

DISEÑO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE PENSAMIENTO  
CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
ANTONIO NARIÑO DE LA CIUDAD DE MONTERÍA, DESDE EL ÁREA DE ÉTICA Y  
VALORES.

Ditter Emilio Guardiola Dominguez

Sergio Danilo Jurado Pacheco

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

MONTERÍA - CÓRDOBA

2018

DISEÑO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE PENSAMIENTO  
CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
ANTONIO NARIÑO DE LA CIUDAD DE MONTERÍA, DESDE EL ÁREA DE ÉTICA Y  
VALORES.

Ditter Emilio Guardiola Dominguez

Sergio Danilo Jurado Pacheco

Trabajo de investigación para optar al Título de Magíster en Didáctica

ASESORES

Mg. Humberto Sánchez Rueda  
Dr. Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

MONTERÍA - CÓRDOBA

2018

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**Presidente Del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Montería, 2018**

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a Dios, por la vida y la salud.

A mis papás Enilda y Luis, por haberme dado la vida y por sus luchas constantes de trabajo y esfuerzos.

A mi mami Edy y mi tía María por todo el apoyo brindado durante todos estos años de vida.

A mis hermanos y sobrinos, por ser el complemento de mi vida y apoyarme siempre en todo proyecto que emprendo.

A mis amigos de la recocha, por la motivación constante durante estos dos años de estudio.

*Ditter Emilio Guardiola Domínguez*

A Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mi madre Alicia, por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mi padre Jairo, por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su amor.

Mis hermanos, Juan y Jairo, por estar conmigo y apoyarme siempre

A mi amada esposa Yohana y mis hijas Isabella y Pilar, por su apoyo y ánimo que me brinda día con día para alcanzar nuevas metas, tanto profesionales como personales.

*Sergio Danilo Jurado Pacheco*

## **AGRADECIMIENTOS**

El equipo de investigación, agradece inicialmente a Dios, por darnos luz y sabiduría de lo alto para alcanzar esta meta.

A la Alcaldía de Montería por la oportunidad brindada para realizar la maestría, lo que es muy importante y significativo para nuestro desarrollo personal y profesional.

A los docentes, quienes nos brindaron todo ese acervo de conocimientos y orientaciones para convertirnos en Magister en Didáctica.

A nuestros asesores, por todos sus aportes y recomendaciones para sacar adelante este trabajo.

A la Institución Educativa Antonio Nariño, sus directivos y compañeros docentes por el apoyo constante para la realización de esta investigación.

A todas las personas que de una u otra forma, aportaron su granito de arena, para llevar a feliz término este proyecto.

*Ditter Emilio Guardiola Domínguez*

*Sergio Danilo Jurado Pacheco*

Bogotá, Septiembre, 10, 2018

Señores  
**Centro de Recurso para el Aprendizaje y la Investigación**  
**Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia**  
Bogotá

Estimados Señores:

Nosotros, Ditter Emilio Guardiola Domínguez y Sergio Danilo Jurado Pacheco identificados con Cédula de Ciudadanía **No. 92153472 (Morroa – Sucre) – 1067841144 de (Montería – Córdoba)**, autores del trabajo de grado titulado: **Diseño didáctico para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de ética y valores** presentado y aprobado en el año **2018** como requisito para optar al título de **MAGISTER EN DIDÁCTICA**, autorizamos al CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad representado en este trabajo de grado, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera: • Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea y el Repositorio Institucional de la página Web del CRAI-USTA, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Santo Tomás.  
• Se permite la consulta, reproducción parcial, total o cambio de formato con fines de conservación, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Cordialmente,

  
C.C. No. 92153472 de Morroa - Sucre  
Correo Electrónico: [ditterguardiola@ustadistancia.edu.co](mailto:ditterguardiola@ustadistancia.edu.co)

  
C.C. No. 1067841144 De Montería - Córdoba  
Correo Electrónico: [sergiojurado@ustadistancia.edu.co](mailto:sergiojurado@ustadistancia.edu.co)



## Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I: Aproximación al planteamiento del problema y categorías conceptuales.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Contextualización Institucional.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. Contextualización del aula.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3. Planteamiento del problema.....</b>	<b>19</b>
<b>1.4. Objetivos .....</b>	<b>31</b>
<b>1.4.1. Objetivo General.....</b>	<b>31</b>
<b>1.4.2. Objetivos Específicos.....</b>	<b>31</b>
<b>1.5. Marco referencial .....</b>	<b>31</b>
<b>1.6. Justificación .....</b>	<b>38</b>
<b>1.7. Categorías conceptuales.....</b>	<b>42</b>
<b>1.7.1. Didáctica.....</b>	<b>42</b>
<b>1.7.2. Estrategias didácticas .....</b>	<b>43</b>
<b>1.7.3. Habilidades de pensamiento .....</b>	<b>45</b>
<b>1.7.4. Habilidad del pensamiento crítico.....</b>	<b>49</b>
<b>1.7.5. Didáctica de las ciencias sociales .....</b>	<b>52</b>
<b>Capítulo II: Diseño didáctico .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1. Características Académicas Institucionales.....</b>	<b>57</b>
<b>2.1.1 Cómo se instala el diseño con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).....</b>	<b>60</b>
<b>2.1.2. Relación directa del Diseño Metodológico con el Modelo Pedagógico Institucional.....</b>	<b>60</b>
<b>2.1.3. Cursos – Niveles de aprendizajes abordados en el proyecto.....</b>	<b>62</b>
<b>2.1.4. Observaciones a tener en cuenta para el desarrollo de las estrategias .....</b>	<b>63</b>
<b>2.2. Descripción del Diseño Didáctico .....</b>	<b>64</b>

2.2.1. Objetivos del diseño.....	65
2.2.2. Competencias abordadas .....	65
2.2.3. Contenidos disciplinares de cada área.....	68
2.2.4. Estilos de aprendizaje a los que se les dará énfasis.....	69
2.2.5. Perfil del docente para el desarrollo de la propuesta didáctica.....	70
2.2.6. Estructura curricular .....	71
2.2.7. Secuencia Didáctica .....	72
2.2.8. Recursos – Medios .....	75
2.2.9. Organización del Tiempo y espacios .....	76
2.3. Flexibilidad .....	76
2.4. Elementos de evaluación para evidenciar las competencias (indicadores) .....	78
Capítulo III: Conceptualización metodológica.....	80
3.1. Conceptualización Investigación Cualitativa.....	80
3.2. Conceptualización de la metodología: Investigación acción.....	82
3.2.1. La investigación acción – pedagógica .....	85
3.3. Fases de trabajo .....	88
3.3.1. Deconstrucción.....	90
3.3.2. Reconstrucción de la práctica.....	93
3.3.3. Validación de la efectividad de la práctica .....	96
3.4. Evidencias de evaluación y reflexión .....	98
Capítulo IV: Evaluación de la implementación .....	106
4.1. Evaluación.....	106
4.2. Transformación de la práctica. ....	106
4.3. Relación de los estudiantes con el conocimiento .....	110
4.4. Encuentros y desencuentros con el PEI de la institución.....	114

4.5. Aportes a la didáctica específica con la innovación.....	117
Capítulo V: Proyección Del Diseño .....	120
Capítulo VI: Conclusiones Generales .....	126
6.1. Conclusiones sobre las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes del Grado 5-D de la Institución Educativa Antonio Nariño .....	126
6.2. Conclusiones referidas al Diseño Didáctico .....	127
Referencias bibliográficas .....	130
Anexos .....	137

## RAE

<b>1. Información general del documento.</b>	
Tipo de documento	Trabajo de maestría / Tesis de maestría
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título	Diseño didáctico para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5° de la institución educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de ética y valores.
Autores	Ditter Emilio Guardiola Domínguez Sergio Danilo Jurado Pacheco
Asesor (es)	MG. Humberto Sánchez Rueda DR. Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco
Publicación	Montería, Septiembre de 2018
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia, Maestría en Didáctica.
Palabras claves	Pensamiento crítico, secuencia didáctica, didáctica, práctica docente.

