha jugarán dos equipos, sobre las líneas laterales se ubican conos a una distancia determinada. Cada grupo está conformado por hombres y mujeres. El juego consiste en derrumbar los conos del equipo adversario realizando pases continuos con la mano, mejorando la capacidad de observación entre sus compañeros, la coordinación viso manual. Una vez terminada la actividad, cada uno de los grupos debe crear nuevas variantes al juego que generen gusto e interés por los demás y aplicado al objetivo propuesto en clase. “Cazadores”: El docente realiza la presentación e indicaciones sobre el desarrollo del juego. Se organizan grupos de 5 estudiantes, cada equipo deberá proteger 6 conos de los demás y evitar que se apoderen de ellos; el primer grupo que pierda sus conos se dedicará a quitar a los demás. El ganador será quien obtenga mayor número de elementos alcanzados durante un tiempo de 10 minutos. Posteriormente cada equipo debe crear una actividad encaminada a la coordinación viso pedial y manual con los elementos de trabajo, siendo protagonista de su aprendizaje generando autonomía y creatividad. “A coger petos”: El docente organiza equipos de 5 estudiantes; cada uno de los grupos ubica un peto del mismo color dentro de la pantaloneta. El objetivo de la actividad consiste en quitar el mayor número de petos posibles. Quien obtenga mayor número de petos será el ganador. Posteriormente cada grupo tendrá un tiempo determinado para crear variantes al juego en compañía del docente					

Tabla 18. Resumen planes de clase área de Ciencias Sociales para grado 5.

RESUMEN PLAN DE CLASES ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA GRADO 5					
		SECUENCIA DIDÁCTICA No. 1: LA EPOCA COLONIAL	SECUENCIA DIDÁCTICA No. 2: LA HERENCIA COLONIAL	SECUENCIA DIDACTICA No.3: LA PREINDEPENDENCIA EN LA NUEVA GRANADA	SECUENCIA DIDACTICA No.4: HECHOS INDEPENDENTISTAS DE LA NUEVA GRANADA
PROPÓSITO		Identificar la herencia cultural de la época colonial a la cultura actual en Colombia, para que el estudiante fortalezca su identidad, en cuanto a lo que somos como Colombianos; a través, de actividades didácticas de carácter cooperativo.	Identificar la herencia cultural de la época colonial a la cultura actual en Colombia, para que el estudiante fortalezca su identidad, en cuanto a lo que somos como Colombianos; a través, de actividades didácticas de carácter cooperativo.	Explica los acontecimientos que permitieron el nacimiento de la República y cómo estos incidieron en la vida económica y social de Colombia	Explica los acontecimientos que permitieron el nacimiento de la República y cómo estos incidieron en la vida económica y social de Colombia
DESEMPEÑOS					
INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABER SER	Valorar los aportes de carácter cultural de la época actual en nuestras prácticas cotidianas. Gusto por el rigor y el orden de la presentación de sus tareas. Reconoce la importancia de valorarse como persona y de su influencia en la familia escuela y sociedad. Aplicar las habilidades socioafectivas de manera efectiva para lograr los objetivos de las actividades propuestas en clase tanto en modalidad de trabajo individual como trabajo cooperativo y socialización de sus aprendizajes.	Valorar los aportes de carácter cultural de la época actual en nuestras prácticas cotidianas. Gusto por el rigor y el orden de la presentación de sus tareas. Reconoce la importancia de valorarse como persona y de su influencia en la familia escuela y sociedad. Aplicar las habilidades socioafectivas de manera efectiva para lograr los objetivos de las actividades propuestas en clase tanto en modalidad de trabajo individual como trabajo cooperativo y socialización de sus aprendizajes.	Valorar los hechos independentistas del siglo XIX en el territorio de la Nueva Granada Gusto por el rigor y el orden de la presentación de sus tareas. Aplicar las habilidades socioafectivas de manera efectiva para lograr los objetivos de las actividades propuestas en clase tanto en modalidad de trabajo individual como trabajo cooperativo y socialización de sus aprendizajes. Reconoce la importancia de valorarse como persona y de su influencia en la familia escuela y sociedad.	Valorar los hechos independentistas del siglo XIX en el territorio de la Nueva Granada Gusto por el rigor y el orden de la presentación de sus tareas. Aplicar las habilidades socioafectivas de manera efectiva para lograr los objetivos de las actividades propuestas en clase tanto en modalidad de trabajo individual como trabajo cooperativo y socialización de sus aprendizajes. Reconoce la importancia de valorarse como persona y de su influencia en la familia escuela y sociedad.

	SABER CONOCER	Explicar las diferencias entre los grupos sociales existentes en la Nueva Granada durante el periodo colonial y las implicaciones que tuvo en la estratificación de la población colombiana. Reconocer características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia. Examinar el papel de la religión católica y su impacto en la vida cotidiana de las personas durante la época colonial a través del uso de diversas fuentes de información. Describir las diferentes manifestaciones culturales de los colombianos surgidas fruto del encuentro de europeos, africanos e indígenas.	Explicar las diferencias entre los grupos sociales existentes en la Nueva Granada durante el periodo colonial y las implicaciones que tuvo en la estratificación de la población colombiana. Reconocer características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia. Examinar el papel de la religión católica y su impacto en la vida cotidiana de las personas durante la época colonial a través del uso de diversas fuentes de información. Describir las diferentes manifestaciones culturales de los colombianos surgidas fruto del encuentro de europeos, africanos e indígenas.	Explicar las ideas revolucionarias que influyeron en los procesos preindependentista que dieron lugar en nuestro país. Reconocer la importancia de los precursores de nuestra independencia. Describir los diferentes hechos .preindependentistas de principios del siglo XIX en nuestro país.	Explicar las ideas revolucionarias que influyeron en los procesos preindependentista que dieron lugar en nuestro país. Reconocer la importancia de los precursores de nuestra independencia. Describir los diferentes hechos .independentistas del siglo XIX en nuestro territorio.
	SABER HACER	Representar a través de diferentes técnicas de organización de la información, la apropiación de los temas tendientes a fortalecer al propósitos de este ambiente (HACER).	Representar a través de diferentes técnicas de organización de la información, la apropiación de los temas tendientes a fortalecer al propósitos de este ambiente (HACER)	Escenificar los hechos preindependentistas que se llevaron a cabo a principios del siglo XIX (HACER) Dar a conocer a través de la socialización los aprendizajes apropiados a partir de las actividades propuestas (HACER)	Organizar los hechos independentistas que se llevaron a cabo en el siglo XIX (HACER) Dar a conocer a través de la socialización los aprendizajes apropiados a partir de las actividades propuestas (HACER)
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Presentación personal.	Presentación personal.	Presentación personal.	Presentación personal.
		Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.
		Responsabilidad en la entrega de trabajos.	Responsabilidad en la entrega de trabajos.	Responsabilidad en la entrega de trabajos.	Responsabilidad en la entrega de trabajos.
		Portar todos sus materiales a clase.	Portar todos sus materiales a clase.	Portar todos sus materiales a clase.	Portar todos sus materiales a clase.

		Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.	Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.	Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.	Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.
		Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.
		Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.	Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.	Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.	Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.
		Participar de un rol en su equipo de trabajo.	Participar de un rol en su equipo de trabajo.	Participar de un rol en su equipo de trabajo.	Participar de un rol en su equipo de trabajo.
		Respetar los argumentos de los demás.	Respetar los argumentos de los demás.	Respetar los argumentos de los demás.	Respetar los argumentos de los demás.
		Estilos de trabajo: individual y colectivo.	Estilos de trabajo: individual y colectivo.	Estilos de trabajo: individual y colectivo.	Estilos de trabajo: individual y colectivo.
		Interés por el área.	Interés por el área.	Interés por el área.	Interés por el área.
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	MOMENTO DE EXPLORACIÓN	ACTIVIDADES DE PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE Motivación Se realiza una oración posteriormente se saluda a los estudiantes. Reconocimiento de los saberes previos Se hace participar a los estudiantes donde dan a conocer lo que hemos aprendido en anteriores clases. Relaciones con el nuevo aprendizaje. Para ello, retomamos lo que mencionan los estudiantes y se establecen conexiones con el nuevo tema para que el aprendizaje sea significativo. Para ello, se socializa a los estudiantes el objetivo de aprendizaje	ACTIVIDADES DE PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE Motivación Se realiza una oración posteriormente se saluda a los estudiantes. Reconocimiento de los saberes previos Se hace participar a los estudiantes donde dan a conocer lo que hemos aprendido en anteriores clases. Relaciones con el nuevo aprendizaje. Para ello, retomamos lo que mencionan los estudiantes y se establecen conexiones con el nuevo tema para que el aprendizaje sea significativo. Para ello, se socializa a los estudiantes el objetivo de aprendizaje.	ACTIVIDADES DE PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE Motivación Se realiza una oración posteriormente se saluda a los estudiantes. Reconocimiento de los saberes previos Se hace participar a los estudiantes donde dan a conocer lo que hemos aprendido en anteriores clases. Relaciones con el nuevo aprendizaje. Para ello, retomamos lo que mencionan los estudiantes y se establecen conexiones con el nuevo tema para que el aprendizaje sea significativo. Para ello, se socializa a los estudiantes el objetivo de aprendizaje	ACTIVIDADES DE PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE Motivación Se realiza una oración posteriormente se saluda a los estudiantes. Reconocimiento de los saberes previos Se hace participar a dos estudiantes donde dan a conocer lo que hemos aprendido en anteriores clases. Relaciones con el nuevo aprendizaje. Para ello, retomamos lo que mencionan los estudiantes y se establecen conexiones con el nuevo tema para que el aprendizaje sea significativo. Para ello, se socializa a los estudiantes el objetivo de aprendizaje

MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN	Conceptualización Descriptiva Para ello, se dará a conocer el tema de la clase, en este caso es la características del periodo colonial. Seguidamente, se presenta los conceptos que se trabajarán en la clase. Para ello, se entregará a cada estudiante en una hoja impresa los principales conceptos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la temática; cada estudiante por equipo, los leerá; los apropiara y en la siguiente clase se realizará una socialización. Modelación Se les da a los estudiantes instrucciones precisas para el trabajo. Primero: los equipos ya organizados reciben un sobre de manila, el cual, contiene la guía de trabajo, la información relacionada con el tema que les corresponde. Segundo: cada equipo debe leer la información y organizarla en un libreto donde se lo construirá extrayendo los aspectos relevantes que se quiere dar a conocer. PRACTICA: Practica guiada: El docente realiza rondas por los equipos de trabajo solucionando inquietudes o dudas que se tengan con relación a las actividades asignadas. Lo mismo que verificando que las tareas se realicen de acuerdo a lo previsto. PRACTICA INDEPENDIENTE Cada integrante del equipo realiza las actividades de acuerdo al rol	Conceptualización Descriptiva Para ello, se dará a conocer el tema de la clase, en este caso es la herencia cultural de la época colonial en Colombia. Seguidamente, se presenta a través de una diapositiva los conceptos que se trabajarán en la clase. Para ello, se entregará a cada estudiante en una hoja impresa los principales conceptos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la temática; cada estudiante por equipo tendrá tres minutos donde los leerá; posteriormente guarda la hoja y el docente les entregara un sobre por equipo el que contendrá una hoja con los conceptos y unas fichas con las definiciones que se le ha llamado el gran bingo de los conceptos, la intención es que cada equipo ubique cada ficha en la hoja donde se encuentran los conceptos en un tiempo de tres minutos contados por cronometro; posteriormente, cada equipo entrega la hoja con las fichas que hayan ubicado luego se socializa y se da a conocer como queda formado el bingo de los conceptos(la hoja, relacionando conceptos y las definiciones). Modelación Posteriormente; se les da a los estudiantes instrucciones precisas para el trabajo. Primero: los 10 equipos ya organizados, donde cada	Conceptualización Descriptiva Para ello, se dará a conocer el tema de la clase, en este caso es el proceso pre independentista en la Nueva Granada. Se explica de manera general las ideas y los hechos que conllevaron a que se originaran el proceso pre independentista en la Nueva Granada Modelación Posteriormente; se les da a los estudiantes instrucciones precisas para el trabajo. Primero: A cada niño integrante del curso se le da un personaje que hizo parte de los hechos acontecidos el 20 de julio de 1810, todos los estudiantes tienen su personaje y por ende asume la responsabilidad de apropiarse de un libreto. Segundo: se hace una socialización del libreto en general. Tercero: cada estudiante debe leer el libreto en casa y repasar lo concerniente al personaje que le corresponde. Practica guiada: El docente hace un repaso de una puesta en escena con los estudiantes el aula se convierte en un escenario. PRACTICA INDEPENDIENTE Cada integrante del equipo realiza una puesta en escena del personaje.	Conceptualización Descriptiva Para ello, se dará a conocer el tema de la clase, en este caso es la hechos preindependentistas e independentistas del siglo XIX. Seguidamente, se presenta a través de una guía de trabajo las secuencias de los hechos que dieron lugar a la independencia de la Nueva Granada a principios del siglo XIX; cada estudiante por equipo, se le dará un tiempo determinado para que analice los hechos que se ilustran en las imágenes Modelación Posteriormente; se les da a los estudiantes instrucciones precisas para el trabajo. Primero: los 10 equipos ya organizados, donde cada integrante ya tiene su rol asignado, empiezan a realizar la tarea. Segundo: cada equipo tiene que organizar los hechos a través en la línea de tiempo que el docente les entrega. Practica guiada: El docente realiza rondas por los equipos de trabajo solucionando inquietudes o dudas que se tengan con relación a la actividad asignada. Lo mismo que verificando que las tareas se realicen de acuerdo a lo previsto. Cada integrante del equipo realiza las actividades de acuerdo al rol asignado sin intervención del docente en un
---------------------------	---	---	--	--

	establecido sin intervención del docente en un tiempo determinado.	integrante ya tiene su rol asignado, empiezan a realizar la tarea. Segundo: cada equipo tiene un sobre de manila, el cual, contiene la guía de trabajo, un texto y unas imágenes relacionadas con el tema que les corresponde. Tercero: cada equipo debe leer la información y organizarla en una cartelera a través de las técnicas de organización de la información asignadas como: infografías, cuadros comparativos, cartografía social, mapas temáticos y línea del tiempo. Practica guiada: El docente realiza rondas por los equipos de trabajo solucionando inquietudes o dudas que se tengan con relación a las actividades asignadas. Lo mismo que verificando que las tareas se realicen de acuerdo a lo previsto. Cada integrante del equipo realiza las actividades de acuerdo al rol asignado sin intervención del docente en un tiempo de 15 minutos		tiempo de 15 minutos
MOMENTO DE TRANSFERENCIA	Cada grupo hará a través de un noticiero, la socialización de lo aprendido, donde los estudiantes a parte de demostrar sus conocimientos, ponen en juego sus habilidades y actitudes	En este momento uno de cada equipo dará a conocer a través de una exposición que no supere los cuatro minutos el trabajo realizado. En este momento el docente pregunta cuál es la importancia de lo que hicieron.	En este momento se realiza la puesta en escena de la obra de teatro titulada cabildo abierto. En este momento el docente pregunta cuál es la importancia de lo que hicieron.	los estudiantes presentan lo que realizaron en su grupo de trabajo

Momento 4_Evaluación.	Una vez finalizadas las actividades, el docente ordena ubicar al grupo en mesa redonda en ¿Qué les pareció las actividades? ¿las actividades estuvieron mejor que las sesiones anteriores? ¿Por qué? - ¿En la creación de las actividades participaron todos? ¿Hubo dificultad en el momento de crear la actividad? - ¿En que tuvieron mayor dificultad?	Una vez finalizadas las actividades, el docente ordena el curso y se realizan las siguientes preguntas alusivas a las experiencias en clase. ¿Qué les pareció las actividades?, ¿Cuáles fueron los fundamentos básicos aplicados en las actividades? ¿En la creación de las actividades participaron todos? ¿Hubo dificultad en el momento de crear la actividad? - ¿En que tuvieron mayor dificultad?	Una vez finalizadas las actividades, el docente ordena el curso y se realizan las siguientes preguntas alusivas a las experiencias en clase. ¿Qué les pareció las actividades?, ¿Cuáles fueron los fundamentos básicos aplicados en las actividades? ¿En la creación de las actividades participaron todos? ¿Hubo dificultad en el momento de crear la actividad? - ¿En que tuvieron mayor dificultad?	Una vez finalizadas las actividades, el docente ordena el curso y se realizan las siguientes preguntas alusivas a las experiencias en clase. ¿Qué les pareció las actividades?, ¿Cuáles fueron los fundamentos básicos aplicados en las actividades? ¿En la creación de las actividades participaron todos? ¿Hubo dificultad en el momento de crear la actividad? - ¿En que tuvieron mayor dificultad?
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Juegos	Juegos	Juegos	Juegos
	Los juegos que se utilizaran son: juegos cooperativos, juegos de roles.	Los juegos que se utilizaran son: juegos cooperativos, juegos de roles.	Los juegos que se utilizaran son: juegos cooperativos, juegos de roles.	Los juegos que se utilizaran son: juegos cooperativos, juegos de roles.
	Juego de roles	Juego de roles	Juego de roles	Juego de roles
	Un juego de rol es una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comienzan su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero.	Un juego de rol es una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comienzan su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero.	Un juego de rol es una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comienzan su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero.	Un juego de rol es una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comienzan su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero.