<b>2. Descripción del documento.</b>
<p>La presente investigación busca el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de educación ética y valores a partir de la implementación de un diseño didáctico; el cual consiste en la elaboración y aplicación de ocho situaciones didácticas como parte de una secuencia didáctica concatenada con el plan de estudios del área de ética y valores y orientada al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico. Cada situación didáctica puede ser entendida como una etapa de la secuencia didáctica en tanto desarrolla un eje temático particular del plan de estudios y busca propiciar la aplicación de la habilidad del pensamiento crítico en un ámbito determinado de la vida del estudiante.</p> <p>El trabajo investigativo se fundamentó en un tipo de investigación cualitativa y un método de Investigación Acción Pedagógica propuesta por Restrepo (2006) que implicó un proceso investigativo en tres fases: deconstrucción, reconstrucción de la práctica y validación de la efectividad de la práctica.</p>

### **3. Fuentes del documento**

La realización de la investigación se fundamentó en autores como Civarolo (2001), Freire (2006), Shaw (1999), Rust y Dallín (1999), De la Torre (1999), Dewey (2007), Sánchez (1998), Hederich (2010), Vygotsky (1934), Espitia y Reyes (2011), Elder y Paul (2003), Cassany (1994), Arias (2015), Restrepo (2006).

### **4. Contenidos del documento**

El presente trabajo de investigación plantea el diseño de estrategias didácticas para desarrollar la habilidad del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería – Córdoba. Estas estrategias tienen como fin ofrecerle a los docentes investigadores elementos didácticos pertinentes para orientar a sus educandos hacia una adquisición más práctica del conocimiento a partir de las habilidades, destrezas y actitudes de estos, desde el área del plan de estudios, especialmente Educación ética y valores.

El trabajo investigativo se estructura en varios capítulos donde cada uno toma relevancia para el desarrollo y aplicación del mismo.

En el Capítulo I, se sustenta todo lo pertinente al Diagnóstico, destacando inicialmente el título, la contextualización institucional, la contextualización del aula, el planteamiento del problema, la pregunta problémica, los objetivos: general y específicos, el marco referencial, la justificación y las categorías conceptuales.

En el Capítulo II, se encuentra desarrollada la secuencia didáctica de manera pedagógica y metodológica, en su entronque con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Área de Ética y Valores, así como en términos de las estrategias didácticas y los perfiles de docente y estudiantes participantes.

En el Capítulo III, se desarrollan los aspectos metodológicos generales del proceso investigativo y se aborda una evaluación de la aplicación de la secuencia didáctica aplicada.

El Capítulo IV, contiene las reflexiones de los investigadores en torno a la incidencia del proyecto y sus resultados de cara a su práctica docente, el rol de los estudiantes en el proceso y su relación con el conocimiento, la relación con el Proyecto Educativo Institucional en términos de encuentros y desencuentros y lo que se considera innovador para la didáctica específica de las ciencias sociales.

### **4. Metodología del documento**

Teniendo en cuenta que el rol como docentes, dado que el objeto a investigar lo constituye la propia práctica pedagógica y en la medida en que los resultados de nuestra investigación están dirigidos a la transformación de nuestra propia práctica pedagógica, la metodología cualitativa usada para esta investigación es la Investigación Acción. Para ello fue de suma importancia utilizar los diarios de campo como instrumento de recolección de información, los cuales se convirtieron en evidencia de la reflexión que acompaña a la evaluación de cada una de las secuencias didácticas que se aplicaron y con fundamento en el análisis de la forma en que nuestros estudiantes abordaron la solución de los problemas que se les plantearon.

### **5. Conclusiones del documento**

Los estudiantes del grado 5-D de la institución educativa Antonio Nariño mostraron profundas problemáticas en relación con la habilidad del pensamiento crítico entendida esta en clave de un conjunto de microhabilidades que deben ser desarrolladas y aplicadas a la realidad concreta, además presentaron problemas de comprensión lectora, los cuales aparecen como obstaculizadores de cualquier desarrollo cognitivo en tanto la habilidad para comprender textos es una de las principales a la hora de abordar la formación de los estudiantes.

Se llegó a la conciencia de la necesidad de intervenir el Proyecto Educativo Institucional de la Institución para introducir en él la meta explícita de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, con base en un abordaje interdisciplinar. Esto implica un proceso de discusión entre la comunidad de profesores de la Institución Educativa el cual se propondrá como resultado de la socialización y presentación de los resultados de esta investigación.

### **7. Referencia APA del documento**

Guardiola, D., y Jurado, S. (2018). Diseño didáctico para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5 de la institución educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de ética y valores. Maestría en Didáctica. Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia, Montería – Córdoba.

Elaborado por	Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco
Revidado por	Dr. Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco

Fecha de elaboración del resumen	10	09	2018
----------------------------------	----	----	------

## Resumen

El debate conceptual en torno a la naturaleza del pensamiento crítico, las habilidades que lo componen, los procesos que implica y sus usos concretos, permea también la práctica educativa tanto desde el punto de vista de la gestión legal-curricular y la planeación, como desde el punto de vista del ejercicio concreto de la labor docente. Por tal motivo la presente investigación tuvo como objetivo general desarrollar un diseño didáctico para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de educación ética y valores.

Para dar cumplimiento a dicho objetivo se fundamentó en un tipo de investigación cualitativa y un método de Investigación Acción Pedagógica propuesta por Restrepo (2006) que implicó un proceso investigativo en tres fases: Deconstrucción, Reconstrucción de la práctica y validación de la efectividad de la práctica. Se llegó a la conciencia de la necesidad de intervenir el Proyecto Educativo Institucional de la Institución para introducir en él la meta explícita de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, con base en un abordaje interdisciplinar. Esta intervención del PEI implica una intervención de los planes de estudio de las áreas para las que se propone la interdisciplinariedad en el abordaje del pensamiento crítico, la cual se propone en la proyección de esta investigación. Esta intervención comporta un ejercicio de debate entre los docentes en torno a sus concepciones particulares relacionadas con el pensamiento crítico y su abordaje didáctico y, con base en esto, poder desarrollar una concepción institucional, de cara a la construcción de procesos didácticos que se propongan este objetivo explícitamente.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, secuencia didáctica, didáctica, práctica docente, habilidad.

## **Abstract**

The conceptual debate about the nature of critical thinking, the skills that compose it, the processes it implies and its concrete uses, also permeate the educational practice both from the point of view of legal-curricular management and planning as well as from point of view of the concrete exercise of the teaching task. For this reason the present research had as a general objective to develop a didactic design for the development of critical thinking skills in the fifth grade students of the Antonio Nariño Educational Institution of the city of Monteria, from the areas of ethical education and values.

To fulfill this objective, it was based on a type of qualitative research and a Pedagogical Action Research method proposed by Restrepo (2006) that involved a three-stage research process: Deconstruction, Reconstruction of the practice and validation of the effectiveness of the practice . There was an awareness of the need to intervene in the Institutional Educational Project of the Institution to introduce in it the explicit goal of developing critical thinking in students, based on an interdisciplinary approach. This intervention of the PEI implies an intervention of the curricula of the areas for which interdisciplinarity is proposed in the approach to critical thinking. Which is proposed in the projection of this investigation. This intervention involves an exercise of debate among teachers around their particular conceptions related to critical thinking and its didactic approach and, based on this, to be able to develop an institutional conception, with a view to the construction of didactic processes that propose this explicitly objective

**Keywords:** critical thinking, didactic sequence skills, didact, teaching practice, skills.

## **Introducción**

El presente trabajo de investigación plantea el diseño de estrategias didácticas para mejorar las habilidades de pensamiento crítico, de los estudiantes en los grados Quinto de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería – Córdoba. Estas estrategias tienen como fin ofrecerle a los docentes investigadores elementos didácticos pertinentes, para orientar a sus educandos hacia una adquisición más práctica del conocimiento, a partir de las habilidades, destrezas y actitudes de estos, desde el área del Plan de estudios, especialmente Educación Ética y Valores.

El trabajo investigativo se estructura en varios capítulos donde cada uno toma relevancia para el desarrollo y aplicación del mismo.

En el Capítulo I, se sustenta todo lo pertinente al Diagnóstico, destacando inicialmente el título, la contextualización institucional, la contextualización del aula, el planteamiento del problema, la pregunta problémica, los objetivos: general y específicos, el marco referencial, la justificación y las categorías conceptuales.

En el Capítulo II, se encuentra desarrollada la secuencia didáctica de manera pedagógica y metodológica, en su entronque con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Área de Ética y Valores, así como en términos de las estrategias didácticas y los perfiles de docente y estudiantes participantes.

En el Capítulo III, se desarrollan los aspectos metodológicos generales del proceso investigativo y se aborda una evaluación de la aplicación de la secuencia didáctica aplicada.

El Capítulo IV, contiene las reflexiones de los investigadores en torno a la incidencia del proyecto y sus resultados de cara a su práctica docente, el rol de los estudiantes en el proceso y su relación con el conocimiento, la relación con el Proyecto Educativo Institucional en términos

de encuentros y desencuentros y lo que se considera innovador para la didáctica específica de las ciencias sociales.

Como ejercicio investigativo, este proyecto busca la comprensión de los procesos didácticos en que sus autores toman parte como docentes de aula y el análisis relacionado con qué tanto puede aportar el área de ética y valores al desarrollo del pensamiento crítico. Esto último constituye el norte de todo el ejercicio investigativo.

## **Capítulo I: Aproximación al planteamiento del problema y categorías conceptuales**

### **1.1. Contextualización Institucional**

La institución educativa Antonio Nariño es una más de las instituciones de educación básica, públicas, de la ciudad de Montería, sus condiciones socioeconómicas se hallan insertas en el contexto municipal y sus características particulares provienen del esfuerzo de docentes y directivos por hacerla sobresalir. En su PEI (Proyecto Educativo Institucional), la institución se define así:

La Institución Educativa Antonio Nariño, de carácter oficial y de naturaleza mixta, ubicada en la ciudad de Montería, capital del Departamento de Córdoba, ofrece los niveles de enseñanza: preescolar, básica y media académica en la modalidad presencial. Funciona en el calendario A, en las jornadas de la mañana y tarde, con tres sedes: Principal, Antonio José de Sucre y Ciudad Montería (PEI , 2017, p. 6).

En términos del contexto socioeconómico, el PEI recoge los siguientes elementos que permiten una caracterización muy precisa del área de influencia de la institución educativa: El Contexto de la Institución está conformado por una zona industrial y comercial (factor que impide que su población pertenezca a una misma comunidad, con igualdad de intereses, necesidades y problemas) y por los barrios Sucre, El Carmen, Los Laureles, Nariño y Montería Moderno. Los habitantes de estos barrios tienen una serie de problemas tales como el desempleo, la inseguridad; presentan, además, focos de delincuencia común que afectan en especial a los habitantes del cordón tuguerial que rodea el barrio Sucre y las malas condiciones de vivienda, salud, alimentación y medio ambiente. (PEI , 2017).

Así mismo, con información del PEI y con base en estudios propios de la Institución Educativa, se evidencia que la mayor parte de los estudiantes proceden de los estratos 1 y 2 y algunos de ellos se ven en la necesidad de trabajar en oficios informales, además, la mayoría estudia con los mínimos útiles escolares y con deficientes condiciones alimenticias y de salud.

De los 2053 niños, niñas y jóvenes que al año 2017 conforman la población educativa, 118 se hallan en el nivel preescolar, 924 en el de básica primaria, 779 en el de básica secundaria y 232 en la media académica, mientras que su distribución por géneros arroja que el 56.6% de la población estudiantil es masculina y el 43.4% femenina. Así mismo, siempre según el PEI actualizado para el año 2017, el 7.67% de los estudiantes es menor de 7 años, el 40.86% está entre los 7 y los 10 años, el 44.1% está entre los 11 y los 15 años y el 7.46% es mayor de 16 años de edad.

En términos académicos, la institución educativa Antonio Nariño viene desarrollando un sobresaliente trabajo, que la ubica como una de las mejores no sólo a nivel municipal y departamental sino también a nivel nacional, pues se encuentra ubicada en el nivel muy superior de la prueba saber pro, nivel al que ha llegado desde que en 1999 conquistara el nivel alto en la entonces llamada prueba ICFES y en 2003 el nivel alto en la misma prueba. Así mismo, recientemente ha sido ubicada por la firma consultante Sapiens Research Group (SRG) en el Ranking Col Sapiens, en el que clasifica a los mejores colegios de Colombia, en el décimo lugar.

## **1.2. Contextualización del aula**

La población objeto de estudio para el presente trabajo son los estudiantes de Quinto grado de la IE Antonio Nariño, para lo cual se selecciona como muestra el grado 5° D.

Este curso está conformado por 45 estudiantes de los cuales 18 son niñas y 27 niños. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 9 y 12 años; los estudiantes presentan características muy especiales a nivel social, económico y cultural, proceden de entornos familiares tradicionales. La situación socioeconómica de estos estudiantes corresponde, en su mayoría a los estratos 1 y 2.

Al elegir este grupo como muestra se realizó un diagnóstico mediante la aplicación de un test evaluador del pensamiento crítico desarrollado como producto de la tesis de grado titulada Desarrollo del Pensamiento Crítico a Través de la Lectura del Cuento Infantil (Cuentos de los Hermanos Grimm) escrita por Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez como requisito para obtener el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Idiomas de la Universidad Libre de Colombia en la ciudad de Bogotá en el año 2011.

La aplicación de este test exploratorio nos permitió descubrir que este es un grupo heterogéneo con niveles entre medio y bajos de desarrollo de las microhabilidades que han sido definidas como integrantes de la habilidad del pensamiento crítico, descubrimiento con base en el cual hemos elaborado nuestra secuencia didáctica.

Cabe aclarar que en este grupo se ha trabajado, tal y como expresa el objetivo de la secuencia didáctica, el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico desde el área de ética y valores, lo cual vincula este proceso a niveles más personales con el estudiante en tanto se desarrolla desde este campo del pensamiento y esta área del currículo

### **1.3. Planteamiento del problema**

En esta investigación se parte de la definición aportada por Agustín Campo. Campo (2007) en su *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*, donde afirma que:

Es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategia y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. (pág. 5)

Esta definición puede ser desglosada en sus dos partes componentes: La primera, la base de habilidades de pensamiento, nos dice que el pensamiento crítico está conformado por el

pensar claro y racional, el pensamiento reflexivo e independiente y la capacidad de realizar juicios confiables. La segunda, la base procedimental, que da cuenta de la disciplina y el uso de estrategias y formas de razonamiento por parte del sujeto, dirigidas a la evaluación, la toma de decisiones y el aprendizaje.

En el mismo trabajo Campo (2007) se recogen una serie de definiciones aportadas por otros investigadores que enriquecen el debate y fortalecen la definición aportada inicialmente. Un primer grupo de autores, aportan distintas definiciones del pensamiento crítico que lo abordan desde su aspecto procedimental, como un proceso avanzado y complejo del pensamiento o de organizar el pensamiento. Así, lista las siguientes:

Es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige. Es el proceso creativo, hábil y disciplinado de conceptualización, síntesis y/o evaluación de información recogida de, o generada por, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación como guía para la comprensión y la acción. Es el juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir; así como para explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencias y contextuales en las cuales se basa el juicio dado. El proceso reflexivo dirigido a tomar decisiones razonadas acerca de qué creer o hacer. Es el pensamiento reflexivo y razonado en decidir qué creer o hacer. Es una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales. Es una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para arribar a una hipótesis o conclusión que lo explique y que integre toda la información que puede ser convenientemente justificada (p.19-21)

El debate conceptual en torno a la naturaleza del pensamiento crítico, las habilidades que lo componen, los procesos que implica y sus usos concretos, permea también la práctica educativa tanto desde el punto de vista de la gestión legal-curricular y la planeación como desde el punto de vista del ejercicio concreto de la labor docente.

La Ley General de Educación Colombiana, en su artículo 5, numeral 9, estipula que uno de los fines de la educación en nuestro país es el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; así mismo, los maestros en formación, tiene un papel preponderante en el desarrollo de dichas capacidades, por ende las universidades que forman docentes, deben replantear sus modelos pedagógicos y de formación, para que se promuevan dichas habilidades en los docentes, así lo plantea (Castañeda, 2017) cuando señala:

“Se hace necesario permitir que los diferentes actores de la comunidad universitaria hagan parte de la construcción de los lineamientos que fundamentan el modelo pedagógico por competencias como otro escenario de formación o capacitación docente, para que se incorpore en su práctica lo esperado por la institución y no se entre en contradicciones, fisuras o rupturas en los órdenes pedagógicos, que implican formar profesionales universitarios” (p.154).

Aquí, la categoría ‘capacidad crítica, reflexiva y analítica’ puede ser entendida como una aproximación temprana a una definición del pensamiento crítico, en la medida en que aunque introduce como fin de la educación el desarrollo de tal capacidad, no hace explícito el compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico, además debe ser entendida como un proceso didáctico en construcción, o como hemos dicho, como una aproximación temprana a una definición del pensamiento crítico desde la normatividad legal educativa.