Para los juegos de roles, generalmente se conforman grupos de 4 personas y la definición de roles para los participantes del juego, en cada grupo debe haber:	Para los juegos de roles, generalmente se conforman grupos de 4 personas y la definición de roles para los participantes del juego, en cada grupo debe haber:	Para los juegos de roles, generalmente se conforman grupos de 4 personas y la definición de roles para los participantes del juego, en cada grupo debe haber:	Para los juegos de roles, generalmente se conforman grupos de 4 personas y la definición de roles para los participantes del juego, en cada grupo debe haber:
a. Un líder: es el estudiante que dirige al equipo, verifica que se cumplan con las responsabilidades que se han asignado, ayuda a tomar decisiones sobre las estrategias para cumplir con el objetivo del juego y ayuda a mediar situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo.	a. Un líder: es el estudiante que dirige al equipo, verifica que se cumplan con las responsabilidades que se han asignado, ayuda a tomar decisiones sobre las estrategias para cumplir con el objetivo del juego y ayuda a mediar situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo.	a. Un líder: es el estudiante que dirige al equipo, verifica que se cumplan con las responsabilidades que se han asignado, ayuda a tomar decisiones sobre las estrategias para cumplir con el objetivo del juego y ayuda a mediar situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo.	a. Un líder: es el estudiante que dirige al equipo, verifica que se cumplan con las responsabilidades que se han asignado, ayuda a tomar decisiones sobre las estrategias para cumplir con el objetivo del juego y ayuda a mediar situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo.
b. Un organizador y vigía del tiempo: es el estudiante que recibe el material con que van a trabajar en el grupo y cuando terminen entrega al docente en forma completa, toma el tiempo que dura el juego y le informa a sus compañeros.	b. Un organizador y vigía del tiempo: es el estudiante que recibe el material con que van a trabajar en el grupo y cuando terminen entrega al docente en forma completa, toma el tiempo que dura el juego y le informa a sus compañeros.	b. Un organizador y vigía del tiempo: es el estudiante que recibe el material con que van a trabajar en el grupo y cuando terminen entrega al docente en forma completa, toma el tiempo que dura el juego y le informa a sus compañeros.	b. Un organizador y vigía del tiempo: es el estudiante que recibe el material con que van a trabajar en el grupo y cuando terminen entrega al docente en forma completa, toma el tiempo que dura el juego y le informa a sus compañeros.
c. Un relator: es el estudiante que toma nota de las conclusiones de la actividad, recopila y sintetiza la información para presentarla de forma escrita que presentarla a la docente.	c. Un relator: es el estudiante que toma nota de las conclusiones de la actividad, recopila y sintetiza la información para presentarla de forma escrita que presentarla a la docente.	c. Un relator: es el estudiante que toma nota de las conclusiones de la actividad, recopila y sintetiza la información para presentarla de forma escrita que presentarla a la docente.	c. Un relator: es el estudiante que toma nota de las conclusiones de la actividad, recopila y sintetiza la información para presentarla de forma escrita que presentarla a la docente.
d. Un comunicador: es el estudiante responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, observa y está pendiente del avance de los demás grupos de trabajo.	d. Un comunicador: es el estudiante responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, observa y está pendiente del avance de los demás grupos de trabajo.	d. Un comunicador: es el estudiante responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, observa y está pendiente del avance de los demás grupos de trabajo.	d. Un comunicador: es el estudiante responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, observa y está pendiente del avance de los demás grupos de trabajo.
el noticiero	Mapa tematico	Representacion teatral	

el guion	infografias	el guion	
esquemas	linea del tiempo	organizador previo	linea del tiempo
fomentar el aprendizaje basado en el dialogo participativo	cuadros comparativos	fomentar el aprendizaje basado en el dialogo participativo	Organizador grafico

Tabla 19. Resumen ambientes de aprendizaje área de Ciencias Sociales para grado 5.

RESUMEN AMBIENTES DE APRENDIZAJE DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA GRADO 5					
MOMENTO DE LA CLASE ASOCIADO	SABERES A TRABAJAR	AMBIENTE No 1: EXPLORACION: Se hace participar a los estudiantes donde dan a conocer lo que hemos aprendido en anteriores clases. Relaciones con el nuevo aprendizaje. Para ello, retomamos lo que mencionan los estudiantes y se establecen conexiones con el nuevo tema para que el aprendizaje sea significativo. Para ello, se socializa a los estudiantes el objetivo de aprendizaje	AMBIENTE No 2: ESTRUCTURACIÓN Teniendo en cuenta las concepciones previas de los estudiantes, el docente acompaña y refuerza dicho conocimiento realizando actividades encaminadas a que los estudiantes se apropien de los conocimientos las cuales, se deben centrar en desarrollar aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales	AMBIENTE No. 3 TRANSFERENCIA: en esta etapa de la clase los estudiantes dan a conocer el aprendizaje a propiado por los estudiantes a través de diferentes formas organización de la información y de divulgación de sus conocimientos (exposiciones, obras teatrales, socialización)	AMBIENTE No. 4 EVALUACIÓN El docente establece una serie de preguntas para conocer las apreciaciones que los estudiantes de las actividades desarrolladas, teniendo en cuenta criterios como el trabajar en equipo con sus compañeros, en la toma de decisiones, que fortalezcas encontraron, cuales fueron sus debilidades y que sugerencias pueden establecer para mejorar.
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Presentación personal.	Presentación personal.	Presentación personal.	Presentación personal.
		Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones.
		Responsabilidad en la entrega de trabajos.	Responsabilidad en la entrega de trabajos.	Responsabilidad en la entrega de trabajos.	Responsabilidad en la entrega de trabajos.
		Portar todos sus materiales a clase.	Portar todos sus materiales a clase.	Portar todos sus materiales a clase.	Portar todos sus materiales a clase.
		Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.	Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.	Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.	Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase.
		Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases.
		Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.	Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.	Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.	Participa activa en trabajos individuales y colaborativos.
		Participar de un rol en su equipo de trabajo.	Participar de un rol en su equipo de trabajo.	Participar de un rol en su equipo de trabajo.	Participar de un rol en su equipo de trabajo.

	Respetar los argumentos de los demás.	Respetar los argumentos de los demás.	Respetar los argumentos de los demás.	Respetar los argumentos de los demás.
	Estilos de trabajo: individual y colectivo.	Estilos de trabajo: individual y colectivo.	Estilos de trabajo: individual y colectivo.	Estilos de trabajo: individual y colectivo.
	Interés por el área.	Interés por el área.	Interés por el área.	Interés por el área.
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	CTIVIDADES DE PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE Motivación Se realiza una oración posteriormente se saluda a los estudiantes. Reconocimiento de los saberes previos Se hace participar a los estudiantes donde dan a conocer lo que hemos aprendido en anteriores clases. Relaciones con el nuevo aprendizaje. Para ello, retomamos lo que mencionan los estudiantes y se establecen conexiones con el nuevo tema para que el aprendizaje sea significativo. Para ello, se socializa a los estudiantes el objetivo de aprendizaje	Conceptualización Descriptiva Para ello, se dará a conocer el tema de la clase, en este caso es la características del periodo colonial. Seguidamente, se presenta los conceptos que se trabajarán en la clase. Para ello, se entregará a cada estudiante en una hoja impresa los principales conceptos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la temática; cada estudiante por equipo, los leerá; los apropiara y en la siguiente clase se realizará una socialización. Modelación Se les da a los estudiantes instrucciones precisas para el trabajo. Primero: los equipos ya organizados reciben un sobre de manila, el cual, contiene la guía de trabajo, la información relacionada con el tema que les corresponde. Segundo: cada equipo debe leer la información y organizarla en un libreto donde se lo construirá extrayendo los aspectos relevantes que se quiere dar a conocer. PRACTICA: Practica guiada: El docente realiza rondas por los equipos de trabajo solucionando inquietudes o dudas que se tengan con relación a las actividades asignadas.	En este momento uno de cada equipo dará a conocer a través de una exposición que no supere los cuatro minutos el trabajo realizado. En este momento el docente pregunta cuál es la importancia de lo que hicieron.	En la evaluacion resulta fundamental involucrar a los estudiantes en su propia evaluación y monitoreo en sus procesos de aprendizaje . En este sentido, uno de los secretos para que la evaluación comience a formar parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes y no sea vista solamente como algo que hacen para el docente es compartir con ellos los objetivos y ayudarlos a que paulatinamente, se hagan dueños de su camino de aprendizaje, desarrollen habilidades para detectar y regular ellos mismo sus dificultades, y pedir y encontrar las ayudas necesarias para superarlas, es decir, desarrollen capacidades metacognitivas.

Lo mismo que verificando que las tareas se realicen de acuerdo a lo previsto.
PRACTICA INDEPENDIENTE
 Cada integrante del equipo realiza las actividades de acuerdo al rol establecido sin intervención del docente en un tiempo determinado.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	el noticiero Mapa temático Representación teatral el guion infografías el guion esquemas línea del tiempo organizador previo fomentar el aprendizaje basado en el dialogo participativo cuadros comparativos fomentar el aprendizaje basado en el dialogo participativo
-------------------------------	--

Tabla 20. Resumen ambientes de aprendizaje área de Matemáticas para grado 5.

RESUMEN PLANES DE CLASE ÁREA DE MATEMÁTICAS PARA GRADO 5				
		PLAN DE CLASES No. 1: CONOCIENDO LAS SECUENCIAS	PLAN DE CLASES No. 2: LA EXPOSICIÓN DE ARTE	PLAN DE CLASES No. 3: EL CONGRESO INTERNACIONAL DE LAS PEQUEÑAS CRIATURAS
PROPÓSITO		Utilizar los conocimientos en números decimales, sus características, propiedades y operaciones para identificar patrones de secuencias, completar secuencias según condiciones dadas y predecir valores desconocidos realizando actividades en equipo.	Utilizar los conocimientos en números naturales, sus características, propiedades y operaciones y propiedades geométricas de las figuras planas y el cálculo de perímetros y áreas con unidades de medida convencionales para ayudar al diseño de la sala de exposición de arte y presentación de obras.	Utilizar los conocimientos en números naturales, sus características, propiedades y operaciones, el sentido de las fracciones como parte todo y como fracción de un número, características y propiedades geométricas de los prismas y pirámides y el cálculo de perímetros, áreas y volúmenes con unidades de medida convencionales para ayudar a las pequeñas criaturas a acondicionar el plano del lugar de la reunión del congreso y calcular el costo del acondicionamiento del lugar.
DESEMPEÑOS		Consoliden sus comprensiones de los números naturales con sus operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y relaciones (mayor y menor, igual y múltiplo, y divisor).	Inicien la comprensión de la potenciación en los números naturales. Amplíen sus comprensiones sobre relaciones entre variaciones de perímetro y área de una figura, de forma que pueda explicarlas y justificarlas.	A través de procesos convencionales, determinar la suma de dos números. Determinar el producto de una multiplicación y plantear y resolver una situación de multiplicación con la ayuda de material o de esquemas. Identificar las diferentes formas de representar una fracción y utilizarlas para multiplicar una fracción por un número natural.
		Amplíen el estudio de fenómenos de variación, en particular cuando se relacionan con proporcionalidad y utilicen las propiedades de los sistemas de los números naturales y fraccionarios para construir procedimientos no convencionales con el fin de resolver ecuaciones sencillas. Patrones numéricos. Secuencias con números decimales. Operaciones con números decimales.	Describan las características de formas en dos y tres dimensiones en el desarrollo de situaciones de composición y descomposición. Describan posiciones y trayectorias apoyándose en el plano cartesiano.	Asociar desarrollos planos con los respectivos sólidos. Medir el área de una superficie. Calcular el perímetro de un polígono. Determinar el volumen con la ayuda de unidades de medidas no convencionales y convencionales.
CONTENIDOS				
EVALUACIÓN	MODALIDAD	Formativa diagnóstica, heteroevaluación.		

SECUENCIA DE ACTIVIDADES		Formativa continua, parcial y/o global, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.		
		De resultados al final del proceso, heteroevaluación.		
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Responsabilidad en la entrega de trabajos. Portar todos sus materiales a clase. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Participar de un rol en su equipo de trabajo. Respetar los argumentos de los demás. Capacidad de aplicación de los conocimientos matemáticos. Estilos de trabajo: individual y colectivo. Interés por el área. Agilidad y destreza mental en actividades lúdico matemáticas.		
	MOMENTO DE EXPLORACIÓN	Familiarización con el contexto, presentación de la situación problema y reconocimiento de saberes previos.		
		A partir de la información presentada en una fotocopia se introduce a los estudiantes en la situación problema que se pretende trabajar y se motiva al estudio de las secuencias.	A partir de la información presentada en la situación No. 1 del módulo B, se introduce a los estudiantes en la situación problema que se pretende trabajar y se motiva al estudio de las figuras geométricas, medidas de perímetro y área.	A partir de la información presentada en la situación No. 2 del módulo B, se introduce a los estudiantes en la situación problema que se pretende trabajar y se motiva al estudio de los sólidos geométricos, medidas de perímetro, área y volumen.
	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN (DESCONTEXTUALIZACIÓN)	Se realiza una descontextualización de la situación problema y se estudian los conceptos y procedimientos netamente matemáticos asociados. Es importante resaltar que para el proceso de aprendizaje en este momento se propone utilizar material manipulativo, luego pasar a una fase pictórica y finalizar con la abstracción.		
		Se estructuran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la complementación de secuencias numéricas utilizando números decimales. Situación No. 1: Salta sapito...salta. Situación No. 2: Las competencias I. Situación No. 3: El nadador.	Se estructuran los conocimientos necesarios para llevar a cabo el cálculo de perímetros y áreas de figuras planas. Centro 1: La obra de arte. Centro 2: Cubismo. Centro 3: El arte egipcio. Centro 4: Pop Art y movimientos en el plano.	Se estructuran los conocimientos necesarios para multiplicar fracciones por un número natural, llevar a cabo el cálculo de áreas de figuras planas y volúmenes de sólidos. Centro 1: Multiplicación. Centro 2: Multiplicar una fracción por un número. Centro 3: Los prismas. Centro 4: Volumen.
	MOMENTO DE TRANSFERENCIA	Se vuelve a la situación problema inicial y se pretende poner en ejecución un plan para solucionarla de manera efectiva.		
		Los estudiantes realizan su propuesta individual de la solución a la situación problema inicial, luego se reúnen en sus equipos a socializar lo que produjeron y se establece una solución por equipo.		
	MOMENTO DE EVALUACIÓN (REFLEXIÓN)	Se hace una autorreflexión de los aprendizajes logrados, cumplimiento de propósitos y identifican aprendizajes por mejorar y reforzar.		
	MOMENTO DE REFUERZO	Se acuerda una estrategia para reforzar aprendizajes, especialmente procedimientos a partir de ejercicios y solución de preguntas.		
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		Presentación de imágenes. Preguntas intercaladas. Juego cooperativo: Armandando el esquema. Juego de roles: Las competencias I.	Presentación de imágenes. Preguntas intercaladas. Cuchicheo. Utilización de material manipulativo, instrumentos de medición y construcciones geométricas, esquemas, juegos de roles.	Presentación de imágenes. Preguntas intercaladas. Cuchicheo. Utilización de material manipulativo, instrumentos de medición y construcciones geométricas, esquemas, juegos de roles.

Tabla 21. Resumen ambientes de aprendizaje área de Matemáticas para grado 5.

RESUMEN AMBIENTES DE APRENDIZAJE ÁREA DE MATEMÁTICAS PARA GRADO 5				
PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO, COGNITIVO Y FISICO-CREATIVO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 1: RECONOCIENDO SABERES	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 2: CONOCIENDO Y APRENDIENDO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 3: ¡AHORA...A RESOLVER!	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 4: REFLEXIONEMOS
MOMENTO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES ASOCIADO	MOMENTO DE EXPLORACIÓN: Familiarización con el contexto, presentación de la situación problema y reconocimiento de saberes previos.	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN: Se realiza una descontextualización de la situación problema y se estudian los conceptos y procedimientos netamente matemáticos asociados.	MOMENTO DE TRANSFERENCIA: Se vuelve a la situación problema inicial y se pretende poner en ejecución un plan para solucionarla de manera efectiva.	MOMENTO DE EVALUACIÓN: Se hace una autorreflexión de los aprendizajes logrados, cumplimiento de propósitos e identificar aprendizajes por mejorar y reforzar.
PROPÓSITO	Reconocer los saberes previos relacionados con la solución de una situación problema contextualizada por medio del diálogo y participación.	Comprender los conceptos matemáticos y procedimientos necesarios para solucionar situaciones problema contextualizadas por medio del trabajo en equipo.	Usar los conocimientos matemáticos y procedimientos adecuados en la planificación y ejecución de estrategias de solución de situaciones problema contextualizadas por medio de la comunicación asertiva.	Reflexionar sobre los alcances y dificultades presentados en el proceso de aprendizaje durante la ejecución del plan de clases determinado, de manera autoreferenciada y comunicando a los demás sus opiniones.
APRENDIZAJES	Amplíen el estudio de fenómenos de variación, en particular cuando se relacionan con proporcionalidad y utilicen las propiedades de los sistemas de los números naturales y fraccionarios para construir procedimientos no convencionales con el fin de resolver ecuaciones sencillas.			
	Inicien la comprensión de la potenciación en los números naturales.	Consoliden sus comprensiones de los números naturales con sus operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y relaciones (mayor y menor, igual y múltiplo, y divisor).		
		Amplíen sus comprensiones sobre relaciones entre variaciones de perímetro y área de una figura, de forma que pueda explicarlas y justificarlas.		
		Describan las características de formas en dos y tres dimensiones en el desarrollo de situaciones de composición y descomposición.		
		Describan posiciones y trayectorias apoyándose en el plano cartesiano.		
		A través de procesos convencionales, determinar la suma de dos números. Determinar el producto de una multiplicación y plantear y resolver una situación de multiplicación con la ayuda de material o de esquemas. Identificar las diferentes formas de representar una fracción y utilizarlas para multiplicar una fracción por un número natural.		
	Asociar desarrollos planos con los respectivos sólidos.			

EVALUACIÓN	MODALIDAD	Medir el área de una superficie. Calcular el perímetro de un polígono. Determinar el volumen con la ayuda de unidades de medidas no convencionales y convencionales.			
		Formativa diagnóstica, heteroevaluación.	Formativa continua, parcial, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Formativa continua, parcial, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Formativa continua, global, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Respetar los argumentos de los demás. Interés por el área.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Responsabilidad en la entrega de trabajos. Portar todos sus materiales a clase. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Participar de un rol en su equipo de trabajo. Respetar los argumentos de los demás. Estilos de trabajo: individual y colectivo. Interés por el área. Agilidad y destreza mental en actividades lúdico matemáticas.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Responsabilidad en la entrega de trabajos. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Respetar los argumentos de los demás. Capacidad de aplicación de los conocimientos matemáticos. Interés por el área.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Respetar los argumentos de los demás. Interés por el área.
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	ACTIVIDAD No. 1_PLAN DE CLASES No 1.	A partir de la información presentada en una fotocopia se introduce a los estudiantes en la situación problema que se pretende trabajar y se motiva al estudio de las secuencias.	Se estructuran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la complementación de secuencias numéricas utilizando números decimales. Situación No. 1: Salta sapito...salta. Situación No. 2: Las competencias I. Situación No. 3: El nadador.	Los estudiantes realizan su propuesta individual de la solución a la situación problema inicial, luego se reúnen en sus equipos a socializar lo que produjeron y se establece una solución por equipo.	Se hace una autorreflexión de los aprendizajes logrados, cumplimiento de propósitos y identifican aprendizajes por mejorar y reforzar.
	ACTIVIDAD No. 1_PLAN DE CLASES No 2.	A partir de la información presentada en la situación No. 1 del módulo B, se introduce a los estudiantes en la situación problema que se pretende trabajar y se motiva al estudio de las figuras geométricas, medidas de perímetro y área.	Se estructuran los conocimientos necesarios para llevar a cabo el cálculo de perímetros y áreas de figuras planas. Centro 1: La obra de arte. Centro 2: Cubismo. Centro 3: El arte egipcio. Centro 4: Pop Art y movimientos en el plano.		

ACTIVIDAD No. 1_PLAN DE CLASES No 3	A partir de la información presentada en la situación No. 2 del módulo B, se introduce a los estudiantes en la situación problema que se pretende trabajar y se motiva al estudio de los sólidos geométricos, medidas de perímetro, área y volumen.	Se estructuran los conocimientos necesarios para multiplicar fracciones por un número natural, llevar a cabo el cálculo de áreas de figuras planas y volúmenes de sólidos. Centro 1: Multiplicación. Centro 2: Multiplicar una fracción por un número. Centro 3: Los prismas. Centro 4: Volumen.		
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Presentación de imágenes. Preguntas intercaladas. Juego cooperativo: Armandó el esquema.	Presentación de imágenes. Preguntas intercaladas. Cuchicheo. Utilización de material manipulativo, instrumentos de medición y construcciones geométricas, esquemas, juegos de roles.	Preguntas intercaladas. Esquemas y cofre de estrategias	Preguntas intercaladas. Cuchicheo. Diálogo.
RECURSOS	Fotocopia de situación problema inicial o cartillas módulos de trabajo material bibliográfico PREST. Útiles escolares, reglas. Tablero y marcadores.	Cuadernos, hojas cuadriculadas de bloc, material manipulativo llevado por la docente, útiles escolares, elementos para hacer construcciones geométricas, tablero, marcadores.	Pliegos de papel. Cuadernos. Útiles escolares. Fotocopia situación problema inicial o módulo de trabajo material bibliográfico PREST.	Cuaderno, fotocopias rúbricas de evaluación, útiles escolares.

Tabla 22. Resumen planes de clase área de Lengua Castellana para grado 6.

PLAN DE CLASE No. 1		
PROPÓSITO		Utilizar los conocimientos sobre el género literario (género narrativo) sus características, y representantes e identificar en diferentes textos literarios del género narrativo a través de la preceptiva literaria en relación a sus elementos constitutivos. Contenidos el contenido se caracteriza por exponer la historia del género narrativo y su importancia en las humanidades, al tiempo que se disecciona y despliega cada uno de sus subgéneros más significativos. El mito, la leyenda la fábula, el cuento, la novela, la crónica, actividades de aprendizaje, cada contenido será introducido por medio de la descripción de cada una de sus características elementales seguida de un ejemplo que ilustre las particularidades de cada subgénero narrativo. Evaluación la evaluación se compone de un conjunto de actividades escritas que permiten establecer los niveles que va conquistando el estudiante respecto al objetivo a través de juegos literarios y composiciones que evidencien la apropiación del contenido.
DESEMPEÑOS		
INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABER SER	Expresa sus ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucha respetuosamente las de los demás.
	SABER CONOCER	Comprende que las obras literarias se enmarcan en contextos culturales e históricos que promueven la circulación de ciertos conocimientos. Reconoce las obras literarias, teniendo en cuenta sus géneros, como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación, para ampliar su visión particular del mundo de las distintas interlocuciones a las que accede en los medios de comunicación.
	SABER HACER	Reconoce como se relacionan y estructuran los símbolos, como colores, señales e imágenes en los organizadores gráficos.
EVALUACIÓN	Modalidad formativa, la cual se realiza al inicio de la secuencia de actividades no. 1 constituyéndose como diagnóstica, a partir de dos sujetos evaluadores, el docente y el estudiante, por tanto hay una heteroevaluación y una autoevaluación, utilizando la técnica entrevista al aplicar un cuestionario de preguntas abiertas como instrumento.	
	Modalidad formativa, la cual se realiza de manera permanente con el monitoreo del docente al observar el desempeño de los estudiantes en la consecución de los objetivos, utilizando una lista de chequeo y grabando la clase como instrumentos de evaluación.	
	Modalidad: formativa, la cual se realiza al final de la secuencia de actividades no. 1, se refiere a una autoevaluación que hace cada estudiantes de su desempeño global en el desarrollo de las actividades, utilizando la técnica de entrevista con un cuestionario de preguntas abiertas como instrumento de evaluación.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
Presentación personal. Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Responsabilidad en la entrega de trabajos. Portar todos sus materiales a clase. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Participar de un rol en su equipo de trabajo. Respetar los argumentos de los demás. Capacidad de identificar de los géneros literarios y los subgéneros (el género narrativo). Estilos de trabajo: individual y colectivo. Interés por el área. Desarrollar la capacidad de construir textos como cuentos o fabulas poniendo en juego su creatividad.		

SECUENCIA DE ACTIVIDADES	MOMENTO DE EXPLORACIÓN	1. Familiarización con el contexto: el docente presenta a los estudiantes el tema aprender (los géneros literarios, el género narrativo) “escritura creativa” Recursos sugeridos contar con un reproductor de audio, con el fin de que los estudiantes los puedan escuchar y leer. Seguidamente de la aproximación de los recursos indica a los estudiantes que identifiquen en estos, los elementos característicos del texto narrativo y realicen un esquema donde se reflejen estos elementos. Para esta actividad responda las siguientes preguntas: • ¿Qué tipo de narrador se encuentra en el cuento El sueño de muerte de Julián Afanador? • ¿Cuál es el argumento del Gigante egoísta? • Describe gráficamente las acciones que suceden en los dos relatos. • Realiza un cuadro comparativo de los dos textos donde identifique personajes, tipo de narrador, tiempo y espacio. ¿Cómo te imaginas a la dama de la noche del cuento El sueño de muerte de Julián Afanador? • ¿Qué particularidad tenía el jardín del gigante? 2. Presentación de la situación problema y reconocimiento de saberes previos: En este momento la docente solicita a los estudiantes que lean sobre el género literario (género narrativo) fijándose en todos los detalles y se les pregunta: ¿de qué se trata?, dando un espacio para que hagan sus participaciones individuales; se solicita a los estudiantes que comenten lo que leyeron y con qué se relaciona de lo que ellos ya han aprendido. Para tomar nota de las ideas más relevantes de las participaciones entre el grupo de participantes se elige a un estudiante que escriba la información en el tablero (Lluvia de ideas). Luego, el docente indica a los estudiantes tres preguntas clave que hay que responder para resolver la situación y construir el esquema de la situación: • ¿Qué me están preguntando? ¿Cuál es la tarea? • ¿Qué voy a hacer para tener claro el concepto? • ¿Para tener claro el concepto cuáles son los datos que me sirve tener en cuenta? Se permite la participación individual de algunos estudiantes con sus respuestas. Además, se pregunta: • ¿Hay palabras que son difíciles de entender? • ¿Alguien comprendió algo más? • ¿Alguno de ustedes está en desacuerdo? ¿por qué? El estudiante elegido para tomar nota, escribe las preguntas en el tablero y toma nota de lo que sus compañeros y docente aportan.
	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN	3. Construcción del esquema: Se solicita que de manera individual construyan el esquema. El docente revisa el trabajo de cada estudiante, conversando con ellos sobre aspectos positivos y aspectos por mejorar. Juego cooperativo: Armando el esquema el docente propone el juego de palabras (sopa de letras) que los estudiantes ya conocen. El juego consiste en armar grupos de trabajo, que deben cumplir con el objetivo de elaborar una cartelera con las palabras encontradas y construir un texto narrativo (cuento, crónica) pero tiene que ser en un tiempo de 15 minutos y debe ser utilizando solo los materiales que tengan a disposición (propios o prestados de otros compañeros), ganan, sólo si todos los esquemas son realizados en el tiempo presupuestado y si todos los esquemas son validados por todos los compañeros del curso. Luego, el docente modera la participación de los estudiantes para responder a los interrogantes y el estudiante elegido toma nota en el tablero de los aspectos relevantes, luego termina explicando el plan de trabajo que se propone para abordar los conocimientos nuevos y reforzar conocimientos previos necesarios para dar por aprendido el tema, los recursos que se van a necesitar y el tiempo que tomará realizar esos aprendizajes.

MOMENTO DE TRANSFERENCIA	Cuando termina el tiempo del juego, cada grupo socializa los resultados y se pregunta: • ¿Para qué le sirve conocer los elementos del género narrativo? • ¿Qué sabía antes acerca del género narrativo? ¿Qué sabe ahora?
	Cuando termina el tiempo del juego, cada grupo socializa los resultados y se pregunta: • ¿Para qué le sirve conocer los elementos del género narrativo? • ¿Qué sabía antes acerca del género narrativo? ¿Qué sabe ahora?
	Cuando termina el tiempo del juego, cada grupo socializa los resultados y se pregunta: • ¿Para qué le sirve conocer los elementos del género narrativo? • ¿Qué sabía antes acerca del género narrativo? ¿Qué sabe ahora?
	Puesta en Común de estrategias: Se socializan las propuestas de solución de los grupos de trabajo, las cuales se evalúan y validan por todos.
Momento 4_Evaluación.	Luego, el docente modera la participación de los estudiantes para responder a los interrogantes y el estudiante elegido toma nota en el tablero de los aspectos relevantes, luego termina explicando el plan de trabajo que se propone para abordar los conocimientos nuevos y reforzar conocimientos previos necesarios para dar por aprendido el tema, los recursos que se van a necesitar y el tiempo que tomará realizar esos aprendizajes.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Juegos
	Los juegos que se utilizaran son: juegos cooperativos, juegos de roles, juegos de mesa.
	Juego de roles
	Un juego de rol es una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comiencen su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero.
	Para los juegos de roles, generalmente se conforman grupos de 4 personas y la definición de roles para los participantes del juego, en cada grupo debe haber:
	a. Un líder: es el estudiante que dirige al equipo, verifica que se cumplan con las responsabilidades que se han asignado, ayuda a tomar decisiones sobre las estrategias para cumplir con el objetivo del juego y ayuda a mediar situaciones de conflicto entre los integrantes del grupo. b. Un organizador y vigía del tiempo: es el estudiante que recibe el material con que van a trabajar en el grupo y cuando terminen entrega al docente en forma completa, toma el tiempo que dura el juego y le informa a sus compañeros. c. Un relator: es el estudiante que toma nota de las conclusiones de la actividad, recopila y sintetiza la información para presentarla de forma escrita que presentarla a la docente.

d. Un comunicador: es el estudiante responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, observa y está pendiente del avance de los demás grupos de trabajo.

Cuchicheo

Los estudiantes empiezan a hablar en tono bajo sobre sus desarrollos y comparan resultados, lo que reafirma o modifica sus acciones.

Método de preguntas

Se trata de un diálogo entre el docente y los estudiantes a partir de cuestionamientos sobre un tema específico, que los lleva a desarrollar diferentes niveles de pensamiento: memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Esquemas

El esquema es una forma de representación gráfica de las ideas fundamentales de un texto informativo, ordenadas de tal manera que guarden relaciones lógicas entre sí. (Se habla de texto expositivo informativo, porque en él se encuentran datos).

Fomentar el aprendizaje basado en el diálogo participativo

Para generar procesos de escucha activa y construcción grupal del conocimiento, mediante la participación y el diálogo en torno a un tema determinado y siguiendo la metodología de preguntas secuenciales lideradas por el docente”

Análisis y solución de problemas

Para fortalecer el pensamiento crítico a través del análisis a las situaciones problema que se presentan en diversos sectores de la sociedad y del planteamiento de posibles soluciones.

Tabla 23. Resumen ambientes de aprendizaje área Lengua Castellana para grado 6.

RESUMEN AMBIENTES DE APRENDIZAJE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA PARA GRADO 6, EL GENERO NARRATIVO				
PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO, COGNITIVO Y FISICO-CREATIVO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 1: RECONOCIENDO SABERES	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 2: CONOCIENDO Y APRENDIENDO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 3: ¡AHORA...A RESOLVER!	AMBIENTE DE APRENDIZAJE No. 4: REFLEXIONEMOS
MOMENTO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES ASOCIADO	MOMENTO DE EXPLORACIÓN: el docente presenta a los estudiantes el tema aprender (los géneros literarios, el género narrativo) “escritura creativa”	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN: Se realiza una descontextualización de la situación y es importante resaltar que para el proceso de aprendizaje en este momento se propone realizar lecturas de cuentos, fabulas, fragmentos de novelas y textos de teatro, luego hacer la retro alimentación y el análisis crítico de lo leído	MOMENTO DE TRANSFERENCIA: Se vuelve a la propuesta inicial y se pretende poner en ejecución un plan para ejercitar la escritura creativa desde lo efectivo	MOMENTO DE EVALUACIÓN: Se reflexiona sobre los aprendizajes logrados, cumplimiento de propósitos e identificación de aprendizajes por mejorar y reforzar.
PROPÓSITO	Reconocer los saberes previos relacionados con la temática propuesta por medio del dialogo y la participación.	Comprender conceptos sobre el género literario y los subgéneros por medio del trabajo participativo y en equipo.	Usar los conocimientos en la construcción textual desde la escritura creativa contextualizada por medio de la comunicación asertiva.	Reflexionar sobre los alcances y dificultades presentados en el proceso de aprendizaje durante la ejecución del plan de clases determinado, de manera autoreferenciada y comunicando a los demás sus opiniones.
APRENDIZAJES	Realizar producción textual (cuentos, fábulas, poemas) desde la lectura para imaginar y crear textos literarios tomando como base la escritura creativa.			
	Inicien la comprensión de lectura el texto ofrece tres ejercicios para evaluar la comprensión lectora en alumnos de sexto.	Asegurarse que todos los alumnos tengan los textos.		
		Crear condiciones agradables para el momento del acto de leer: aula limpia, bancos alineados, ventilación e iluminación adecuada.		
		Establecer con los alumnos las reglas durante la actividad: Silencio, atención y concentración en la lectura.		
		Señalar el tiempo estimado para la actividad; de ser necesario anotar en el pizarrón tiempo de inicio y tiempo de finalizar.		
		Monitorear el desarrollo adecuado de la actividad.		

		A través de procesos de comprensión lectora, se determinan temáticas en la construcción textual individual dando paso a la escritura creativa.			
		Diferenciar entre fábulas, cuentos y poemas			
		Escribir una fábula siguiendo los pasos sugeridos para su creación.			
EVALUACIÓN	MODALIDAD	Formativa diagnóstica, heteroevaluación.	Formativa continua, parcial, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Formativa continua, parcial, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Formativa continua, global, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Respetar los argumentos de los demás. Interés por el área.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Responsabilidad en la entrega de trabajos. Portar todos sus materiales a clase. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Participar de un rol en su equipo de trabajo. Respetar los argumentos de los demás. Estilos de trabajo: individual y colectivo. Interés por el área. Agilidad y destreza mental en actividades lúdico matemáticas.	Orden y pulcritud en la presentación de sus cuadernos, talleres y evaluaciones. Responsabilidad en la entrega de trabajos. Puntualidad en la entrega de cuadernos, talleres y asistencia a clase. Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Respetar los argumentos de los demás. Capacidad de aplicación de los conocimientos matemáticos. Interés por el área.	Comportamiento y disciplina adecuados en el aula de clases. Participa activa en trabajos individuales y colaborativos (monitor). Respetar los argumentos de los demás. Interés por el área.
SECUENCIA DE ACTIVIDADES	ACTIVIDAD No. 1_PLAN DE CLASES No 1.	el docente presenta a los estudiantes el tema aprender (los géneros literarios, el género narrativo) “escritura creativa” Recursos sugeridos contar con un reproductor de audio, con el fin de que los estudiantes los puedan escuchar y leer. Seguidamente de la aproximación de los recursos indica a los estudiantes que identifiquen en estos, los elementos característicos del texto narrativo y realicen un esquema donde se reflejen estos elementos.	Se estructuran los conocimientos necesarios referentes al género literario para llevar a cabo la lectura de textos y la construcción textual. Para esta actividad responda las siguientes preguntas: • ¿Qué tipo de narrador se encuentra en el cuento El sueño de muerte de Julián Afanador? • ¿Cuál es el argumento del Gigante egoísta? • Describe gráficamente las acciones que suceden en los dos relatos. • Realiza un cuadro comparativo de los dos textos donde identifique personajes, tipo de narrador, tiempo y espacio. • ¿Cómo te imaginas a la dama de la noche del cuento El sueño de muerte de	Los estudiantes realizan su producción textual individual luego se reúnen en sus grupos para socializar lo que produjeron y se establece una ayuda mutua por equipo.	Se hace una autorreflexión de los aprendizajes logrados, cumplimiento de propósitos y identifican aprendizajes por mejorar y reforzar.