Esto refleja que el desarrollo del pensamiento crítico, como uno de los fines de la educación colombiana, se ha convertido en uno de los ejes principales de investigación en educación básica, media y superior (Beltrán y Torres, 2009, 2011; Ríos, 2011; Gordon, 1994). Sin embargo, estudios nacionales e internacionales, reportan que las instituciones educativas

crean pocos escenarios para que los estudiantes favorezcan la evaluación constante de su forma de pensar (Guzmán y Sánchez, 2006; Acosta, 2002 y Díaz, 2011).

En este orden de ideas, para un abordaje integral de la temática de este proceso investigativo se hizo necesario analizar los resultados del rendimiento de los estudiantes en matemáticas y lectura evaluados por la OCDE (PISA, 2015). PISA son las iniciales de *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos). Se trata de un programa desarrollado por la sección de educación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) para evaluar el aprendizaje de los

alumnos, encontrar sus determinantes y perfeccionar las fórmulas para mejorarlo (Carabaña, 2017).

Del análisis de los resultados de la aplicación de las pruebas PISA, publicados en el informe PISA 2015 – Resultados Clave PISA (2016) se evidencia que:

Cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no obtiene las competencias lectoras básicas. Esta proporción se ha mantenido estable desde 2009. En los países de la OCDE, la diferencia en lectura a favor de las niñas disminuyó 12 puntos en la prueba PISA entre 2009 y 2015: el rendimiento de los chicos mejoró, particularmente entre aquellos con mejores resultados, mientras que el de las chicas empeoró, sobre todo entre aquellas con peores resultados. Colombia ocupó el puesto 57 de los 70 países evaluados, siendo superado en esta prueba por Costa Rica, puesto 55, Uruguay, puesto 47 y Chile, en el puesto 44. (p. 4)

En el nivel nacional se realizan las pruebas SABER por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior ICFES, de cuyos resultados más recientes es posible inferir que el 41 % de los estudiantes de los grado tercero, Quinto y Noveno, están en el Nivel Insuficiente en la Prueba de Lenguaje, mientras que el 92 % de los estudiantes que cursan estos grados se encuentran en el Nivel Mínimo de la misma prueba, lo que demuestra que Colombia no escapa a esta dificultad mundial de la deficiencia en el desarrollo de las Competencias Lectoras (ICFES, 2017).

Cabe aclarar, que la validez de los resultados de este tipo de pruebas estandarizadas para el análisis de la situación del proceso educativo y, sobre todo, para la toma de decisiones relacionadas con aspectos tan importantes del mismo como el desarrollo del pensamiento crítico, es y ha sido criticada. A las pruebas PISA se les critica lo forzadas que algunas de sus interpretaciones oficiales aparecen ante la academia y los maestros cuyo uso de análisis estadísticos de gran complejidad y elaboración técnica no solo no facilita su comprensión sino que ayuda a la confusión que generan (Carabaña, 2017).

A esto, se le suma el hecho de que de sus descripciones y explicaciones estadísticas no se derivan, ni pueden derivarse formalmente, más que algunas tímidas y más que discutibles sugerencias para la política, lo que convierte a las pruebas estandarizadas en una presión externa de gran peso en los procesos didácticos al interior de la escuela, sin posibilidad de intervenir en la mejora del proceso educativo. Todo lo anterior nos permite inferir que los estudios PISA son buenos en lo descriptivo, deficientes en lo explicativo y básicamente irrelevantes como guías para la acción.

Este juicio valorativo, sobre la utilidad de los análisis derivados de las pruebas estandarizadas es posible hacerlo extensivo a nuestras pruebas SABER, no desconociendo a un nivel descriptivo estas reflejan varios problemas de nuestro sistema educativo relacionados con el cumplimiento de los fines formales de la educación y en particular con el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico.

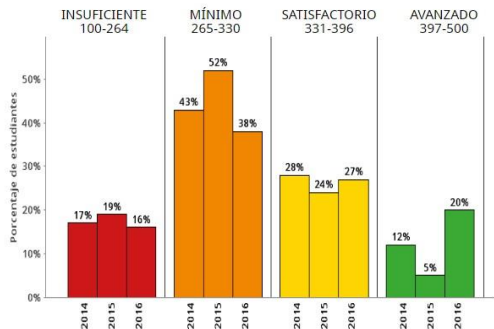
En estrecha correspondencia con esta situación nacional e internacional, en la Institución Educativa Antonio Nariño se puede observar que de acuerdo al Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) no se han alcanzado resultados satisfactorios dado el alto grado de repitencia presentado en la institución, que alcanzó niveles del 16% en básica primaria y 24% en básica secundaria y media, según los datos manejados por la Coordinación Académica de la Institución Educativa, correspondientes al año 2016.

Según los resultados de la Prueba Saber 2016, aún se tiene al 89% de los estudiantes de grado Quinto y Noveno en el Nivel Insuficiente y Mínimo en el área de lenguaje, con una fuerte debilidad en la competencia escritora, lo que se evidencia en el componente Semántico y Pragmático; en el área de Matemáticas un 71% de los estudiantes se encuentra en los mismos niveles valorativos; como muestran las gráficas a continuación:

## Resultados Lenguaje grado 5°

Año	Número de estudiantes evaluados
2014	134
2015	101
2016	117

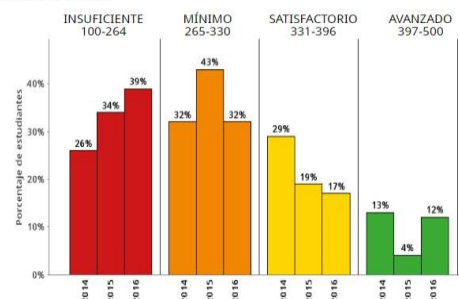
2. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Lenguaje - quinto grado



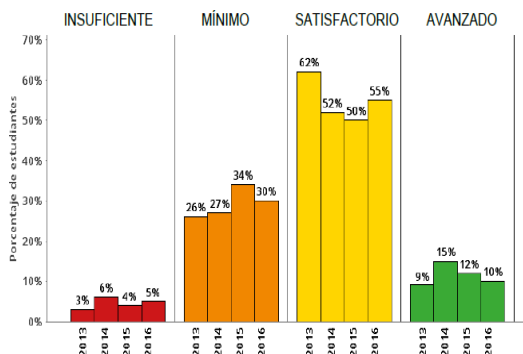
## Resultados Matemáticas grado 5°

Año	Número de estudiantes evaluados
2014	129
2015	100
2016	127

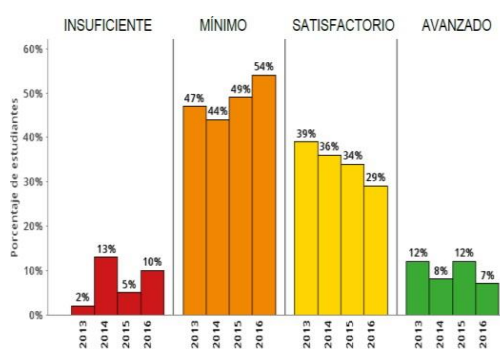
2. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Matemáticas - quinto grado



## Resultados Lenguaje grado 9°



## Resultados Matemáticas grado 9°



Algo parecido sucede con los resultados obtenidos en el área de ciencias, donde el 66% de los estudiantes de grado quinto están ubicados en los niveles Insuficiente y Mínimo, mostrando de esta manera debilidades en el desarrollo de las competencias como uso del conocimiento científico y la competencia explicación, lo que se evidencia en dificultades para desarrollar los procesos de pensamiento referidos al componente entorno físico y el componente Ciencia, tecnología y sociedad.

Con base en tales resultados, que han sido recurrentes y que contrastan con el décimo lugar obtenido por la Institución en el Ranking Col Sapiens, se indagó por el nivel de desarrollo de pensamiento crítico como habilidad superior del pensamiento en los grados quinto de la básica primaria, los cuales han sido escogidos puesto que consideramos en tal y como establece la legislación educativa nacional, representan el paso a un nivel distinto, cualitativamente superior del proceso educativo. Tales indagaciones se realizaron por medio de la aplicación de una prueba exploratoria del nivel del pensamiento crítico, desarrollada por Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez, como uno de los ocho talleres realizados con el fin de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto del Colegio Universidad Libre a partir de la comprensión lectora de los cuentos de los Hermanos Grimm, cada taller cuenta con diferentes microhabilidades del pensamiento crítico y sus respectivos criterios de evaluación (Espitia y Reyes, 2011).