		Julián Afanador? • ¿Qué particularidad tenía el jardín del gigante?
ACTIVIDAD No. 1_PLAN DE CLASES No 2.	A partir de la información presentada se da inicio a la interpretación de textos narrativos y la construcción de textos individuales (escritura creativa)	El docente indica a los estudiantes tres preguntas clave que hay que responder para resolver la situación y construir el esquema de la situación: • ¿Qué me están preguntando? ¿Cuál es la tarea? • ¿Qué voy a hacer para tener claro el concepto? • ¿Para tener claro el concepto cuáles son los datos que me sirve tener en cuenta? Se permite la participación individual de algunos estudiantes con sus respuestas. Además, se pregunta: • ¿Hay palabras que son difíciles de entender? • ¿Alguien comprendió algo más? • ¿Alguno de ustedes está en desacuerdo? ¿por qué? El estudiante elegido para tomar nota, escribe las preguntas en el tablero y toma nota de lo que sus compañeros y docente aportan.
ACTIVIDAD No. 1_PLAN DE CLASES No 3	En este momento la docente solicita a los estudiantes que lean sobre el género literario (género narrativo) fijándose en todos los detalles y se les pregunta: ¿de qué se trata?, dando un espacio para que hagan sus participaciones individuales; se solicita a los estudiantes que comenten lo que leyeron y con qué se relaciona de lo que ellos ya han aprendido. Para tomar nota de las ideas más relevantes de las participaciones entre el grupo de participantes se elige a un estudiante que escriba la	Se solicita que de manera individual construyan el esquema. El docente revisa el trabajo de cada estudiante, conversando con ellos sobre aspectos positivos y aspectos por mejorar.

información en el tablero
(Lluvia de ideas).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Juego de roles, construcciones individuales y cuchicheo	Presentación de creaciones desde la escritura creativa. Preguntas intercaladas. Cuchicheo. Utilización de material auditivo y de video, juegos de roles.	Preguntas intercaladas, compartir lo escrito.	Preguntas intercaladas. Cuchicheo. Diálogo.
RECURSOS	Fotocopias de lecturas relacionadas con el género literario material bibliográfico, Útiles escolares, reglas. Tablero y marcadores.	Cuadernos, hojas cuadriculadas de bloc, material audiovisual llevado por el docente, útiles escolares, tablero, marcadores.	Pliegos de papel, lápiz. Útiles escolares. Fotocopia de lectura	Cuaderno, fotocopias rúbricas de evaluación, útiles escolares.

4. Escenario 3: Intervención Didáctica

Este escenario se construye con el propósito de implementar los ambientes de aprendizaje diseñados, aplicar los instrumentos de evaluación de la propuesta y realizar una reflexión didáctica de la implicación de estos ambientes de aprendizaje en la enseñanza de la Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana, Por tanto, tendrán lugar dos escenas, la primera de implementación, la cual trata de una descripción de cómo se llevó a cabo la implementación de la propuesta y una segunda escena dedicada a la interpretación de la información recolectada en la implementación.

4.1 Escena 1: Implementación de la propuesta

La implementación de la propuesta didáctica se hace en la IETAS, con el grado 5 de la IETAS, grupos 1, 2 y 3 de la jornada 1 y los grupos 1 y 2 de la jornada 2 en las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales y Matemáticas, así como el grado 6 de la jornada de la mañana en el área de Lengua Castellana. Se recoge información a través de video de la clase, audios de la clase y registro en el diario de campo.

En cuanto a espacios físicos en el área de Educación Física se trabajó en las canchas deportivas de la institución y se utilizó como recursos aros, lazos, conos, balones deportivos, barras, hojas y lapiceros para el momento de la reflexión.

Las áreas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana utilizan como espacio físico generalmente el aula de clases y en ocasiones se trabaja en la Sala de Audiovisuales o Salas de Informática de la Institución. Los recursos utilizados fueron guías de trabajo, material bibliográfico, papel bond, útiles escolares, instrumentos de medida y de construcción y recursos tecnológicos; además, material manipulativo en el área de Matemáticas.

El área de matemáticas empezó a implementar la propuesta desde el mes de abril de 2017 hasta el mes de noviembre, las otras áreas realizaron su implementación desde el mes de junio hasta el mes de Noviembre de 2017.

En general, durante la implementación todo transcurrió sin problemas, hubo apoyo por el equipo directivo en cuanto a solicitudes de espacios, permisos y recursos, además, el apoyo y la paciencia de los compañeros docentes. Las grabaciones en video se hicieron por parte de cada docente investigador con su celular o Tablet, de la misma manera que los audios.

El material en audio y audiovisual recogido se presenta en el DVD anexo.

4.2. Escena 2: Interpretación de información

En esta escena se realiza la interpretación de la información recolectada durante la implementación de la propuesta. Como se mencionó en el capítulo 1, para interpretar se utiliza la técnica Categorización y Triangulación hermenéutica (), primero se hace una interpretación de cada categoría, subcategorías e índices por cada instrumento de recolección en cada área, luego un segundo nivel de interpretación triangulando la información de instrumentos de recolección por cada área, de la cual se obtiene una narrativa que se presenta como primer resultado de esta escena. Posteriormente, se realiza una interpretación de tercer orden triangulando la información desde las diferentes áreas, la cual también hace parte de una narrativa que se ubica como segundo resultado de esta escena.

A continuación se inicia con las narrativas construidas a partir de cada área, empezando por el área de Educación Física, luego Ciencias Sociales y Matemáticas, finalizando con Lengua Castellana.

Área de Educación física

Teniendo en cuenta el análisis de las categorías, las cuales surgieron en el desarrollo del proceso de investigación mediante la aplicación de las técnicas de recolección de

información y en cada una de las experiencias adquiridas con los estudiantes en la tarea de actuar y participar en el proceso de observación en el área de Educación física, teniendo como objetivo primordial orientar al estudiante que es pasivo y dependiente, en una persona participativa, activa, crítica, es decir en autónomo. En este sentido, el papel pasivo del estudiante cambia al igual que el autoritarismo empleado por el maestro en la clase, por uno comprometido y participativo del educando y uno orientador y motivador del docente; claramente apropiados para dinamizar la formación y el desarrollo de competencias.

Para llevar a cabo este proceso, es necesario plantear una estrategia pedagógico – didáctica, en la cual los estudiantes partiendo de su motivación y las buenas relaciones con los demás sean partícipes hacia la construcción de la ruta didáctica que conduce a su propia formación.

Se puede decir que dentro de la primera categoría relacionada a las habilidades socioafectivas comunicativas y teniendo como subíndice el saludo; el docente genera una buena actitud para dar inicio al desarrollo de las actividades con el propósito de motivar a los estudiantes y así mismo generar una buena disposición para dar inicio al desarrollo de las mismas; por otra parte se establecen acuerdos y normas generando compromisos con el grupo, fortaleciendo las habilidades socioafectivas comunicativas.

En este orden de ideas y “como parte imprescindible en su desarrollo integral, al respecto incluye proveer herramientas que le faciliten al estudiante comprenderse a sí mismo y comprender al otro, identificando necesidades e intereses propios y ajenos en un equilibrio armónico para la sana convivencia”. (Alcaldía mayor de Bogotá- Secretaria de Educación - Subsecretaria de calidad y pertinencia, 2016,p.2).

La aplicación de las habilidades socioafectivas en la interacción con los estudiantes, genera un ambiente propicio para conocer gustos, necesidades e intereses como seres sociales, participativos. Por consiguiente, es importante abarcar la dimensión personal, ya que el

docente debe generar una buena actitud en el aula de clase, basada en el respeto, el buen trato hacia los estudiantes para generar un ambiente propicio y ameno en la enseñanza.

En el desarrollo de la clase, se estableció como estrategia el trabajo en equipo en el cual se observa como cada uno de los estudiantes proponen y se comunican asertivamente para lograr con el propósito del ejercicio establecido, por otra parte acataron las normas para que el juego se lleve de la mejor manera, fortaleciendo el respeto entre hombres y mujeres al igual que acuerdos para elegir un líder quien será la persona capaz e idónea para ser dirigidos, teniendo en cuenta el diálogo y la participación de todos para cumplir con el objetivo propuesto sin perder la motivación en el desarrollo de las actividades.

Desde este punto de vista se puede manifestar que el trabajo en equipo tiene un objetivo a lograr y los miembros del mismo están convencidos de que esta es la mejor manera de conseguirlo.

El valor añadido y la riqueza que diferencia a un grupo de otro vienen de la diversidad de lo que cada uno de los integrantes aporta y la comunicación que utilicen. Además, se puede decir que es una relación que posibilita el mejoramiento de las interacciones sociales, lo cual permite el desarrollo humano en colectivo. (ACOSTA, 2006)

En este sentido, el trabajo en equipo puede ser aplicado a todas las áreas y es un medio para que los y las estudiantes aprendan con sus pares, debido a que, a través del lenguaje utilizado en la cotidianidad, la confianza, el apoyo mutuo y la aceptación de los demás facilitan la comprensión de los temas.

Otra de las habilidades socioafectivas que se pudo evidenciar en la interacción con los estudiantes fue la comunicación asertiva, en el cual expresaban emociones a sus compañeros para llegar a puntos de acuerdo en algunas decisiones sin presenciar actos de indisciplina o faltas al manual de convivencia. De esta manera, en cada uno de los grupos hubo participación, toma de decisiones para que el desarrollo de las actividades establecidas se

lleven a cabo de la mejor manera generando un ambiente ameno y agradable en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La persona con este estilo de comunicación es capaz de expresar sus sentimientos, ideas y opiniones, defendiendo sus derechos y respetando a los demás. Cuando hace esto, facilita que los otros se expresen libremente y lo hace utilizando de la forma más adecuada posible los componentes conductuales de la comunicación. El objetivo fundamental de la persona asertiva no es conseguir lo que desea a cualquier precio, sino ser capaz de expresarse de forma adecuada sin agredir, de manera que, al interactuar con una persona asertiva, en muchas ocasiones, la conversación se convierte en una negación. (ACOSTA, 2006)

Expresar las ideas propias a otros, hacerse reconocer como ser único sin que el otro se sienta agredido hace parte de una comunicación asertiva. La asertividad en la comunicación afianza la identidad, la autenticidad y la libertad. Es oportuno ahora decir que, la asertividad conlleva a una comunicación más efectiva, se basa en un sano sentido de valor propio, de autoestima, reconocimiento y aceptación sincera de uno mismo. Implica el caminar con seguridad sabiendo lo que se quiere, reconociendo también las limitaciones.

Otra de las habilidades socioafectivas que se pudo presenciar fue la capacidad de resolución de conflictos, en el cual siendo participe el docente investigador se pudo evidenciar como los estudiantes en el desarrollo de las actividades presentaban situaciones conflictivas por quedar de primeros en los grupos establecidos, porque el compañero no pasa el balón rápidamente, también porque algunos estudiantes (hombres) comenzaban a molestar a sus compañeras. Es así como el docente comienza a ser el mediador y establece acuerdos entre ellos que permitan dar solución de manera pacífica. Por consiguiente, los estudiantes cambiaron su manera de actuar reconociendo sus acciones y generando empatía, siendo autónomos en la toma de decisiones.

No podemos quedarnos en los reproches, aunque sea necesario hacerlos. Crear buena convivencia, en general, y la capacidad para abordar conflictos, en particular, requiere de una

actitud constante de apoyo para ensayar y ejercitarse en habilidades y técnicas de resolución. Tenemos que insistir, insistir e insistir, y ofrecer espacios y posibilidades para que aprendan formas alternativas de resolución y ser perseverante en este empeño. (JARES, 2006).

Los conflictos no se pueden evitar y mucho menos evadir. Difícilmente se encuentran ambientes en donde nadie disiente o trata de hacer valer sus ideas por encima de los aportes de los otros. Si esto se lo pasa por alto y no se toman las medidas pertinentes, se convertirá en una situación amenazante en lo que a convivencia se refiere. Es fundamental saber aprovechar los espacios y las situaciones conflictivas para convertirlas en oportunidades de participación y colaboración.

En este orden de ideas, otras de las habilidades de gran relevancia fue el trabajo en equipo, observando participación, en la cual cada estudiante propone ideas en beneficio del mismo, toma de decisiones, motivación al querer realizar las actividades con mucho entusiasmo, interés y aceptación entre géneros en el desarrollo de las actividades, acatando las normas establecidas fortaleciendo canales de comunicación fomentando el respeto sin importar ganar o perder.

Desde este punto de vista se puede manifestar que el trabajo en equipo tiene un objetivo a lograr y los miembros del mismo están convencidos de que esta es la mejor manera de conseguirlo. El valor añadido y la riqueza que diferencia a un grupo de otro vienen de la diversidad de lo que cada uno de los integrantes aporta y la comunicación que utilicen. Además, se puede decir que es una relación que posibilita el mejoramiento de las interacciones sociales, lo cual permite el desarrollo humano en colectivo.

Las experiencias llevadas a cabo como investigador en cada uno de los encuentros se han convertido en una herramienta fundamental para fortalecer el quehacer pedagógico a través de la implementación de ambientes de aprendizaje generando un espacio de interacción amena, agradable propiciando en los estudiantes experiencias de aprendizaje de carácter significativo, además fomentar el aprendizaje autónomo, con el objetivo de que los

estudiantes asuman su propio proceso de enseñanza, de igual manera generar espacios de interacción creando aprendizajes en conjunto enriqueciendo la producción de saberes con el trabajo colaborativo, generando espacios de diálogo, proposiciones y creaciones de acuerdo a la temática desarrollada en el aula de clase, respetando la opinión de los demás y los diferentes puntos de vista; por otra parte se aplican diferentes actividades encaminadas al juego de roles, en el que los estudiantes se den cuenta de sus actos, en el que experimenten nuevas situaciones de comportamiento acorde al papel que puedan desempeñar, de igual manera que aprendan a observar y detallar a las personas en una determinada situación y reflexionar estableciendo una comunicación asertiva, teniendo la capacidad de identificar diversas situaciones que se presenten en el contexto, asumiendo responsabilidades propias para el beneficio individual y del grupo motivados por realizar cada una de las actividades. Es así como el docente es un mediador del conocimiento acompañando cada uno de los procesos de aprendizaje de los estudiantes fortaleciendo en ellos las habilidades socioafectivas en la toma de decisiones como el trabajo en equipo, resolución de conflictos y comunicación asertiva aplicadas en el aula y estas experiencias se transmitan en el contexto social de cada estudiante.

En el proceso de investigación, desde lo profesional el estudio de la didáctica ha mejorado satisfactoriamente el quehacer pedagógico con los estudiantes, generando una nueva percepción en la manera de interactuar con ellos, conociendo con mayor profundidad sus ideales, expresiones, pensamientos y el contexto sociocultural para generar un proceso de enseñanza acorde a las capacidades y necesidades de los estudiantes. Por otra parte, en el área de educación física se ha generado desde el inicio de la clase motivar a los estudiantes con una actitud positiva que transmita en ellos confianza, buena actitud para comenzar el desarrollo de las actividades programadas, incentivando la participación y el descubrimiento de saberes previos de cada estudiante para luego complementar ese conocimiento y así

comenzar a crear nuevas ideas empleando diversas estrategias didácticas que permitan la implementación de las habilidades socioafectivas. De esta manera, se aplicó en los grupos diferentes actividades como el juego cooperativo, el juego de roles fortaleciendo en ellos el trabajo en equipo, la aceptación entre pares, para fomentar en el grupo estas habilidades y dar solución a las diferentes actividades establecidas en clase.

Estas experiencias han sido valiosas para realizar una reflexión y un comparativo de las prácticas pedagógicas anteriores en donde la participación de los estudiantes era propiciada por el docente y se dejaba a un lado la opinión del estudiante, en ausencia de ser una persona crítica, propositiva, asertiva sin establecer canales de comunicación que permitan generar ideas. Por otra parte, el docente es autoritario y es aquel personaje que determina las acciones establecidas en clase, eludiendo el acercamiento a las opiniones de sus dirigidos.

En lo personal, las experiencias adquiridas en el desarrollo de la investigación, han generado cambios en la manera de establecer unas relaciones más afectivas con los personas y miembros de la comunidad educativa, de igual manera contribuir con el mejoramiento en las relaciones interpersonales, a través de una comunicación asertiva, la toma de decisiones que contribuyan a generar cambios en beneficio de la comunidad. De igual manera todo este proceso de investigación ha contribuido a la preparación, actualización de conocimientos y a las necesidades del contexto aplicando valores que permitan fortalecer la ética personal para ser un actor activo, dinámico con un pensamiento transformador del contexto.

Área de Ciencias Sociales

En enero de 2013, me presente a la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez, el rector muy amable, me dio la bienvenida, me explicó aspectos generales, de lo demás me fui empapando en el transcurrir de los días; sabía que era una población estudiantil difícil por la situación social y económica de los padres; sin embargo, un aspecto relevante de los niños que es importante destacar es el respeto al docente.

A pesar de lo anterior, y al pasar los meses de aquel año se iba evidenciando las problemáticas como el maltrato de los padres a algunos niños, la deserción, la desmotivación, la pobreza, el hambre, la falta de acompañamiento y orientación a los niños, el alcoholismo, el vocabulario de algunos, la intolerancia, la falta de convivencia; que surgieron también en el diagnóstico realizado para este proyecto de investigación.

En este orden de ideas, era necesario acoplarse, acoplar las clases, consideraba erróneamente que era necesario ser muy estricto, con clases magistrales, exigente, serio, copiar y copiar, el dictado, el pensar en que yo era el que sabía, bueno en fin. Situaciones que se fueron dando en esos momentos.

Bueno tiempo después por situaciones del destino o la providencia divina salió la convocatoria de “*Becas para la Excelencia Docente*”, para estudiar la Maestría, me postulé por mi institución junto con tres compañeros, nos entrevistaron, nos realizaron las pruebas y logramos acceder, ya al iniciar las clases la primera impresión fue el nivel de preparación de los maestros todos doctores o en estudios de doctorado; eso implicaba que vamos aprender bastantes cosas nuevas.

Cosa que no me equivoque, en el transcurso del año 2016 la fundamentación teórica, la formación académica se caracterizó por la exigencia, la lectura y el aprendizaje muy provechoso e importante, ya que al realizar la caracterización general para dar cuenta de las problemáticas de la institución y particularmente el aula de clase en este caso el grado Quinto; se recurrió a lo aprendido por las maestras como los enfoques de investigación, el diseño metodológico, las técnicas de recolección de la información, las técnicas de interpretación; lo que permitió, poder evidenciar las diferentes problemáticas institucionales; de lo que emergió algo recurrente que era la falta de convivencia de los estudiantes.

Por lo que se vio necesario, enfocar la tarea investigativa a contrarrestar esta problemática y emerge fruto del análisis teórico lo que se conoce como las habilidades

socioafectivas, que concuerdan en aspectos relacionados con: el conocimiento de sí mismo y autorregulación (emocional intra), comprensión del otro y de relación interpersonal (comunicativas), y para la vida y de discernimiento moral. Entendiéndose como habilidad la capacidad para desempeñarse en un ambiente de acuerdo a unas condiciones dadas y las habilidades socioafectivas como las capacidades o destrezas sociales específicas para mantener buenas relaciones con otras personas “Habilidades como éstas se aprenden y se desarrollan; y ellas, como toda dimensión del desarrollo humano, van evolucionando a lo largo del tiempo” (Romagnoli y otros, 2007).

Que para efectos de este trabajo se decidió trabajar tres habilidades socioafectivas las cuales son: la comunicación asertiva, las relaciones sanas y gratificantes y el trabajo en equipo; se miró pertinente abordar estas habilidades ya que estas recoge aspectos relevantes de otras o están implícitas.

Es aquí donde se ve la necesidad de la intervención didáctica; ante lo anterior, se recurre a unos referentes didácticos que posibiliten articular el desarrollo de habilidades socioafectivas y lo disciplinar de cada área ante ello, y a consecuencia de los referentes analizados, surge lo que son los ambientes de aprendizaje que de acuerdo a la Secretaria de educacion de Bogota, (2014):

Son un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela-. Desde esta propuesta se valida al estudiantado como sujeto activo y participante en el ambiente, reconociendo sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico creativo, entendiendo estas características a la luz del desarrollo humano.

Al considerar el nivel de desarrollo de los sujetos, el docente diseña un ambiente de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica, orientada a que los estudiantes se sirvan de todos los recursos que propone el ambiente con el fin de potenciar conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes.

Teniendo estos elementos, la pregunta se enmarca en decir ¿Cómo diseñar ambientes de aprendizaje para el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas comunicativas (trabajo en equipo, comunicación asertiva y relaciones sanas y gratificantes) en los

estudiantes de Grado Quinto de la IETAS en las áreas de Matemáticas, Castellano, Ciencias Sociales y Educación Física?

Para lo cual, cada docente desde su disciplina empezó a diseñar el ambiente de aprendizaje; pero partiendo desde una fundamentación pedagógica, para ello, se retomó el modelo pedagógico que orienta a la institución educativa el cual es el cognitivo social que se fundamenta en los postulados constructivistas.

Ahora bien, desde el punto de vista de las Ciencias Sociales como conocimiento disciplinar, éstas se enmarcaron entorno al pensamiento socio crítico el cual se define como una forma de razonar, interpretar y comprender la realidad social, que permite al sujeto del aprendizaje identificar las lógicas con las que obran las personas y grupos sociales, ubicados en tiempos, espacios y horizontes ético políticos precisos (Secretaria de educacion del distrito, 2014).

En este marco de ideas, se diseñó los ambientes de aprendizaje mirando la esencia de estos, en cuanto a sus características y a su estructura, al hablar de las características se presentó especial atención a los siguientes:

- Motivación
- Necesidades y expectativas
- Aprender - aprender
- Estrategias para el aprendizaje
- Desarrollo emocional

De igual forma, a una estructura que parte por los propósitos de aprendizaje, aprendizajes, evaluación, planificación y la proyección de aprendizajes. Estos elementos se tuvieron en cuenta, para el diseño de los ambientes de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

En cuanto a la planificación de los ambientes de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, estos se planificaron para ser implementados en el tercer y cuarto periodo del año escolar 2017, en el área de Ciencias Sociales en los grados quintos de la jornada de la mañana; se los articuló a la malla curricular del área que diseñó la institución (ANEXO H).

De igual manera, se tuvo en cuenta diversas estrategias didácticas; cuyo común denominador fue el juego, particularmente el juego de roles el cual se lo puede definir como una sesión en la que el moderador, quizás con la ayuda de uno o dos asistentes, organiza un escenario en el que se asignan diferentes papeles a los participantes, papeles que se identifican con los de la situación en la que los participantes se encuentran cuando comiencen su trabajo. El juego da a los estudiantes oportunidades de ejecutar varios roles que representan papeles reales en el trabajo verdadero.

Esto posibilitó, desarrollar una de las habilidades socio afectivas propuestas a desarrollar como lo es el trabajo en equipo ante ello, un estudiante expreso G53E3ES2: *profe aprendimos a trabajar en grupo.*

Otro elemento que hace parte de la planificación fue los momentos de la clase: los cuales, se refiere a la secuencia que debe dar cuenta de la manera en que los diferentes aprendizajes se organizarán para que el niño o joven logre las metas de formación planteadas y el modo en que estos aprendizajes se organizan en el tiempo (Guardía, 2012, p. 47). Los momentos que se desarrollan en la clase son: exploración, estructuración, transferencia y la evaluación.

Estos momentos se hacen importantes tener en cuenta ya que los propósitos de aprendizaje que se planteen necesitan un camino para lograrlos, es así, que en la exploración es importante indagar por los saberes previos, a manera de ejemplo, *D necesito saber ¿que miramos la clase anterior?, haber Yostin. EQ4 E1: Profe en la última clase miramos acerca como los españoles durante la conquista con el ánimo de adquirir oro y plata fueron*

disminuyendo la población indígena por los duros trabajos que ellos hacían, por ejemplo era de enviar a los indígenas a las minas de oro y plata por el esfuerzo físico, las enfermedades, hizo que esta población disminuyera lo cual obligó a los españoles a traer esclavos negros de África occidental para reemplazar la mano de obra indígena, los esclavos eran traídos de acuerdo a la contextura física y eran llevados a las minas y a las haciendas y de servidumbre a la casa de los criollos y los españoles, esto conllevó a que se diera el fenómeno mestizaje racial, que es la mezcla de las tres razas que se dio en la colonia, español e indígena, dio al mestizo, español y negro dio al mulato, indígena y negro le dio al zambo y los criollos hijos de españoles nacidos en América.

D: Importante lo que nos ha dicho el compañero, quién más, acá la compañera.

EQ10 E1: Profe, también miramos que era la colonia en Colombia, la cual los españoles se adueñaron del territorio colombiano y de su pueblo, desde 1550 a 1810.

(5_3_JI_Soc_DC1: 86_106).

Así mismo, se empieza a materializar la tarea, para ello, se empieza por plantear para el equipo la primera actividad en donde todos tienen que contribuir con su esfuerzo. Se inicia, a la etapa de la conceptualización como parte importante para alcanzar los aprendizajes propuestos es la apropiación de conceptos claves entorno a la temática que se vaya a abordar; ya que estos permitirán tener una base sobre la cual se fundamentará el desarrollo de las siguientes acciones de pensamientos que se realizan en los siguientes momentos de la clase.

Seguidamente, se da lugar a la estructuración, en este momento el maestro promueve para que el estudiante potencie sus potencialidades mediante el trabajo en equipo, entorno a la ejecución de diferentes actividades que busquen potenciar habilidades, conocimientos y actitudes.

De igual forma, la transferencia como momento importante de la clase el educador debe plantear el espacio para que el estudiante acomode el conocimiento nuevo a sus

estructuras cognitivas; para verificar que esta acción de pensamiento se está dando, el docente debe dar el espacio para que el estudiante explique lo que acaba de aprender. En ese momento, considero que si es observable evidenciar los propósitos de aprendizaje.

Finalmente, como fundamental dentro de los momentos de la clase se encuentra la evaluación en donde el docente cuestiona sobre lo que se logró, las debilidades que se tuvo y las fortalezas que se alcanzaron obtener en cuanto al conocimiento, a las habilidades y las actitudes ante ello, los actores expresan:

Bueno niños debemos hacer un balance de esta actividad, en torno a las fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar, vamos a empezar con Cristian ¿Que aprendió con la actividad? E3: profe, aprendí como era la época colonial y cómo vivían las personas en esta época. D: ¿Que fortalezas o cosas buenas sacaste de la actividad? E3: aprendí a hablar en público a través del noticiero D: ¿Que dificultades tuvieron en el equipo? E3: pues nos dio miedo que nos graben, nos causó nervios D: ¿Qué aspectos debemos mejorar? E3: yo creo que nos faltó tiempo para repasar. D: A hora vamos con Yesenia, ¿Que aprendió con la actividad? E13: profe, aprendí acerca de las clases sociales que habían en la colonia D: ¿Que fortalezas o cosas buenas sacaste de la actividad? E13: profe, mmm como se hace un noticiero, un libreto y me gusto la actividad D: ¿Que dificultades tuvieron en el equipo? E13: organizar lo que íbamos a decir y las propagandas D: ¿Qué aspectos debemos mejorar? E12: profe, buscar más información o consultar más. D: ¿Qué cosas buenas saco? G53E16: aprendí a actuar, porque me dio alegría por poder representar a este personaje. D: ¿Te gustaría volver a representar otras obras? G53E16: si, D: ¿Por qué? G53E16: Porque me gusta aprenderme las cosas D: Seguimos con Oscar, ¿qué personaje te correspondió? G53E2: Esclavo D: Que características tenia este personaje G53E2: Era servicial D: Le gustó el personaje, ¿porque? G53E2: si porque me gusta actuar. D: ¿Que dificultades tuvo? G53E2: la voz D: Hablar como Africano G53E2: si D: ¿Cómo habla un Africano? G53E2:

(risas) D: Que cosas buenas G53E2: Aprendimos nuevas cosas, a trabajar en equipo D: Vamos con Mora. ¿Qué te toca hacer? G53E19: grabar. D: ¿Te gusto la experiencia de grabar?

G53E19: si, porque pude ver a todos. D: ¿Te gustaría volverlos a grabar? G53E19: si D: ¿Qué dificultades tuviste? G53E19: Ninguna (G5_5_JI_E14_D.C 2) Como se observa, los estudiantes hace su reflexión en torno a lo que hicieron, pero a su vez el maestro también, una de esas autoevaluaciones expresa:

Haciendo un análisis de la clase vemos que el trabajo cooperativo fue vital para alcanzar el objetivo ya que al establecer normas, roles, tiempos, con los estudiantes para el desarrollo de las distintas actividades estas fueron más provechosas.

Otro elemento a destacar es el recurso que se empleó para mejorar la atención y el nivel de ruido ya que este permitió que los niños atiendan de mejor manera

Ahora bien, fue importante para la conceptualización el uso de un bingo donde los estudiantes relacionaban los conceptos y las definiciones a través de un juego; esto permitió una apropiación más fácil y divertida de los conceptos a tener en cuenta en la clase.

Otro factor importante fue asignar temas a cada grupo que apunten al objetivo; para ello, se les entregó la información e imágenes las cuales las tenían que organizar a través de las diferentes técnicas de organización de la información como: infografías, mapas temáticos, cartografía social, cuadros comparativos, línea del tiempo y plasmarlas en una cartelera.

Fue importante a la vez, dar a conocer lo construido y socializarlo a través de la exposición que permitió observar en los estudiantes la apropiación del tema.

Otro aspecto a destacar es que los estudiantes están superando la timidez de enfrentarse a un grupo, lo mismo a relacionarse con el otro de una manera respetuosa y tolerante; además que el asumir unos roles los invito a ser responsable consigo mismo y con

los demás, es también de destacar, la participación activa en las actividades planteadas. (G5-3CS-D)

La importancia de este momento es que como maestro reflexione en torno a mi práctica es así, que los principios operadores de reflexividad y en activo, permiten reconocer al sujeto como constructor del conocimiento en activo, “en que sujeto y objeto son los protagonistas y no los actores pasivos de su realidad” (Susa, C., 2009, p. 242). Por tanto, el docente investigador se consolida como productor de conocimientos de orden didáctico los cuales implementa en su práctica y al reflexionar sobre los efectos generados se transforma a sí mismo y los escenarios que ha construido para la enseñanza.

En cuanto, a los recursos o ¿Con qué enseñar para propiciar los aprendizajes?: Diseño y consecución de materiales y espacios para el aprendizaje (Guardía, 2012, p. 30); para ello, como docente pude prever lo que necesitaba, por lo cual, se solicitó a los estudiantes los elementos requeridos para la consecución de las actividades propuestas; de igual forma, otros fueron solicitados a la institución.

El docente hace uso de los recursos que son necesarios e importantes para generar ese aprendizaje que se quiere lograr; para ello, se debe pensar que esos recursos deben responder al contexto, a los estilos de aprendizaje, al propósito de la clase, a la edad.

Los recursos son importantes tener en cuenta al momento de construir el ambiente; para ello, estos deben ser pertinentes y acordes a la actividad, lo mismo que debe estar al alcance del estudiante, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico en que se encuentra la población estos recursos son de fácil adquisición o en su mayoría son entregados por el docente

Propósitos de aprendizaje

¿Para qué aprender?: Enunciados formativos e integrales que orientan el aprendizaje (Guardía, 2012, p. 30). Construcción de propósitos de aprendizaje teniendo en cuenta una

contextualización de los aprendizajes y las concepciones previas de los estudiantes y presentación de propósitos a los estudiantes en la clase.

Se hizo importante, como una de las prácticas que empecé a implementar dentro de la práctica pedagógica fue dar a conocer los propósitos de formación *bueno vamos a empezar primero tenemos que tener en cuenta el objetivo de la clase... listo miren el objetivo de la clase... me va a colaborar Danilo*”EQ1E1: *“Identificar la herencia cultural de la época colonial a la cultura actual en Colombia, para que el estudiante fortalezca su identidad, en cuanto a lo que somos como Colombianos; a través, de actividades didácticas de carácter cooperativo.” D: listo, bueno, para ello hay unos objetivos específicos que tenemos que tener en cuenta me va a colaborar eee Sara* EQ1E2: *Explicar las diferencias entre los grupos sociales existentes en la Nueva Granada durante el periodo colonial y las implicaciones que tuvo en la estratificación de la población colombiana. Reconocer características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia. Examinar el papel de la religión católica y su impacto en la vida cotidiana de las personas durante la época colonial a través del uso de diversas fuentes de información. Describir las diferentes manifestaciones culturales de los colombianos surgidas fruto del encuentro de europeos, africanos e indígenas.*

(5_3_JI_Soc_DC1:25_44)

Como se evidencia los propósitos de formación responde al ¿Qué se quiere enseñar? y ¿Para qué le va a servir al estudiante en su cotidianidad? Este momento le da sentido al proceso enseñanza – aprendizaje que se desarrollara en el ambiente y guarda total coherencia con la intencionalidad pedagógica que tiene el docente (Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación del Distrito, Universidad la Gran Colombia, s.f).

Por tanto, los propósitos de formación deben de guardar aspectos cognitivos, habilidades y actitudes, que para efectos del presente trabajo son fundamentales para el

desarrollo de las habilidades socioafectivas y a la vez contribuya a los estudiantes a que fortalezcan relaciones sanas y gratificantes.

Aprendizajes

¿Qué aprender?: Actitudes, conocimientos y habilidades que serán potenciados y desarrollados (Guardía, 2012, p. 30). ¿Cómo se articulan los aprendizajes que se pretenden desarrollar en los estudiantes con el saber disciplinar, los referentes nacionales, con las expectativas del área de ciencias sociales, de los estudiantes y con las expectativas del docente? Reflexiones críticas y profundas desde el punto de vista didáctico en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes. ¿Qué aspectos (socioafectivos, cognitivos y físico-creativos) se tienen en cuenta en la elección de los aprendizajes que pretenden ser desarrollados?

Se discriminó los aprendizajes teniendo en cuenta el saber ser, hacer y ser; en este momento del ambiente se busca potenciar los aprendizajes para lo cual se pone en juego todos los recursos del ambiente al servicio de los propósitos de formación para alcanzar las metas propuestas se indaga por ¿Qué conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes se potencian en el estudiante?

Los aprendizajes van de la mano de las estrategias didácticas, los procedimientos, las técnicas, los recursos la creatividad, los procesos de interacción en general todos los elementos que puedan enriquecer pedagógicamente el ambiente para crear las condiciones más propicias para que se dé el aprendizaje.

Evaluación:

¿Cómo verificar el aprendizaje?: Proceso formativo, integral y dialógico de seguimiento y retroalimentación al avance de los estudiantes (Guardía, 2012, p. 30). Se refiere a los aspectos relacionados a la modalidad de la evaluación, criterios, estrategias e instrumentos y coherencia conceptual con la teoría pedagógica que sustenta el estudio.

Modalidad:

Se refiere a quién evalúa y cuándo, la determinación de qué tipo o tipos de evaluación se elegirán de acuerdo con los propósitos y los aprendizajes del ambiente (Guardía, 2012, p. 44). La modalidad de la evaluación se da según los criterios de evaluación.

Según la intencionalidad puede ser: diagnóstica, formativa o de resultados. “Para el caso de los ambientes implementados se concibió la evaluación de carácter dialógico, procesual y formativa y en esa medida abandonar la perspectiva de la evaluación como un mecanismo de control y castigo y convertirla en una herramienta pedagógica” (Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación del Distrito, Universidad la Gran Colombia, s.f,p.40) para valorar y retroalimentar los aprendizajes, así como las estrategias de enseñanza del maestro

Teniendo en cuenta el agente evaluador, si es interno puede ser: autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación y si es externo será heteroevaluación. En la ejecución del ambiente se hizo uso de estas formas de evaluación.