La prueba aplicada ha servido para la realización de un diagnóstico inicial del nivel de pensamiento crítico en los estudiantes que conforman el grupo en que se desarrollará el proyecto de investigación (ver anexo 1). El taller, cuyo formato constituye un anexo de este trabajo, consiste en la lectura de un cuento de los hermanos Grimm, el cual se inserta sin título y, a partir de la lectura y de los esfuerzos de comprensión lectora por parte de los estudiantes se resuelven seis preguntas, algunas con opción múltiple de respuesta, otras con respuestas abiertas y una, inclusive, que los conmina a la realización de un dibujo. Cada pregunta está concatenada con una de las microhabilidades previamente determinadas como centrales en el desarrollo del pensamiento crítico (observación, anticipación, síntesis, formulación de hipótesis, argumentación, proposición, realización de juicios). La respuesta correcta está determinada por

la microhabilidad que corresponde a la pregunta y por el nivel de desarrollo que demuestre el estudiante, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Presentación resumida de resultados, taller de pensamiento crítico, cuentos de los hermanos Grimm.

Asignatura	Ética y valores humanos						
MICROHABILIDAD	PREGUNTA	I	A	S	VALORES PORCENTUALES		
					I	A	S
OBSERVACIÓN	¿Cuál crees que es el título del cuento?	9	20	1 2	21,9 %	48,7 %	29,2%
ANTICIPACIÓN	¿Con qué palabras podrías reemplazar las siguientes? Piadosa – pobre – rica	18	13	1 0	43,9 %	31,7 %	24,3%
SINTETIZAR	Marca con una X cuál de las siguientes oraciones resume mejor el cuento: A. Una niña es abandonada por sus padres y se vuelve rica de un momento a otro por recoger monedas B. Una niña perdió a sus padres y por ser caritativa obtuvo una recompensa C. Una niña perdió a sus padres y por ser amable se fue a vivir al cielo con una bolsa de monedas D. Una niña es abandonada por sus padres y se vuelve rica por ayudar a los niños	8	28	5	19,5 %	68,2 %	12,1%
FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y ARGUMENTACIÓN	Marca con una X qué papel asumirías si tuvieras la oportunidad de ayudar a esta niña pobre: A. Dios – B. Tía lejana – B. C. Un mago – D. Un panadero	32	4	5	78,0 %	9,7%	12,1%
PROPONER	Continúa la historia por medio de un dibujo	27	8	6	65,8 %	19,5 %	14,6%
REALIZACIÓN DE JUICIOS Y ARGUMENTACIÓN	Intercambia la hoja con la de tu compañero, lee la respuesta del punto anterior y escribe si estás de acuerdo con su argumento y por qué.	21	10	1 0	51,2 %	24,3 %	24,3%

Tal y como se observa en la anterior tabla, cada pregunta de la prueba va dirigida a la aplicación de una microhabilidad del pensamiento y las respuestas obtenidas se valoran en términos de Insatisfactorio (I), Aceptable (A) y Satisfactorio (S) de acuerdo a criterios de evaluación previamente definidos y que presentamos a continuación.

De esta forma, se puede observar que en la pregunta número 1, relacionada con la microhabilidad de la observación tal y como aparece en la Tabla 2. El 48,7% de los estudiantes respondió de manera aceptable, mientras que el 29,2 de ellos lo hizo de manera satisfactoria y un 21,9% respondió de manera insatisfactoria a la pregunta realizada. En esta preguntan predominan respuestas como ‘la niña pobre’ y ‘la niña pobre y sus amigos’ o ‘la niña pobre que lo tenía todo’ y ‘ la niña pobre que se volvió rica’. Estas respuestas han sido evaluadas como insatisfactorias, aceptables o satisfactorias de acuerdo a la forma en que se abarca todo el contenido del cuento con el título propuesto, así respuestas como ‘la niña pobre’ que sólo evidencian la observación del primer elemento presentado en el cuento, han sido evaluadas como aceptables, mientras que aquellas que como ‘la niña pobre que se volvió rica’ que aunque evidencian igualmente la observación del primer elemento presentado en el cuento, establecen una relación errónea con el nudo y el desenlace del mismo, han sido valoradas como insatisfactorias, de igual manera, respuestas como ‘la niña pobre que lo tenía todo’ que evidencian la comprensión de la intencionalidad del cuento y reflejan la totalidad de los elementos presentados en el mismo, han sido evaluadas como satisfactorias.<sup>1</sup>

La microhabilidad de sintetizar, evidencia un mayor desarrollo con sólo un 19,5% de los niños en el nivel insatisfactorio, un 68,2% en el nivel aceptable y sólo un 12,1% en el nivel superior. En este punto, predominan respuestas como la opción D (una niña es abandonada por

---

<sup>1</sup> En la rejilla evaluativa del diario de campo se presentan, como ya se ha dicho, las respuestas de forma detallada y precisa.

sus padres y se vuelve rica por ayudar a los niños) que aunque superficialmente puede evidenciar la comprensión del sentido del cuento, no logra sintetizarlo de manera acertada, por lo que ha sido valorada como aceptable.

La microhabilidad de la anticipación ha obtenido resultados del 43,9% para el nivel insatisfactorio, 31,7% para el nivel aceptable y 24,3% para el nivel satisfactorio, lo que evidencia un pobre desarrollo de esta microhabilidad en los estudiantes. Aquí predominan las respuestas usando dos o más palabras para reemplazar las aportadas, como ‘sin plata’ para ‘pobre’ y ‘con plata’ para ‘rica’, las cuales, por evidenciar la comprensión del sentido de las palabras pero no la capacidad para reemplazarla por una única palabra, han sido valoradas como aceptables.

La microhabilidad de formulación de hipótesis y argumentación, ha obtenido resultados del 78% para el nivel insatisfactorio, 9,7% para el nivel aceptable y sólo un 12,1% para el nivel satisfactorio, lo que evidencia una profunda deficiencia en el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes, que en su mayoría respondieron que escogerían ser Dios, porque ‘dios todo lo puede’ o ‘él es el único que puede ayudarnos’ lo cual refleja una pobre capacidad de argumentación y ha sido valorado como insatisfactorio. De igual manera se evidenciaron respuestas que, escogiendo también ser Dios, han argumentado que lo hacen porque ‘una niña pobre que sacrificó todo lo que tenía para dárselo a los que más lo necesitaban merece ser recompensada’, lo cual evidencia un cierto nivel de argumentación que ha sido valorado como aceptable.

La microhabilidad de la proposición, ha obtenido respuestas del 65,8% para el nivel insatisfactorio, 19,5% para el nivel aceptable y 14,6% para el nivel satisfactorio. En este punto predominan dibujos que representan escenas particulares del cuento pero no su continuación, los cuales han sido valorados como insatisfactorios. Un detalle interesante ha sido el hecho de que,

habiéndose puesto unos renglones bajo el recuadro para el dibujo y sin más instrucción, los estudiantes en su totalidad los han usado para tratar de argumentar la razón de su dibujo.

Finalmente, la microhabilidad de la realización de juicios y argumentación ha obtenido respuestas de 51,2% para el nivel insatisfactorio, 24,3% para el nivel aceptable y 24,3% para el nivel satisfactorio.

En general, los resultados de la aplicación de esta prueba reflejan en un alto grado, la ausencia o la incorrecta aplicación de microhabilidades del pensamiento crítico como la anticipación, la formulación de hipótesis y argumentación, la proposición y la realización de juicios y argumentación, así como una aplicación apenas aceptable para la microhabilidad de síntesis y observación.

Estos resultados evidencian que el estado de desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería es bastante pobre, lo cual puede redundar negativamente no sólo en sus desempeños académicos en las áreas de lenguaje y ciencias, sino también en su capacidad para conducirse con independencia en la vida social, la cual en su caso está marcada por el uso de las redes sociales y la recepción de enormes cantidades de información, muchas veces falsa, que moldea sus personalidades y determina sus formas de actuar.

Estos resultados han sido contrastados con los obtenidos en la aplicación de la prueba de descripción de los estilos de aprendizaje propuesta por Richard Bandler y John Grinder, conocida como la Programación Neurolingüística (PNL), la cual arrojó que el 66% de los estudiantes presentan un estilo de aprendizaje kinestésico, el 13 % son auditivos y el 11 % son visuales. Dicho test nos permite tener mayor claridad cómo nuestros estudiantes llegan de una manera más

eficaz al conocimiento, lo cual será fundamental para tener en cuenta al momento de realizar las actividades propuestas en el diseño didáctico.

Con base en todos estos datos, nos preguntamos por la posibilidad de desarrollar secuencias didácticas que nos permitan mejorar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5 de la institución educativa Antonio Nariño.

El desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico puede abordarse desde todas las áreas del conocimiento, y en esa medida aportar al logro de los objetivos de calidad educativa relacionados con una mejor participación en las pruebas estandarizadas tipo SABER, sin embargo, en esta investigación nos preocupa también el papel que la aplicación de las habilidades de pensamiento crítico tiene en el desenvolvimiento de nuestros estudiantes en la vida social en la medida en que estas habilidades pueden contribuir a un mejor discernimiento de entre el gran cumulo de información recibida por los medios ahora convencionales (redes sociales e internet) y para la formación de una personalidad autónoma basada en la capacidad crítica y en el uso de las microhabilidades de la observación, la síntesis, la anticipación, la formulación de hipótesis, la proposición, la formulación de juicios y la argumentación permanente.

A partir de la problemática descrita surge la pregunta problema que guía esta investigación es:

¿Cómo aportar desde el área de ética y valores al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico mediante la aplicación y evaluación de un diseño didáctico?

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

Desarrollar un diseño didáctico para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de educación ética y valores.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- Realizar un diagnóstico de las habilidades de pensamiento crítico en una muestra representativa de los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería.
- Elaborar un diseño didáctico que, acompañado con el plan de área de educación ética y valores, permita el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5 de la institución educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería.
- Modificar el plan de estudios para grado quinto del área de ética y valores de la institución educativa Antonio Nariño con base en los resultados obtenidos de la aplicación y evaluación del diseño didáctico.

## **1.5. Marco referencial**

En la búsqueda de comprender con un mayor nivel de profundidad el problema de la presente investigación y su pertinencia en el ámbito académico, se presenta en este apartado el estado de la cuestión con base en la revisión de investigaciones en periodo de 2009 – 2016 en el contexto internacional y nacional referentes al tema Habilidades de Pensamiento. Para ello se

parte del concepto de estado del arte planteado por González (2017) quien lo define como aquel que:

[...] resume y organiza los resultados de investigación recientes en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico [...]. Asume un conocimiento general del área. Enfatiza la clasificación de la literatura existente. Desarrolla una perspectiva del área. Evalúa las principales tendencias (p.3).

De las bases de datos consultadas se destacan: Magisterio, Dialnet, Bibliopolis, Ciencias Holguín, Colecciones digitales Uniminuto, Comunic@ción: Revista Unimar, Educa red, Unisabana, todas estas a través de consulta virtual, revisadas a fecha de febrero de 2017.

Así mismo, se hicieron consultas físicas en Bibliotecas locales: Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Universidad de Córdoba y Universidad del Sinú de investigaciones que contribuyeran al proyecto Diseño de estrategias didácticas para mejorar las habilidades de pensamiento en los estudiantes de 5° desde las áreas de Ética y Valores de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería – Córdoba.

A nivel internacional se resaltan investigaciones de países como Venezuela, Ecuador y España en los que se rastrearon artículos e investigaciones que reflejan un interés sobre las habilidades de pensamiento, entre los cuales se desataca a Zarate (2009), quien en su tesis ***“Estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades del pensamiento en la escuela básica Estal Caura”***, aportó elementos significativos a la presente investigación ya que destacó la importancia del rol mediador del docente a partir de la planificación deliberada y sistemática de la instrucción. Mostró la necesidad de planificar de manera intencionada con orientación a procesos, a secuenciar a partir de eventos instruccionales, la utilización de estrategias didácticas teniendo en cuenta los procesos cognitivos. Igualmente, a diversificar los recursos para estimular los canales de aprendizaje, profundizar en el uso estratégico de la técnica de la pregunta, promover la argumentación de las respuestas y el trabajo cooperativo.

Por su parte, Vallejo (2011) en su investigación “*Evaluación de un programa para el desarrollo del pensamiento formal en estudiantes del décimo año de educación básica de la unidad educativa “tumbaco” de la ciudad de Quito*”, aportó elementos relevantes en cuanto considera el pensamiento como la activación del sistema inteligente de una personas, lo que tiene que ver con la presente investigación, pues se trata de buscar las estrategias pertinentes para fortalecer el desarrollo de los procesos de pensamiento de los estudiantes de dos grados distintos, quinto y decimo. Así mismo, revela el rol de los maestros dentro del proceso de diseño e implementación de las estrategias didácticas para este fin.

Igualmente, hizo un recorrido conceptual sobre el pensamiento y su relación con otros términos afines al mismo como inteligencia y aprendizaje, lo que muestra la importancia de realizar el estudio sobre el diseño y aplicación de estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo de procesos de procesos de pensamiento.

De igual manera, Paucar (2015), en su tesis “*Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM*”, reconoció la importancia de la didáctica problematizadora para el desarrollo del pensamiento crítico de orden superior como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación a través de la utilización de estrategias propias de la didáctica como la exposición problémica, la conversación heurística y la búsqueda parcial apoyadas con el trabajo cooperativo de los estudiantes. Igualmente, muestra en el desarrollo del marco metodológico, los lineamientos necesarios para el desarrollo de estrategias dirigidas a fomentar las habilidades de pensamiento.

A nivel nacional, Pinchao (2009), en su artículo “*Establecer diferencias y semejanzas, dos habilidades básicas de pensamiento a desarrollar en la escuela*”, aportó , la forma de

abordar el t3pico sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento, por cuanto muestra la necesidad de promover el desarrollo de dichas habilidades en el acto educativo, al mismo tiempo que evidencia las habilidades desarrolladas a partir la implementaci3n de una experiencia pedag3gica encaminada a desarrollar habilidades b3sicas de pensamiento, con el fin de superar las deficiencias lecto-escritoras en los educandos del nivel universitario., aspecto este muy relevante para nuestro proyecto porque permite reconocer que tipo de habilidades se espera desarrollar con el dise1o e implementaci3n de estrategias did3cticas para fortalecer procesos de pensamiento.

As3 mismo, Montoya y Monsalve (2009), reflexionan sobre el desarrollo del pensamiento cr3tico en la b3sica secundaria, en el marco de las competencias ciudadanas, dicha reflexi3n aport3 en la fase de aplicaci3n de propuestas y estrategias encaminadas al desarrollo del pensamiento cr3tico que posibilite que el estudiante se torne cada vez m3s sensible con respecto al contexto particular en el cual vive, comprenda las circunstancias que lo rodean y adquiera la habilidad de leer sus situaciones y problemas para dar respuestas de manera constructiva.

Igualmente, el estudio, di3 luces sobre el dise1o metodol3gico a utilizar en la investigaci3n, ya que esta investigaci3n es de tipo cualitativo y descriptiva. Tiene como punto de partida la necesidad de generar procesos aplicables al aula encaminados a desarrollar habilidades de pensamiento cr3tico en los estudiantes. Se sustenta sobre los lineamientos de la Investigaci3n-Acci3n-Participaci3n (IAP), en los que se une la reflexi3n a la acci3n y se comprende la realidad social como una totalidad concreta y compleja que supone generar posibilidades de respuesta, que puedan luego ser analizadas en su efectividad a partir de la aplicabilidad de las mismas en contextos educativos concretos.

De igual forma, Tobón, Pimienta y García (2010), presentaron una conceptualización acerca de las secuencias didácticas en el marco del modelo de educación por competencias, aporta una reflexión teórica sobre La secuencia didáctica como herramienta de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Por su parte, Espitia y reyes (2011), realizaron la investigación titulada “***Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos grimm)***”, en la cual se presentó una propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de lenguaje, esta investigación al presente estudio el uso de las microhabilidades como partes integrantes de la habilidad del pensamiento crítico.

La investigación de Castillo y Medina (2012) “***Intervención pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes de segundo grado de la I.E. Patio Bonito Nemocón***”, se tomó como referente, ya que brindó elementos para el diseño de una propuesta de intervención que pretende el desarrollo de habilidades de pensamiento, a través de los procesos de aula, orientando para ello los contenidos curriculares y las practicas pedagógicas, aspecto este que se busca con el presente trabajo, ya que se pretende el diseño de estrategias didácticas para el fortalecimiento de procesos de pensamiento en los estudiantes. Además, este trabajo, aportó la forma de abordar la metodología en el proyecto por cuanto se trabajara el diseño de la Investigación acción.

También, Marin (2013), realizó la tesis “***Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento geométrico en estudiantes de grado sexto de la institución educativa el madroño de Belalcázar caldas***”, la cual aportó a la investigación la forma de abordar el tópico sobre la creación e implementación de estrategias didácticas, pues nos muestra como el diseño y

aplicación de dichas estrategias fortalecen el aprendizaje en un área de geometría pero que pueden aplicarse en otras asignaturas del plan de estudio.