Criterios: Se refiere a qué se evalúa, estos deben ser establecidos con claridad y que serán concertados con los niños, niñas y jóvenes participantes del ambiente de aprendizaje (Guardía, 2012, p. 44). Fue importante establecer los criterios al iniciar el ambiente para lo cual, como docente socialice aspectos importantes que se va a evaluar donde se encontraban habilidades, actitudes y conocimientos.

Estrategias e instrumentos: se refiere ¿cómo se evalúa?, es decir, a las estrategias propuestas por el docente para realizar la evaluación de los aprendizajes, los instrumentos de recolección de información y los instrumentos de interpretación de esa información. Para lo cual, se utilizó una lista de chequeo un ejemplo de ello.

Reflexión en torno a los ambientes de aprendizaje en ciencias sociales propuestos

Ambiente de aprendizaje No. 1: El noti colonial

La intencionalidad socioafectiva de este ambiente es que los estudiantes desarrollen la asertividad, de igual forma el trabajo en equipo y establezcan relaciones sanas y gratificantes;

disciplinariamente se buscaba que el estudiante se apropie de unos conceptos de carácter histórico establecidos dentro del plan de estudios del grado.

En el proceso de planeación se definieron las potencialidades o el deber ser del ambiente de aprendizaje; para iniciar el diseño de este ambiente se propuso adoptar la estrategia metodológica del juego, específicamente el juego de roles la intención era fortalecer las habilidades socioafectivas anteriormente mencionadas y que el estudiante comprenda que en la colonia se comenzó a tejer la nación colombiana de hoy, y que se fue entramando un país que necesita construirse y casi inventarse a diario.

Una vez definidos los objetivos, se empezaron a desarrollar las actividades orientadas desde la asignatura de Ciencias Sociales, primero se organizó equipos de trabajo posteriormente se les facilitó la información necesaria.

Los estudiantes ante ello, fueron receptivos se integraron; de mi parte como docente teniendo en cuenta las potencialidades de los integrantes de cada grupo se asignó los roles donde a cada niño cumplía una tarea específica dentro del grupo.

Empezaron a organizar la información a través de un guion, D: *Bueno vamos a organizarnos primero vamos a construir un libreto en los cuales tienen estas características, en la primera columna vamos a colocar los tiempos, en la segunda columna las personas encargadas de intervenir en ese tiempo, en la tercera columna vamos a colocar las ideas que vamos a expresar y los comerciales que van en medio del noticiero.* (5-1-JI-Soc-DC2:63-68); la intención de ello, es la presentación de un noticiero, donde los estudiantes potencien sus habilidades especialmente la asertividad entre otras.

La dimensión operativa, incluyó el acompañamiento, seguimiento y evaluación de los tiempos, así como la disposición en la práctica de los recursos, el talento humano y las condiciones en que se desarrolló el ambiente.

Se observó que los estudiantes trabajaron mancomunadamente, para realizar las actividades; el papel del maestro cambia las relaciones son dialógicas entre estudiantes y docente ya que existe construcción del conocimiento.

Seguidamente, los estudiantes demuestran todas sus potencialidades, habilidades y conocimientos en la presentación del noticiero.

El ambiente ha permitido estimular, motivar y generar habilidades socioafectivas, pero a la vez que el conocimiento se lo construye, ante ello, los actores del proceso educativo docentes – estudiantes expresan D: *Bueno niños debemos hacer un balance de esta actividad, en torno a las fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar, vamos a empezar con Cristian Que aprendió con la actividad E3: profe, aprendí como era la época colonial y cómo vivían las personas en esta época. D: ¿Que fortalezas o cosas buenas sacaste de la actividad? E3: aprendí a hablar en público a través del noticiero D: ¿Que dificultades tuvieron en el equipo? E3: pues nos dio miedo que nos graben, nos causó nervios D: ¿Qué aspectos debemos mejorar? E3: yo creo que nos faltó tiempo para repasar. D: A hora vamos con Yesenia, ¿Que aprendió con la actividad? E13: profe, aprendí acerca de las clases sociales que habían en la colonia D: ¿Que fortalezas o cosas buenas sacaste de la actividad? E13: profe, mmm como se hace un noticiero, un libreto y me gusto la actividad D: ¿Que dificultades tuvieron en el equipo? E13: organizar lo que íbamos a decir y las propagandas D: ¿Qué aspectos debemos mejorar? E12: profe, buscar más información o consultar más.*

Con esta experiencia, como docente considero que la calidad de la educación depende, entre otros factores, de las posibilidades organizativas técnicas y didácticas, cognoscitivas y pedagógicas desarrolladas en los ambientes de aprendizaje.

Ambiente de aprendizaje No. 2: La herencia colonial

En el proceso de planeación se definieron las potencialidades o el deber ser del ambiente que se resumen en potenciar habilidades socio afectivas, de igual forma, que el

estudiante valore la herencia cultural de la colonia fruto del encuentro de españoles, indígenas y africanos que pervive en nuestros días.

Una vez definidos los propósitos se planteó las actividades a realizar, dentro de las cuales se buscaba que los estudiantes establezcan buenas relaciones, que cada integrante de los grupos desempeñe su rol.

Se evidenció que los niños se integraron respetaron las normas, establecieron funciones de acuerdo al rol desempeñado.

Se les hizo entrega por equipos de la información a trabajar, se resolvió dudas, inquietudes, a cada grupo se le entregó la información a trabajar, unos equipos se les entregó textos, otros imágenes; cada equipo se le designó una técnica de organización de información (mapas temáticos, cartografía social, cuadros comparativos, línea del tiempo, infografías, organizador de ideas).

Posteriormente, los estudiantes se organizan en torno a su trabajo, cada integrante cumple con su rol y los tiempos previstos para ejemplo. La experiencia fue muy enriquecedora, ya que los estudiantes se motivaron por la actividad, la comunicación gira alrededor del trabajo que está en desarrollo. Todos contribuyen para un mismo fin.

El docente solicita respetuosamente que los estudiantes socialicen el trabajo para ello, los miembros del grupo deciden elegir a la persona que realizara la socialización de lo que desarrollaron.

Lo que se evidenció, es que los estudiantes realizaron un excelente trabajo, dieron a conocer su experiencia y lo que aprendieron de ello y lo muestran a sus compañeros con su explicación, el docente felicita por el trabajo realizado, lo cual, se observa.

Finalmente, en la evaluación que se realizó del ambiente los estudiantes al respecto opinan *D vamos a mirar que aprendimos, hasta el momento que aprendimos, allá Yostin ¿que aprendimos? EQ6E1: Aprendimos que el idioma que hablamos actualmente y que la religión*

que profesamos es una herencia de la época colonia a nuestros días, ¿qué más aprendimos?

EQ10E1: Profe, aprendimos que nuestro país es muy diverso y muy rico, en cultura, en danza, que nuestro país, ha tenido muchos cambios de la época colonial a nuestros días.

EQ1E1: Profe, aprendimos que muchas cosas del mestizaje cultural, hacen parte de nuestra cotidianidad D: Listo, que debilidades tuvimos, debilidades niños, debilidades.

EQ6E3: Se nos dificultó aprendernos y nos dio miedo hablar. D: ¿Que fortalezas? EQ5E2: Aprendimos nuevas cosas, trabajos en equipo, trabajamos todos y nos respetamos. D: nos respetamos, listo, bueno niñitos, próximamente vamos a ir superando esas debilidades

(5_3_JI_DC1:364_385)

En este orden de ideas, se observa que el docente cambio su práctica, se transformó, de igual forma, las habilidades socioafectivas se fortalecieron en los estudiantes; una de las dificultades, aquellos niños nuevos que ingresaban en el transcurso del periodo que al principio poco se acoplaban a la metodología; no obstante, los equipos los fueron acogiendo, asignándoles unos roles que les permitían interactuar mejor con ellos.

Área de matemáticas

En el área de matemáticas hubo transformaciones importantes en todos los aspectos, incluso en el diseño curricular del área, generando escenarios de diálogo y sana discusión con los docentes de la institución pertenecientes al área de matemáticas con respecto a la enseñanza, metodología de trabajo en el aula de clases, configuración de espacios y utilización de recursos. Un aspecto sobresaliente del debate es el referido a la relación docente-estudiantes-conocimiento, puesto que desde los ambientes de aprendizaje la dinámica escolar cambia, se activa la participación del estudiante y el conocimiento deja de ser transmitido para ser construido en una comunidad de aprendizaje. Como se menciona en el siguiente testimonio,

“después de la implementación del ambiente de aprendizaje No. 2, se nota un mejoramiento indudable en el desarrollo cognitivo, procesual y socioafectivo de los estudiantes, ellos comprenden el trabajo en equipo, cumplen con las tareas acordadas por el equipo para lograr el objetivo de la actividad propuesta y ven en el docente una persona que les ayuda a mejorar sus aprendizajes, logrando establecer relaciones de respeto, pero también de confianza. Yo creo que definitivamente son indicadores de generación de una buena comunicación asertiva entre estudiantes y entre docente – estudiantes, pero es importante señalar el sacrificio en tiempo y cambio de actitudes de parte del docente, porque uno deja de ser el dueño de la clase, ahora ese poder se comparte con los estudiantes y se redefinen roles...Estas apreciaciones fueron puestas en consideración en reunión de área, lo cual convocó a una discusión sobre la enseñanza, resultando que hay compañeros que no están de acuerdo con esta metodología, ellos piensan que esto solo trae desorden e indisciplina, pero es importante que las docentes de primaria comparten la importancia de esta mirada y están dispuestas a aprender de estas experiencias que se comparten” (DC2_Mat, 109-136).

A continuación se hace una referencia a cada categoría de análisis y los hallazgos que emergieron del proceso interpretativo.

Sobre la *Cat. 1: Habilidades Socioafectivas* se tiene que fue la que más se evidenció en la implementación de los ambientes, puesto que como investigador parte de un equipo de trabajo, tuvo que colocar a funcionar en todo momento sus capacidades sociales y afectivas para poder manejar diferentes situaciones, de conflicto cognitivo y personal, diferencias de pensamientos y posturas, dificultades para entrar en diálogo con compañeros de otras áreas y con características personales diferentes. El reto fue tener la capacidad de convertir cada situación difícil, problémica o de conflicto en una oportunidad para mejorar y avanzar.

En cuanto a los ambientes puestos en función en el aula de clase, se resalta que estos tienen como propósito principal de desarrollo socioafectivo en su diseño devolver el poder al estudiante como constructor de su aprendizaje. De esta manera, fue una decisión totalmente acertada el elegir como estrategia didáctica la conformación de equipos de trabajo para el momento de la descontextualización de la clase, puesto que la interacción comunicativa entre los saberes de los estudiantes y sus experiencias permitieron que la estructuración se diera de manera más rápida ágil y satisfactoria tanto para el docente como para los estudiantes. Además, la relación pedagógica docente-estudiantes se flexibiliza y se constituye a partir de la creación de canales de comunicación que se basan en las normas acordadas para el desarrollo de la clase, resultando un ambiente donde transitan relaciones humanas basadas en el respeto, la responsabilidad, honestidad y participación activa

Refiriéndose al docente, la implementación de ambientes de aprendizaje impulsó a que se despojara un poco de la idea de una clase donde él tiene el control y es responsable de todas las decisiones que deban tomarse; de esta manera, el docente al principio experimentó un sentimiento de desesperación al ver un aparente “desorden” en la clase, pero poco a poco se nota que aprende a desenvolverse en la nueva configuración de la clase y de manera explícita se logran acuerdos con los estudiantes para establecer momentos de libertad para realizar construcciones individuales, otros para realizar construcciones en equipo, otras para socializar y también para evaluar.

Es interesante cómo el docente se reconfigura tanto en la forma de expresarse con sus estudiantes como también en la forma de ubicarse espacialmente, compartir y acercarse más a los estudiantes para conocerlos y comprender sus realidades. Así, el docente termina realizando un mejor seguimiento a los aprendizajes, desempeño académico y con mayor atención se ocupa del desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

También se evidenció en todo momento que las acciones de los estudiantes dependen en un gran porcentaje de las actitudes y aptitudes del docente para comprender el contexto escolar y personal de los estudiantes a su cargo. Si el docente es organizado, tiene una actitud positiva, motiva a establecer normas de la clase que se deben respetar por todos y no trata de dirigir la clase como a una orquesta, sino que orienta las acciones para que el estudiante pueda tomar su propio camino, entonces el aprendizaje se dará como consecuencia al proceso de enseñanza, en caso contrario, aunque el docente tenga las condiciones cognitivas y metodológicas óptimas, no logrará su propósito de enseñanza, o al menos no totalmente.

“En este momento de la clase se genera lo que en términos de Brosseau es un Contrato didáctico. En este contrato didáctico el docente puede generar otras inquietudes sobre esa situación propuesta; ampliar la situación problema; utilizar la situación problema para enseñar el concepto o conceptos elegidos. El estudiante puede reflexionar sobre la solución o soluciones del problema; crear sus estrategias de solución y comunicarlas; realizar preguntas y generar otras situaciones similares a partir de la situación dada. Se pretende que el docente medie entre los saberes previos de los estudiantes y sus reflexiones para que logren cumplir con el objetivo propuesto, responder el interrogante y lograr una aproximación del conocimiento. El estudiante debe reflexionar sobre la posible solución o soluciones de esta situación y comunicar sus resultados. Y a partir de estos acuerdos, roles definidos para estudiante y docente se avanza al estudio de una situación didáctica”
(DC3_Mat, 103_120).

Ahora, remitiéndose a la segunda categoría denominada Diseño del Ambiente de aprendizaje, se tiene que la teoría pedagógica resultó fundamental para montar un diseño coherente con las necesidades más inmediatas del contexto, la cual era la flexibilidad, pero además con los propósitos de formación del área, que se centran en el desarrollo de pensamientos y procesos. Sin duda la decisión de la docente investigadora de poner en

diálogo la teoría pedagógica con el diseño de la propuesta hizo que en la implementación se pudieran llevar a consecución objetivos importantes de la propuesta.

“Aquí se resalta la importancia de la potencialidad de la mediación del docente para el éxito del proceso de aprendizaje, enfáticamente en la elección de actividades que sean lo suficientemente atractivas para despertar el interés de los estudiantes y que además movilicen a los educandos a pasar de lo concreto a lo pictórico y de lo pictórico a lo abstracto. Además, estas actividades también deben permitir a los estudiantes ir tomando conciencia de sus habilidades socioafectivas y los comportamientos que permiten mantener una convivencia sana en el aula de clases” (DC3_Mat, 123-135).

Sobre la SubCat 2: Aspectos didácticos disciplinares se tiene que el docente constantemente configura y reconfigura sus ambientes de aprendizaje, atendiendo a un fundamento epistemológico a los aspectos pedagógicos del área y a un método que sea coherente con los objetivos del proyecto de área, por eso se ve en los ambientes de aprendizaje una propuesta metodológica potente que permite al docente reflexionar, adaptar, movilizar, transformar y en fin fortalecer su planeación de clase con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza.

En cuanto a la estructura del ambiente de aprendizaje, se intentó guardar coherencia entre ambientes de aprendizaje y también con los planes de clase previamente diseñados desde el área. Entre los aspectos que fue necesario resignificar está el componente evaluativo, desde el propósito mismo de la evaluación, hasta los criterios de evaluación, estrategias e instrumentos para hacer seguimiento, porque los institucionales no respondían de manera efectiva a las necesidades del ambiente.

Otro de los aspectos importantes de la estructura es el relacionado con la planificación didáctica, porque las secuencias de actividades se articularon con estrategias didácticas novedosas para el trabajo que anteriormente se venía realizando y el uso de recursos se hizo

con una intención de favorabilidad para el estudiante, de manera que no demandara un gasto individual excesivo para quienes no gozan de una situación económica sostenible.

Estrategia de contextualización – motivación

Para realizar la contextualización del fenómeno de estudio en el aula de clases se utiliza la situación adidáctica, que se refiere a una situación que modeliza la producción de conocimientos por parte del estudiante independientemente de la mediación del docente, según Brosseau (2007), para motivar a los estudiantes y se propone un juego de tipo cooperativo. Para recolectar la información que sirve como insumo al docente para evaluar, se tienen en cuenta interrogantes como:

¿Qué temas de estudio – investigación motivan a los estudiantes?

¿Qué características sociales tienen las relaciones interpersonales entre compañeros?

¿Qué características sociales tienen las relaciones interpersonales entre docente y estudiantes y viceversa?

Estrategia de identificación de conocimientos previos, actitudes, intereses y expectativas de los estudiantes

La estrategia de identificación de los conocimientos previos, actitudes, intereses y expectativas, es la observación participante que se hace en la implementación del ambiente de aprendizaje en el momento de exploración de la clase, mediante otro juego cooperativos y como instrumentos de recolección de información están: el diario de campo de cada investigador, la carpeta de evidencias del portafolio y el diario reflexivo de los estudiantes; porque estos instrumentos son ágiles, de uso cotidiano de los estudiantes y permiten obtener información desde diferentes perspectivas.

Para sintetizar la información obtenida, se propone que se haga utilizando la estrategia lluvia de ideas, mediante las participaciones de los estudiantes al exponer sus producciones,

primero se toma nota de los aspectos más relevantes, luego, el docente media para realizar un esquema con la información recolectada.

Por último, para la proyección de los aprendizajes fue fundamental el diario de campo, donde el docente lleva sus observaciones de manera organizada y los instrumentos de evaluación basados en los propósitos de aprendizaje e indicadores de desempeño propuestos en la planeación institucional permitieron realizar refuerzos importantes, con una proyección de aprendizajes en diferentes aspectos, en algunos casos incluso más allá de lo planeado para dicho grado.

Área de Lengua Castellana

El profesor, labora en la institución educativa Tomás Arturo Sánchez en el área de lengua castellana desde abril del 2015, en la jornada de la mañana. El docente llega a la institución proveniente de Pitalito Huila, para orientar a los estudiantes de octavo grado que desde comienzo de año no tiene el docente de castellano y están atrasados en las temáticas que corresponden al primer periodo.