Los resultados de la investigación de Fuentes (2013), “**Implementación de un programa de intervención para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico**”, permitieron corroborar que la implementación del RPAC mejoró significativamente el nivel de desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos intervenidos, es decir, se encontraron diferencias significativas entre el nivel de pensamiento crítico que tenía el grupo experimental antes y después de ser intervenidos. Así mismo, estos resultados también se hicieron evidentes en los portafolios llevados por estudiantes durante el proceso de la intervención, los cuales mostraron avances cualitativos en lo concerniente a los procesos de análisis de la información y de argumentación.

En este sentido, Mayoral y Suarez (2014), en su investigación “**Estrategias didácticas mediadas con tic para fortalecer aprendizaje autónomo de la matemática en estudiantes de 9º del IDDI Nueva Granada**”, se tomaron aportes sobre la búsqueda de desarrollar teorías operacionales, estrategias de acción práctica con el fin de modificar la situación problémica, a partir de la comprensión de las teorías que se sustentan en el marco teórico. Igualmente, aporta elementos del diseño metodológico a emplear en este proyecto como lo es la investigación acción, la cual permite la comprensión profunda del problema y la interacción con la realidad.

Por último, Dorante y Angel (2015), realizaron la tesis “**Diseño de una guía sobre estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza y aprendizaje de la física**”, la cual presentó una guía sobre estrategias didácticas que busca fortalecer la enseñanza y aprendizaje de la física, este estudio aporta a la presente investigación los tópicos sobre estrategias didácticas, su

manera de enmarcarlos dentro de las categorías conceptuales de la misma, para desarrollar el marco teórico.

Entre las dificultades presentadas en la búsqueda documental se puede mencionar, que pocas son las tesis, trabajos de maestría y artículos indexados que se relacionan con la mejora de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, como tema para una investigación; del mismo modo, a nivel departamental hasta el momento no existen antecedentes investigativos con relación a este tipo de estudio, por lo que permite una pertinencia en el ámbito educativo local, convirtiéndose en un paso inicial para que las comunidades académicas se interesen y profundicen en este tipo de investigaciones.

Dentro de los aspectos relevantes de los documentos consultados internacionales y nacionales se puede destacar que estos apuntan especialmente a las estrategias o la forma como se pueden abordar estas para mejorar las habilidades de pensamiento y con ello el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; y aunque explícitamente no hacen referencia al desempeño docente en su práctica pedagógica, es de reconocer que el papel del educador implícitamente es sumamente importante, ya que cada uno de estos estudios retoma la función mediadora del docente como punto importante en la implementación de nuevas estrategias didácticas y reconocen el papel protagónico de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje y desarrollo de sus habilidades cognoscitivas.

Cabe destacar que, todos estos artículos y trabajos revisados aportaron ideas relevantes para trabajar tanto los tópicos sobre estrategias didácticas y habilidades de pensamiento, como la forma de abordar el diseño metodológico de esta investigación; teniendo en cuenta que, la gran mayoría de los documentos señalados utilizan el enfoque cualitativo y el método de la investigación- acción; claves en este proyecto.

Por lo anterior, con el presente proyecto de investigación aporta a los docentes además de las estrategias didácticas que se diseñen, una reflexión de su labor docente y cómo puede mejorar su práctica partiendo de las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de estos.

## **1.6. Justificación**

Sin duda alguna, las habilidades de pensamiento crítico y creativo, las habilidades para la resolución de problemas, y otras, son importantes, cruciales en realidad, pero el mero hecho de poseer una habilidad no garantiza que uno vaya a utilizarla. Para que las habilidades se conviertan en parte de la conducta cotidiana, deben cultivarse en un medio que las valore y apoye. Así como las habilidades musicales de los niños probablemente queden adormecidas en un ámbito que no estimule la música, del mismo modo las habilidades de pensamiento de los alumnos tenderán a languidecer en una cultura que no estimule el pensamiento (Perkins, 1997).

Otra idea importante en el eje de los procesos de pensamiento señalado en los lineamientos curriculares, es el planteamiento de Perkins (1997) sobre la “cultura del pensamiento” (p.13). Éste autor señala la necesidad de construir en las aulas de clases una cultura del pensamiento que consiste en llenar de sentido las palabras que se refieren a procesos de pensamiento. Palabras como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar... son usadas en las aulas pero su significado generalmente no es claro. Según este autor, basado en investigaciones de aula, llenar de sentido estas palabras mejora notablemente los procesos de uso del lenguaje y a la vez desarrolla el pensamiento metacognitivo, en el sentido de controlar el uso del lenguaje tanto a nivel oral como escrito. Para

este autor las palabras referidas al pensamiento son herramientas de precisión y su uso sistemático tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo.

La presente investigación es importante porque, la educación es un proceso de formación permanente, innovador, acorde con los nuevos requerimientos y herramientas que brinda la tecnología, ésta se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes. Por ende, cumple una función social al ritmo de las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (Ley 115 de 1994).

El entorno de un niño está repleto de informaciones, novedades y estímulos. Tal vez, por eso, sea difícil para ellos mantener una atención y una concentración en los estudios y en sus tareas de un modo particular. La atención general que requiere cualquier aspecto novedoso en su vida presenta, en ocasiones, dificultades en el aprendizaje.

A través de la atención, nuestra mente puede centrarse en un estímulo entre todos los que hay a nuestro alrededor para ignorar todos los demás. Con la concentración, una de las habilidades fundamentales en el proceso de conocimiento, mantenemos la atención focalizada sobre un punto de interés durante el tiempo que sea necesario. Sin concentración es prácticamente imposible aprender algo, por tanto, la concentración es imprescindible para el aprendizaje.

Es por esta razón que se considera pertinente aplicar este proyecto, ya que el alumno es capaz de identificar claramente hacia donde se dirige la construcción del conocimiento, pero a veces puede tener intenciones y propósitos diferentes en su mente, además de acondicionamientos externos que lo distraigan. Cuando esto sucede, se puede dar uso a las estrategias didácticas que se han diseñado para que se le estimule la atención y realice actividades en diferentes contextos del aula y fuera de ella para el desarrollo de las habilidades

de pensamiento en las áreas obligatorias y fundamentales con énfasis en el área de ética y valores.

Con la aplicación de la secuencia didáctica producto de este trabajo, se lograría un alumno con habilidades de pensamiento más desarrolladas, que se sienta autor-constructor de sus propios conocimientos y que este saber lo lleve a trascender no solo en su formación cognitiva sino en su formación ética y de convivencia.

Al respecto, Odremán (2005), se refiere a la importancia de las habilidades del pensamiento en el proceso de formación, cuando señala que el desarrollo de habilidades del pensamiento busca asignarle tanta importancia a los contenidos como a los procesos, erradicar la presencia de informaciones inconexas, enseñar a pensar racionalmente, con rigor lógico, creatividad y claros referentes, procesar información que facilite la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades para resolver problemas científicos, sociales y cotidianos.

Este trabajo se enmarca en las líneas de investigación que ofrece la Universidad Santo Tomás, específicamente la línea sobre Didáctica, siendo entonces un aporte y una referencia al proceso de investigación en la Universidad y la región. Además, podrá servir de referencia para otros estudios en instituciones educativas con los niveles de primaria y educación básica en general, de igual modo facilita la preparación de programas de formación docente en vías de fortalecer a partir de la práctica diaria la acción pedagógica.

Desde el punto de vista práctico, el diseño e implementación de una secuencia didáctica permitirá al docente reflexionar sobre su acción pedagógica e incorporar en su planificación de manera deliberada estrategias didácticas que desarrollen las habilidades de pensamiento en los alumnos, para ello, es necesario un amplio proceso de formación por parte del docente en el cual

pueda enriquecer cada día su práctica profesional, facilitando al estudiante la posibilidad de potenciar sus procesos de pensamiento y su formación integral.

Una razón personal que impulsó a los investigadores a tratar este tópico es que como educadores se tiene la gran oportunidad de hacer el “cambio” hacia una educación transformadora, creadora y generadora de autonomía, donde el alumno sea una persona con altos valores ciudadanos y éticos como requisito indispensable para el desarrollo de las habilidades comunicativas e interrelacionales, y una estrategia didáctica como la propuesta le permitirá al estudiante lograr esta meta de manera creativa, dinámica y placentera.