El cambio fue complicado –manifiesta el docente- la población que manejaba en la anterior institución totalmente distinta a la que se enfrentaba ahora, pasó de orientar ciencias sociales, al área de lengua castellana.

Comenzó a trabajar con estudiantes de grado 8º, dando continuidad al proceso desarrollado por el docente anterior, quien fue trasladado a otra instrucción a la ciudad de Pasto.

El área de lengua castellana cuenta con 6 docentes para las dos jornadas.

Su labor en la institución educativa consiste en orientar a los estudiantes de los grados sexto cuatro y séptimos de la básica secundaria jornada de la mañana en el área de lengua castellana con una intensidad horaria de 20 horas a la semana (año 2016). En el presente año

(2017) oriento filosofía grados 6-1, 6-2, 6-3, 6-4, lengua castellana en 6-3 y los grados 8-1, 8-2, 8-3 con una intensidad horaria de 23 horas a la semana.

En el presente año (2017) el docente es jefe de área de lengua castellana y su objetivo es enriquecer y mejorar los planes de aula con un enfoque didáctico diferente, sobre todo los de primaria que son la base fundamental para hacer un buen ejercicio del área en el bachillerato en concordancia con las directrices del MEN.

A mediados de 2015 el docente da inicio a la propuesta de orquesta Son Tropical se consolida el proyecto en 2016 con la compra de instrumental de gran calidad con aprobación del consejo directivo encabezado por el señor rector Manuel Ramiro Rosero Bastidas, con la participación de docentes músicos y también estudiantes, lo docentes como tutores y los estudiantes de la institución como aprendices.

Después de un año arduo de trabajo con los estudiantes, llegan las primeras participaciones con la intervención de la orquesta en eventos de otras instituciones, alcaldía municipal y otros estamentos, logrando gran reconocimiento por ser la primera y única orquesta tropical integrada por niños estudiantes de una institución educativa. Con el corto tiempo que lleva de gestión este proyecto ya ha tenido un gran impacto en la comunidad, convirtiéndose en una actividad de la ocupación del tiempo libre de los estudiantes de manera sana y provechosa.

Recontextualizando En el año 2016 se realizó el proceso de caracterización Institucional donde se aplicaron una serie de encuestas a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, personas que residen o trabajan a los alrededores de la institución y algunos exalumnos, además hubo la necesidad de la desnaturalización de la institución para identificar los problemas en común. Hecho esto el docente y los demás docentes investigadores se ven en la necesidad de implementar una propuesta didáctica que en un inicio se llamaba “Desarrollo De Competencias Ciudadanas”, con muchas falencias en un

comienzo como ellos lo manifiestan, pero que en el transcurso de la investigación se fue clarificando y tomando forma a lo que hora es y se estructura desde lo metodológico y toma el nombre de “Diseño De Ambientes De Aprendizaje Para El Fortalecimiento De Habilidades Socioafectivas En Los Estudiantes De Grado 5 De La IE Tomás Arturo Sánchez”.

Para implementar la propuesta el docente con el grupo de investigación tienen en cuenta referentes teóricos que ayudan a que la propuesta tenga forma y se pueda implementar en el aula, es así como se inicia con un diseño metodológico para este estudio enmarcado en la investigación intervención desde el paradigma sistémico complejo donde los docentes investigadores toman un rol de sujetos investigadores y sujetos investigados ubicándose epistemológicamente desde la cibernética de segundo orden, donde el observador forma parte del sistema, como menciona Maturana: “el observador se hace en la observación y cuando el ser humano que es el observador muere, el observador y la observación llegan a su fin”; se construye una realidad, los sistemas se autoorganizan y el desorden crea orden; las realidades se construyen a partir de un acto dialógico y lingüístico y se comprenden a partir de las narrativas personales de los actores que intervienen en el proceso investigativo y de los equipos profesionales, por tanto, no hay cabida para supuestos o hipótesis (Maturana, y otros, 1988, citado en Susa, C., 2009, p. 240)

Esta visualización les permite conectare desde la investigación intervención con el paradigma sistémico complejo de Morín (1996) comprendiendo el fenómeno de estudio relacionado con la escuela y se precisa desde la didáctica (Susa, C., 2009, p. 242)

Es así como esto les permite dar un carácter de complejidad a la investigación, porque se rompe con el esquema tradicional de enseñanza.

Cabe anotar que en un comienzo no les fue fácil adaptarse a la nueva implementación tener una disciplina adecuada tanto a estudiantes como a los docentes investigadores, el comprender los roles, el papel y la responsabilidad que debía asumir cada quien, pero a

medida que van avanzando en las clases as clases se comienzan a evidenciar avances significativos en las competencias comunicativas en trabajar las situaciones problema planteadas, dándole vital importancia de la responsabilidad y el buen trato entre sus semejantes y sus docentes.

Es así como el docente investigador en el área de lengua castellana prepara su material para el trabajo en clases, para ello tuvo que resigficar y reestructurar mallas y planes de aula leer y repensar la estructura de la clase y es así como el docente investigador busca la forma de transformarse y transformar el proceso de enseñanza aprendizaje desde el diseño de ambientes de aprendizaje.

Mirar la educación desde otro enfoque epistemológico no solo ayudo al docente a mejorar en labor educativa si no que logro transformarse así mismo tanto en lo personal como en lo profesional, esto ha sido un proceso largo pero significativo, pasar de ser un docente autoritario, gritón a un docente que educa desde lo afectivo utilizando las habilidades socioafectivas en su quehacer docente. Si bien es cierto trabajar estas habilidades desde el diseño de ambientes de aprendizaje no fue fácil, fundamental lograr que los estudiantes objetos de la investigación logaran un trabajo colaborativo desde la asertividad donde el juego de roles toma vital importancia en el desarrollo de las clases.

Es importante comentar que el docente investigador no pudo desarrollar su investigación en los grados que quinto, él es docente de básica secundaria tuvo que desarrollar su propuesta en otro grados en este caso grado sexto tres de la jornada de la mañana.

Es así como el docente inicia sus clases realizando un saludo con respeto, aunque el hecho de que los estudiantes deban levantarse y guardar silencio, indica que hay un rol de autoridad bien definido por el docente luego da las orientaciones para el desarrollo de la actividad con el respectivo plan de donde se señalan los siguientes aspectos. Tema: el cuento

fantástico. Objetivo: Incentivar la escritura creativa mediante momentos que ayuden a despertar la imaginación de los niños. (6_3_JI_Cas_DC1: 16-28)D: "Niños buenos días, vamos a trabajar el día de hoy lo de escritura creativa, como lo habíamos hablado el día de ayer. (el enciende el video vean y proyecta unas diapositivas mientras va explicando lo que se va hacer en clases) el objetivo que se propone para la clase es incentivar la escritura creativa con secuencias llamadas momentos (erase una vez; había una vez ...)

(6_3_JI_Cas_DC1: 1-7)

Es importante anotar que muchos estudiantes vienen de sectores muy sensibles de la ciudad o incluso directamente de familias donde el padre o la madre son ladrones o expendedores de drogas y muchos los estudiantes son víctimas de maltrato sexual, físico o psicológico.

Estos problemas afectan el comportamiento de los chicos y se evidencian en el aula de clases, los problemas que se presentan deben ser mediados por los docentes y es menester institucional instar a los estudiantes a seguir adelante a inculcar estudio como la mejor forma de vencer la ignorancia y la pobreza y ser partícipes de manera útil para la sociedad.

El trabajo colaborativo es importante para mejorar las relaciones interpersonales es por eso que el docente después de trabajar en la primera clase de manera individual con los estudiantes hace una segunda parte donde se trabaja en grupos, entonces se pide el material que cada estudiante debería de traer para trabajar de manera grupal, se saca el material para trabajar en clase y el plan de aula donde están donde están contenidos recursos pedagógicos: Guía de trabajo para la clase, recortes de revistas lápiz, lapiceros, borrador. Tiempo estimado de clase: 55min (6_3_JI_Cas_DC1: 10_15)

Es importante el trabajo colaborativo, porque permite interrelacionarse y trabajar por un mismo fin.

Como todo comienzo no todo es color de rosa no fue tan fácil para el docente investigador tener la disciplina adecuada; pero a medida que fue avanzando en las clases as clases se comienzan a evidenciar avances significativos en las competencias comunicativas en trabajar las situaciones problema planteadas, en la importancia de la responsabilidad y el buen trato entre sus semejantes y sus docentes.

Trabajar desde el diseño de ambientes de aprendizaje fue muy acertado esto le permite llevar todo un proceso significativo y un paso a paso desde el juego de roles y el trabajo colaborativo para llegar a un objetivo en común.

El docente poco a poco va evolucionando, y es así como la propuesta se convierte en una herramienta fundamental, además ayuda a una mejor relación social y afectiva en el aula. Como en todo grupo de personas es inevitable que se susciten conflictos, así también la manera como los resuelven los estudiantes en acompañamiento con el docente como mediador para construcción de resolución del conflicto desde el diálogo. Es muy significativo como algunos de los estudiantes buscan al docente para que les ayude a resolver los problemas que le suceden en su entorno social y el docente como mediador ha encontrado la forma de mediar y ayudar a resolver el problema en el que él o la estudiante se encuentren. Es así como durante estos dos años los docentes investigadores han trabajado en mejorar la educación de los educandos y así transformar la educación y hacer del aula un lugar más social y afectivo.

Es imperativo destacar que la propuesta didáctica desarrollada por el grupo de docentes investigadores “El aula más social y afectiva” se fundamenta desde tres ejes principales: las habilidades socioafectivas, los ambientes de aprendizaje y el juego como dispositivo de aprendizaje, que se desarrollarán en los próximos tres años.

Implicaciones del diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de habilidades socioafectivas en la enseñanza de la Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana de la IETAS

La primera implicación tiene que ver con los docentes y sus mediaciones en el aula de clase. La interacción del docente con sus estudiantes permite mantener un buen ambiente de aula y buenas relaciones interpersonales fortaleciendo los procesos de enseñanza aprendizaje en donde “los maestros y maestras cuentan con una serie de estrategias que pueden utilizar para mejorar la estructura y organización del aula (Cubero y Nieto 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2001).

Con relación a la afirmación de los autores, se podría decir que las estrategias dentro del aula pueden variar de manera indeterminada, esta variedad hace que la clase se desarrolle en diferentes aspectos, está en el docente innovar y hacer que estas estrategias sean las adecuadas para el desarrollo del aprendizaje, si bien es cierto en muchas ocasiones tiende a ser repetitivo pero hay que buscar una armonía en las disonancias desde la didáctica en el aula de clase.

Es así como resulta relevante el indagar a nivel de didáctica en el ámbito de la educación por las configuraciones didácticas que establece el docente para enseñar. Lo cual es de interés para los programas académicos, pues permite conocer las estrategias de enseñanza empleadas por sus docentes, más efectivas para la formación de sus estudiantes y se convierte en un aporte a la didáctica (Escobar, Diana, 2016).

Del mismo modo, es importante innovar y buscar la metodología más idónea para llegar a los estudiantes, despertar su interés y hacer de la didáctica una herramienta que permita interactuar entre unos y otros (transversalidad).

En este orden de ideas, los maestros deben plantearse la necesidad de buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante asuma un papel más activo y creativo, más

autónomo. Como consecuencia, algunos maestros están explorando activamente en formas de enseñanza que busca dar al estudiante la posibilidad de crear, de plantear sus propias preguntas: que fomentan el asombro e incitan al pensamiento y a la creatividad (Litwin 1997).

Es fundamental que el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza, trasciende las decisiones aleatorias para configurarse para un conocimiento propio y singular de cada área, en el cual se integra y adquiere sentido la didáctica del saber, el currículo de formación y los problemas sociales y culturales pertinentes para ser trabajados por los estudiantes en su contexto, involucrando contenidos conceptuales, procedimentales de las disciplinas y profesiones (Escobar y Torres 2002).

Todo conocimiento generalizado está enfocado en que el estudiante construya su propio saber, desde las diferentes áreas del conocimiento, esto lo hace integral, proactivo y con un discernimiento más holístico del acontecer diario, teniendo en cuenta el contexto personal, social, cultural del estudiante desde los componentes curriculares para abordar un proceso de conocimiento óptimo en el desarrollo de sus capacidades que le permitan desenvolverse en su entorno profesional.

La segunda implicación es la necesidad de pensar en una didáctica del desarrollo socioafectivo que propenda por el desarrollo humano del docente y el estudiante, pero que no se piense como un aspecto que esté por encima de las otras dos dimensiones, cognitiva y fisicocreativa, sino como complementaria y que se ubica de primera antes de desarrollar los otros dos aspectos.

La tercera implicación es que no se puede pensar en desarrollar una habilidad socioafectiva de manera disyunta a otra, porque en las múltiples situaciones que emergen en el contexto escolar tanto docente como estudiantes tendrán que responder utilizando una o varias y de diferente índole, por tanto, un buen programa para la institución sería aquel donde

se logre realizar todo un diseño que permita desarrollar todas y cada una de las habilidades socioafectivas de manera procesual y progresiva.

La cuarta implicación radica en que hay variedad de estrategias didácticas que pueden ser usadas en los ambientes de aprendizaje, pero sólo algunas permiten un desarrollo socioafectivo real, que permitan en principio conocer a los estudiantes y también un desarrollo socioafectivo adecuado que parta de los intereses y necesidades del contexto. Así, se vio en el juego y el trabajo una potencialidad grande porque estas dos estrategias permitieron el fortalecimiento de habilidades socioafectivas a partir de interacciones comunicativas entre pares y orientador, lo que carga de un significado más profundo tanto la enseñanza como el aprendizaje de habilidades socioafectivas.

A través del juego, el niño descubre, explora, percibe diversas formas de ver el mundo, desarrollando su inteligencia, formulándose diversas inquietudes e interrogantes que potencializarán su creatividad, participando activamente y contribuyendo a la formación de una estructura cognitiva que le permita crear e innovar procesos consientes y madurativos en la edad adulta al ejercer una profesión.

Desde otro punto de vista, Freinet, destaca la importancia del trabajo – juego afirmando “basar toda una pedagogía en el juego es admitir que el trabajo es impotente para asegurar la educación de las nuevas generaciones”. (Freinet, p.70, citado en Leif, Brunelle, 1980).

Con relación a la afirmación anterior, la enseñanza debe llevar a los niños a obtener en el trabajo tanto placer como el que les produce el juego. De igual manera, inculcar actividades en el niño que le sean motivantes y respondan a las necesidades del mismo cumplirá de cierta manera con los dos procesos trabajo-juego. Por tal razón, si se le ofrece al niño un ambiente de aprendizaje teniendo en cuenta estos procesos, promoverá el interés en el aula de

clase, que lo entusiasme y movilice enteramente, buscando el camino de una verdadera educación.

La quinta implicación se refiere a como el diseño de ambientes de aprendizaje remite al docente a pensar constantemente en cómo manejar las situaciones de conflicto, de aquí la necesidad de ubicarse en una postura donde el conflicto se vea desde un punto de vista positivo, comprendiéndose como una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona (Mendoza et al, 2014).

La sexta implicación es que el equipo docente debe decidir qué aspectos del desarrollo socioafectivo deben trabajarse de manera transversal, cuáles de manera interdisciplinar y cuáles de manera específica desde las áreas, porque de una buena decisión se pueden generar efectos positivos no sólo para atender las necesidades inmediatas del aula de clases sino a largo plazo y que contribuyan a la sana convivencia y bienestar de la comunidad educativa.

La séptima implicación de los ambientes de aprendizaje es en cuanto a una transformación institucional. Por tanto, al cavilar sobre la implementación de los ambientes de aprendizaje en las prácticas educativas, surgen implicaciones tanto en el aula de clases, en la didáctica y pedagogía, así como a nivel institucional. En principio, los ambientes de aprendizaje involucran a los actores en una serie de acciones pedagógicas, que faciliten condiciones para reflexionar sobre el logro del aprendizaje en relación con el contexto, por tanto la reflexión del docente sobre su propia práctica es fundamental para realizar transformaciones de orden pedagógico y didáctico.

En segunda instancia el proyecto educativo institucional (P.E.I.) debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad local, de la región, del país, ser concreto factible y evaluable; así, en cuanto al componente pedagógico la institución debe

articular el enfoque pedagógico, teniendo en cuenta el desarrollo humano del P.E.I, las herramientas para la vida, énfasis en los proyectos transversales y las estrategias de interacción curricular acordes a las necesidades de los niños y niñas, jóvenes del entorno donde se desarrolla.

Para Max-Neff: las necesidades no se limitan a reconocer que falta algo y que el problema de satisfacción se reduce al otorgamiento de bienes y servicios, si no entender que las necesidades crean potencialidades en la medida que comprometan y movilizan a las personas. Por esta razón cuando se desarrolla el P.E.I en contextos sociales deprimidos es importante desarrollar las potencialidades que nacen de las carencias de su comunidad y motivan a reconocer en la educación en un camino para elevar su calidad de vida. Conocer y caracterizar a la comunidad en lo que concierne a lo cognitivo socio-afectivo y físico-creativo para tener un enfoque real y argumentado en el desarrollo de estas potencialidades.

Así, el P.E.I. debe ser orientado a partir de preguntas básicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Para qué evaluar? ¿Y Cuándo evaluar? Las respuestas deben encontrarse en el dialogo con los contextos socio-culturales.

Además, hay que tener en cuenta que desde esta perspectiva, el individuo aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo, y auto dirigido que apunta a encontrarse significados y construir conocimientos que surgen en la medida de lo posible de las experiencias de los estudiantes en auténticas y reales situaciones. En consecuencia, la posición del alumno cambia, puesto que progresivamente debe asumir la responsabilidad de sus propios problemas de aprendizaje y cambia la posición del docente quien deja de ser la única fuente de información y se convierte en activo participante de la comunidad del aprendizaje, pues define un clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición de problemas, realiza preguntas desafiantes, propicia la ayuda

necesaria a sus alumnos y favorece en ellos su libre desarrollo humano con fundamentación teórica para ambientes de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas hasta el momento se interpreta que el pensar en ambientes de aprendizaje conlleva una transformación del P.E.I., del componente pedagógico, de la concepción del aula de clases, los roles de estudiante y docente y las relaciones comunicativas que entre ellos se generen, forma de planificar la clase, en cuanto a propósitos de aprendizajes, formas de evaluar y sus criterios, como en la forma de enseñanza,

La octava implicación se refiera a la pertinencia del currículo. Es importante el reconocimiento del currículo como parte fundamental de la reflexión educativa porque permite dar forma estructural y contenido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, no entenderlo en un sentido de “simplicidad” del concepto, pensándose como un conjunto de elementos (sólo académicos) que interactúan para limitar la acción del docente y de estudiantes, por la exagerada planeación que deshumaniza el acto educativo, desconociendo la “complejidad” (en el sentido de Morin) que caracteriza la realidad en las aulas de clases.

Sobre este aspecto Philip Jackson “señala que en un estudio sobre las aulas de primaria, hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias» (JACKSON, 1965)” (citado en Lopez, 1994, p. 317). Por tanto, desde esta postura es preciso pensar en que en aula de clase no solo transitan contenidos, ni en los seres humanos lo único que hace parte de su educación es el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también hay un acervo emocional, cultural, social, ético y moral, que aunque no se explicita en el currículo, existe y es el causante en muchas ocasiones del éxito o el fracaso escolar; a esto él le denomina el “currículo oculto”.

La intención es que la característica social de la escuela ya no puede seguir pasando desapercibida, ni ubicándose como una acción que no se tome en cuenta en las planeaciones

escolares ni en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la relación pedagógica docente - estudiante.

En consecuencia, la propuesta del grupo de investigación es entonces, transformar el currículo explícito en la Institución Educativa desde una mirada ética y expresar en la planeación lo emocional, social, ético y moral, especialmente por el objeto de este estudio en particular, hacer expresa la enseñanza de las habilidades socio afectivas y el aula de clases “considerándola como el espacio de reconstrucción socializada del conocimiento” (Sanjurjo, 2003).

La novena implicación se refiere a la interdisciplinariedad y la transversalidad. Según la apuesta epistemológica y metodológica de esta investigación se comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje como actos humano de construcción mutua, de aquí que sea necesario lograr una integración disciplinar con estrategias didácticas que faciliten la interdisciplinariedad para vincular y poner en diálogo a las diferentes disciplinas y así lograr una visión más holística de la realidad. Esto, puesto que la interdisciplinariedad evita aislar el conocimiento, fenómeno que ocurre actualmente por la dinámica curricular en la especificidad de las áreas. Entonces, lo que marca la ruta es la búsqueda de puntos de encuentros entre distintas disciplinas (Interdisciplinariedad y transversalidad curricular), guiadas desde los intereses y necesidades de los estudiantes:

“Entender o ubicar a los ambientes de aprendizaje desde la interdisciplinariedad, complejiza las interpretaciones que sobre el tema pueden erigirse, posibilita nuevos enfoques de estudio, brinda nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas educativos y ofrece un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí poder intervenirlo con mayor pertinencia, partiendo de los planteamientos de la reingeniería educativa, no se trata de cambiarlo todo, sino de “ intervenir , retomar, replantear” considerando y cambiando lo que obstaculiza.” (Viveros, 2003, citado en González y otros, 2012).

La décima implicación se relaciona con la contribución al establecimiento de una sana convivencia escolar. La convivencia escolar es un proceso en el que se aprende a vivir juntos y a sentir que la escuela es un lugar seguro a partir de la construcción de espacios de

confianza y consenso, a través de la comunicación entre los miembros del colectivo escolar (Mendoza & Rico Ballesteros, 2014).

La convivencia no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva permanente y es responsabilidad del conjunto de los actores de la comunidad educativa. (Chile, p. 263).

Además, se debe resaltar que la convivencia no se genera de manera innata, sino que se constituye de un entramado de conceptos, estrategias y habilidades, que son susceptibles de ser enseñables y aprendibles, a través del trabajo en el desarrollo emocional, social y afectivo del estudiante. Pero también es importante anotar que la convivencia no se da de manera inmediata con un discurso magistral o con una capacitación en valores, sino en la medida que el estudiante se enfrente a situaciones conflictivas que lo inviten a la reflexión, con una mirada introspectiva sobre lo que va a hacer, indagar sobre la forma de actuar, finalizando con la toma de una decisión asertiva y pertinente. (Grau R., García L. y López R., 2016)

5. Conclusiones, Prospectiva y Divulgación

Conclusiones

Del estudio realizado sobre las implicaciones del diseño de ambientes de aprendizaje para desarrollar habilidades socioafectivas en la enseñanza de la Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana se tienen las siguientes conclusiones:

La primera implicación tiene que ver con los docentes y sus mediaciones en el aula de clase. Depende de cómo el docente comprenda la dinámica escolar y la enseñanza para que tome partido en un diseño de ambientes de aprendizaje que favorezcan las interacciones del docente con sus estudiantes y entre estudiantes, porque al establecer una comunicación asertiva es posible mantener un buen ambiente de aula y buenas relaciones interpersonales fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde “los maestros y maestras cuentan con una serie de estrategias que pueden utilizar para mejorar la estructura y organización del aula (Cubero y Nieto 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2001).

La segunda implicación es la necesidad de pensar en una didáctica del desarrollo socioafectivo que propenda por el desarrollo humano del docente y el estudiante, pero que no se piense como un aspecto que esté por encima de las otras dos dimensiones, cognitiva y fisicocreativa, sino como complementaria y que se ubica de primera antes de desarrollar los otros dos aspectos.

La tercera implicación es que no se puede pensar en desarrollar una habilidad socioafectiva de manera disyunta a otra, porque en las múltiples situaciones que emergen en el contexto escolar tanto docente como estudiantes tendrán que responder utilizando una o varias y de diferente índole, por tanto, un buen programa para la institución sería aquel donde se logre realizar todo un diseño que permita desarrollar todas y cada una de las habilidades socioafectivas de manera procesual y progresiva.

La cuarta implicación radica en que hay variedad de estrategias didácticas que pueden ser usadas en los ambientes de aprendizaje, pero sólo algunas permiten un desarrollo socioafectivo real, que permitan en principio conocer a los estudiantes y también un desarrollo socioafectivo adecuado que parta de los intereses y necesidades del contexto. Así, se vio en el juego y el trabajo en equipo una potencialidad grande porque estas dos estrategias permitieron el fortalecimiento de habilidades socioafectivas a partir de interacciones comunicativas entre pares y orientador, lo que carga de un significado más profundo tanto la enseñanza como el aprendizaje de habilidades socioafectivas.

La quinta implicación se refiere a como el diseño de ambientes de aprendizaje remite al docente a pensar constantemente en cómo manejar las situaciones de conflicto, de aquí la necesidad de ubicarse en una postura donde el conflicto se vea desde un punto de vista positivo, comprendiéndose como una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona (Mendoza et al, 2014).

La sexta implicación es que el equipo docente debe decidir qué aspectos del desarrollo socioafectivo deben trabajarse de manera transversal, cuáles de manera interdisciplinar y cuáles de manera específica desde las áreas, porque de una buena decisión se pueden generar efectos positivos no sólo para atender las necesidades inmediatas del aula de clases sino a largo plazo y que contribuyan a la sana convivencia y bienestar de la comunidad educativa.

La séptima implicación de los ambientes de aprendizaje es en cuanto a una transformación institucional. Por tanto, al cavilar sobre la implementación de los ambientes de aprendizaje en las prácticas educativas, surgen implicaciones tanto en el aula de clases, en la didáctica y pedagogía, en el currículo y en sí a nivel institucional en su proyecto educativo.

La octava implicación se refiere a la pertinencia del currículo. La intención es que la característica social de la escuela ya no puede seguir pasando desapercibida, ni ubicándose como una acción que no se tome en cuenta en las planeaciones escolares ni en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la relación pedagógica docente - estudiante.

En consecuencia, la propuesta del grupo de investigación es entonces, transformar el currículo explícito en la Institución Educativa desde una mirada ética y expresar en la planeación lo emocional, social, ético y moral, especialmente por el objeto de este estudio en particular, hacer expresa la enseñanza de las habilidades socio afectivas y el aula de clases “considerándola como el espacio de reconstrucción socializada del conocimiento” (Sanjurjo, 2003).

La novena implicación se refiere a la interdisciplinariedad y la transversalidad. Según la apuesta epistemológica y metodológica de esta investigación se comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje como actos humano de construcción mutua, de aquí que sea necesario lograr una integración disciplinar con estrategias didácticas que faciliten la interdisciplinariedad para vincular y poner en diálogo a las diferentes disciplinas y así lograr una visión más holística de la realidad.

La décima implicación se relaciona con la contribución al establecimiento de una sana convivencia escolar, porque la convivencia no se genera de manera innata, sino que se constituye de un entramado de conceptos, estrategias y habilidades, que son susceptibles de ser enseñables y aprendibles, a través del trabajo en el desarrollo emocional, social y afectivo del estudiante. Pero también es importante anotar que la convivencia no se da de manera inmediata con un discurso magistral o con una capacitación en valores, sino en la medida que el estudiante se enfrente a situaciones conflictivas que lo inviten a la reflexión, con una mirada introspectiva sobre lo que va a hacer, indagar sobre la forma de actuar, finalizando con la toma de una decisión asertiva y pertinente. (Grau R., García L. y López R., 2016)

Prospectiva

Después de evaluar los avances de la propuesta didáctica, se puede considerar que se logró cumplir con los objetivos propuestos para el año 1 correspondiente al 2017, por tanto, se pretende reforzar el diseño planteado para el grado 5 y formular un diseño para seguir comprendiendo las implicaciones del diseño de los ambientes de aprendizaje en el grado 6 con las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas e intentar abordar el carácter interdisciplinar y transversal del desarrollo socioafectivo de manera consciente desde la didáctica.

Divulgación

Para la divulgación de este estudio y sus resultados se contó con una socialización en la primera reunión de planeamiento escolar para el año 2018 con docentes y directivos docentes, la cual se llevó a cabo el día 15 de enero en las instalaciones de la Institución Educativa y en segunda instancia se está pensando en el diseño de cartillas informativas para entregar a docentes.

Referencias

<http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com.co/2013/05/cual-es-el-objetivo-de-la-educacion.html>

Acosta , J. M. (2006). *Trabajo en equipo*. Madrid: Esic.

Aguilar, F., & Betancourth , J. (2001). *Educación en ética y valores. Procesos de construccion de cultura democratica en instituciones educativas*. Santa fe de Bogotá, Colombia: Delfin ltda.

Ayala Martha y Albornoz Luz A (2016). Syllabus Seminario Epistemología y Metodología para la investigación en educación. Universidad Santo Tomás.

Bonilla Elssy, Rodríguez Penélope (2000). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma.

Cassullo, G. y Labandal, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN-e 1575-0965, Vol. 18, Nº. 1, 2015 (Ejemplar dedicado a: La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar), págs. 213-228. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942158>

Castillo Ramirez, O. (2004). *Guia didáctica y modulo de las didacticas de las sociales*. Recuperado el 8 de Marzo de 2017, de Fundacion Universitaria Luis Amigo: virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/10/aprestlectoescritura.643.pdf

Cuevas, J. C. (2017). *Psicologia y empresa*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017, de psicologiayempresa.com

- Charry-Álvarez, H., Galeano-Gallego, A., & Carvajal, S. M. (2012). Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos (1ra Ed). Bogotá D.C.: Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Charry-Álvarez, H., Galeano-Gallego, A., & Carvajal, S. M.(2014). Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto.Reorganización curricular por ciclos.Bogotá D.C.: Autor.
- Chaux, E. (10 de Marzo de 2017). *Colombia aprende la red de conocimiento*. (E. Chaux, Editor, & Colombia aprende la red del conocimiento) Recuperado el 10 de Marzo de 2017, de www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html
- Chaux, E., Lleras, J., & Velasquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogota: Ediciones uniandes.
- Danilov, M., & Vargas, L. (1968). *El proceso de enseñanza en la escuela*. Mexico: M editor.
- Domínguez, M. y otros (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN-E 1575-0965, vol. 12, nº. 1, 2009 (ejemplar dedicado a: perfiles y escenarios de la educación) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>
- Escobar, Diana (2016). Las configuraciones didácticas en la educación superior vuad – usta. III Simposio en Temas y Problemas de Investigación en Educación. (Ponencia)
- Fernández, M.R., Palomero, J.E., Teruel, M.P. (2008). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2956687.pdf>
- Florez Petour, T. (3 de Marzo de 2017). *Educarchile*. Recuperado el 3 de Marzo de 2017, de www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=78295

- Francisco Cisterna Cabrera (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa THEORIA, Vol. 14 (1): 61-71, 2005. ISSN0717-196X. Universidad de Bío-Bío, Chilán, Chile.
- Garvey C. (1981). El juego infantil. Ediciones Morata, S.A. ISBN: 84-7112-102-6
- Gimeno Sacristan, J., & Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Morata.
- HB Consultores Organizacionales. (2017). *De gerencia.com*. Recuperado el 26 de Febrero de 2017, de www.degerencia.com/articulos.php?o=pop&p=&pagina=2
- Hofstadt, R., & Van-Der Gomez, J. M. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid, España: Diaz de Santo.
- Institucion Educativa Fray Bartolome de Igualada. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Sibundoy: Institucion Educativa Fray Bartolome de Igualada.
- I.E. Inmaculada Concepción (2013). Modelo Pedagógico Social- Cognitivo. Primera Edición. Guarne- Antioquia. Recuperado el 18 de mayo de 2017 de <http://www.inedinco.edu.co/index2.php?id=8985&idmenutipo=1530&tag=>
- IDEP- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2013) Secuencias didácticas y ludoestaciones. Alcaldía Mayor , Bogotá-Colombia. Recuperado de <https://es.slideshare.net/yiramilena/secuencias-didcticas-y-ludoestaciones>
- Jaramillo Franco, R. (2008). Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia. *Transatlantica de educacion*, IV, 70.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Litwin Edith (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Editorial Paidos. Buenos Aires, Barcelona, México. ISBN 950-12-2126

López Torres, J. (1994). La vida en las aulas. *Revista Complutense De Educación*, 5(1), 315.

doi:10.5209/RCED.18724. Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494120315B>

Manzano Bernardez, P. (1995). *Volver a pensar la educación*. (Vol. I). Fundación paideia.

Mantilla Leonardo (2006). Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas.

MOVIMIENTO DE DE EDUCACION POPULAR INTEGRALFE Y ALEGRIA.

Dialnet. ISBN: 84-9726-387-1. Recuperado de [www.feyalegria.org.co/temática-de-](http://www.feyalegria.org.co/temática-de-catalogos/habilidades-para-la-vida)

[catalogos/habilidades-para-la-vida](http://www.feyalegria.org.co/temática-de-catalogos/habilidades-para-la-vida)

Martínez, J. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social.

Universidad Mesoamericana. Recuperado de <http://www.geiuma->

[oax.net/sam/estrategiasmetyteticas.pdf](http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetyteticas.pdf)

Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986. Desarrollo a Escala Humana: una opción para el

futuro. CEPANUR, Fundación Dag Hammarskjöld.

Mendoza, C (2008). Capítulo del libro: La investigación en ciencias sociales técnicas de

recolección de información: La cartografía social. Bogotá. Universidad Piloto de

Colombia.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en

Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia. ISBN 958-691-

290-6

Mirella, V., Gallego, D., & Gonzalez, B. (2006). *Educación las emociones*. Madrid: Dykinson.

Monereo, C., Montserrat, C., Merce, C., Montserrat, P., & Perez Cabani, M. L. (2007).

Books.google. Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?id=wV6a5OyWP74C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Monjas, María I. (1995). Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa para 1995 del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) Octubre 1998 Número: 146 Colección: INVESTIGACIÓN MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Información y Publicaciones (p. 18)

Moreira, M. (2012). ORGANIZADORES PREVIOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Advanced organizers and meaningful learning). Revista Chilena de Educación Científica, ISSN 0717-9618, Vol. 7, N°. 2, 2008, p. 23-30. Extractado de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf>

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santillana. UNESCO.

Ortiz Ocaña, A. L. (26 de Febrero de 2017). *Modelos pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. Recuperado el 27 de Febrero de 2017, de Monografias.com: www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml#modelo

Quevedo, A. (). Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos35/proyecto-de-vida/proyecto-de-vida.shtml>

Restrepo R, Juan Cristóbal de J; (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. Papel Político, Enero-Junio, 137-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=77716566006>

- Riveros, R. L. (2005). *Ciudadanos siglo XXI competencias ciudadanas, constitución política de Colombia* (Vol. I). Bogota, Colombia: CLA Editorial.
- Roser Grau Vidal, Laura García-Raga y Ramón López-Martin (2016). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2.º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Investigación* vol (71), pp. 173-196.
- Rodriguez , A. C., Ruiz León, S. P., & Guerra, Y. (Julio de 2007). Universidad Militar Nueva Granada. *Educacion y Desarrollo social*, I(1), 147.
- Ronquillo, J. L. (2006). *Administracion Básica de la empresa familiar*. Mexico: Panorama.
- Sanjurjo, Liliana (2003). Volver a pensar la clase. Presentación al 2º Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”.
- Recuperado de http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf
- Santillana. (1983). *Diccionario de la educación*. Santillana.
- Sarane spence, B. (1995). *Introducción a la sociología de la educación*. Mexico: Limusa.
- Soler, Jose y otros (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge. ISBN: 978-84-608-4847-9.
- Susa C., Clara I. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. *Revista Tendencias & Retos* N.º 14: 237-243 / octubre 2009. Agosto de 2009.
- Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/viewFile/1292/1181>.

Torres , G. (2001). *Educacion en etica y valores. Evaluacion educativa y formación de valores para la convivencia*. Bogota: delfin ltda.

Zambraro, Armando (2016). Seminario sobre Estrategias de Evaluación del Aprendizaje y Diseño Curricular. Universidad Santo Tomás. Pasto, Nariño. Septiembre de 2016.