Se propone además con la realización del trabajo investigativo crear hábitos de reflexión, ganar “momentos pedagógicos” para alumnos y docentes en cuanto a los procesos de comprensión y desarrollo de habilidades del pensamiento se refiere, utilizando estrategias didácticas que buscan mejorar la capacidad de los mismos en el desarrollo de la competencia ciudadanas.

El estudio, permite detectar las fortalezas y debilidades en las habilidades de pensamiento que presentan los estudiantes de grado Quinto de la Institución Educativa Antonio Nariño la ciudad de Montería. Una vez detectadas las debilidades se diseñará una secuencia didáctica que permita superarlas utilizando las fortalezas de tal manera que conlleven a desarrollar de mejor forma las habilidades de pensamiento de los estudiantes objeto de estudio y de todos aquellos que tengan acceso a las estrategias y los métodos diseñados para tal fin.

Con las estrategias didácticas diseñadas e implementadas, los docentes cuentan con nuevas herramientas que les permitirá mejorar los procesos de enseñanza en el desarrollo de la formación ciudadana y ética de sus educandos.

Así mismo, es de gran beneficio especialmente para los estudiantes de los grados 5 de la Institución Educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería – Córdoba puesto que la secuencia didáctica diseñada permitirá desarrollar y mejorar las habilidades de pensamiento en ellos, convirtiéndose esto en el punto de partida para enfocar la educación hacia un perfil integral, donde lo aprendido tenga pertinencia y pueda ser transferido a contextos reales, enmarcado en el PEI institucional. De este modo, la teoría y los resultados obtenidos sirven para plantear nuevas investigaciones sobre este problema y profundizar en los mismos.

## **1.7. Categorías conceptuales**

Teniendo en cuenta que el tema de investigación se fundamenta en el diseño de estrategias didácticas para fortalecer las habilidades de pensamiento, se hace necesario abordar cada uno de estos términos desde la conceptualización de diferentes autores.

### **1.7.1. Didáctica**

Es importante conceptualizar la didáctica ya que es uno de los elementos principales en las prácticas pedagógicas, generadoras de procesos de enseñanza efectivos. En este sentido, Comenio estructura la Didáctica Magna, como un compendio de principios básicos que iluminan el quehacer docente desde inicios del siglo XVII. De ésta se pueden extraer ideas fundamentales como: Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir (Comenio, 1993).

Comenio, considerado padre de la didáctica, hace notar su preocupación por la labor docente; según él, el maestro debe tener en cuenta los estadios de desarrollo del niño para programar las actividades de aprendizaje, recomienda que debe iniciarse desde temprana edad,

antes de que se envicie con malos hábitos influyentes desde el entorno, destacando la importancia de la aplicabilidad de los conocimientos en la realidad. Se discuten algunas ideas expuestas por Comenio en lo que tiene que ver con el uso de un sólo método ya que, en la actualidad, se requiere de la variedad de métodos para hacer atractivo el aprendizaje, evitando la monotonía. Por otra parte se considera que es válido el trabajar con el método deductivo como con el inductivo, para el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis.

Así mismo, Civarolo (2001) dice que la didáctica es el arte que se realiza en el dominio de la praxis. Un arte que debe ser comprendido como un hacer, más que un producir, un hacer en que la educación tiende a promover la personalización del educando, buscando que se desarrolle ese centro interior que posee para que sea cada vez más él mismo y decida mejor de sí. Teniendo en cuenta lo afirmado por este autor, se puede decir que la didáctica requiere que el docente tenga la habilidad para poder orientar el proceso formativo, más que impartir conocimientos, necesita tener la mejor disposición para lograr, con diferentes estrategias, que los estudiantes desarrollen su personalidad y sus capacidades intelectuales. Freire (2006), lo corrobora al decir que “enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia” (p.25).

### **1.7.2. Estrategias didácticas**

Una estrategia es un método organizado, formalizado y orientado para alcanzar una meta propuesta y su aplicación en la práctica requiere del desarrollo de procedimientos y de técnicas cuya elección y diseño son responsabilidad del estratega, que en el ámbito educativo, éste es el docente. Por lo tanto, podemos afirmar que la estrategia es un sistema planificado y aplicable a un conjunto de acciones para llegar a una meta. De este modo no se puede hablar de usar

estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia se fundamenta en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

La palabra “estrategia” en el ámbito educativo se viene usando con el significado de método o combinación de métodos, procedimientos, principios. Shaw (1999) considera que la formulación y valoración de estrategias, ha de verse como una parte de un todo complejo en las relaciones y procesos sociales, dentro de los cuales aquellas tienen lugar y contribuyen a facilitar los resultados.

Entre las distintas definiciones que intentan conceptualizar las estrategias didácticas, se citan:

Skilbeck (2014), quien expresa que las estrategias didácticas docentes son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora socio cognitiva, tales como la reflexión crítica, la interrogación didáctica, el debate o discusión dirigida, el aprendizaje compartido, la metacognición, la utilización didáctica del error. Por su parte, Rust y Dallín (1999), afirma que la dimensión estratégica implica los mecanismos y métodos para gestionar y cambiar la escuela, tomar decisiones, para renovar e incentivar su estructura, estilos de liderazgo y procedimientos para guardar los valores, relaciones y estructuras. Así mismo, se considera “Una serie de principios que sirven como base a fases específicas de acción que permite instalar, con carácter duradero, una determinada innovación” (Huberman, 2014, p.21). "Conjunto de procedimientos adaptativos por los que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas" (De la Torre, 1999, p.7)

### ***1.7.2.1. Subcategoría secuencia didáctica***

Díaz Barriga (2013), define la secuencia didáctica como “el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje” (p.3), la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

### **1.7.3. Habilidades de pensamiento**

Para la presente investigación se tomó como referencia autores que han tratado aspectos relacionados con el pensamiento, entre ellos Dewey y Perkins ya que ellos desde dos perspectivas diferentes hacen alusión a las operaciones mentales que subyacen el pensamiento y reconocen lo complejo de estudiar esta actividad mental.

Dewey (2007) centró su interés en la forma como piensan las personas y para esto define el pensamiento como “la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas”. (p.27). Este postulado permite establecer que el pensamiento es una operación que requiere de estímulos para su activación y de procesos internos en los que la persona relaciona la información previa con la adquirida.

Durante esta investigación sobre desarrollo de habilidades de pensamiento crítico se requiere que los estudiantes realicen en la observación una: “actividad mental personal” Dewey (2007) que le permita a través de la reflexión identificar las características de un objeto o situación, evitando emitir prejuicios o asociaciones subjetivas ya que estas distorsionan el proceso de observación.

El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad, las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro (Perkins, 2004 p.1). En este planteamiento se destaca la intangibilidad de pensamiento, mostrando con eso la necesidad de buscar formas para hacerlo visible. Al reconocer el autor la necesidad de visibilizar el pensamiento propone la división de disposición que consiste en estructurar los procesos en el aula para favorecer la exteriorización del pensamiento de los estudiantes.

A partir de los planteamientos teóricos anteriores, en esta investigación se entenderá el pensamiento como una actividad mental que surge a partir de estímulos, que permite a la persona hacerse una representación de la realidad para comprenderla e interactuar con ella. Al ser un producto de la mente es imperceptible para otros y requiere del lenguaje para su visibilización.

De igual forma, Campirán, Citado por Aguilar y otro (2001): “La habilidad es la capacidad y disposición para algo. El concepto puede usarse para nombrar al grado de competencia de un sujeto frente a un objetivo. Es importante destacar que la habilidad puede ser innata o desarrollada a partir del entrenamiento, la práctica y la experiencia”. (P. 9).

Bloom (1948) Definió las habilidades del pensamiento como: “destrezas, capacidades y/o disposiciones enfocadas hacia algún aspecto relacionado con el pensamiento”.

Por su parte, Sánchez (1998), define las habilidades de pensamiento como: “Procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información, facilitan la organización y reorganización de la percepción y la experiencia” (p.40). Por medio de dichos procesos se comprende, se reflexiona, se analiza, se argumenta, se crean y recrean realidades, se construyen y reconstruyen significados, dichos procesos se pueden desarrollar y perfeccionar con la práctica hasta convertirlos en habilidades. La autora considera que las habilidades de pensamiento constituyen la facultad que se tiene de aplicar algún tipo de conocimiento procedimental lo cual implica también evaluar y mejorar lo que se hace y se piensa. Esta consideración permite ver que tanto quienes pretenden desarrollar habilidades de pensamiento, como los aprendices deben ser conscientes y conocedores de los fines que se quieren alcanzar para posibilitar la evaluación de los procesos de pensamiento.

Partiendo de las definiciones anteriores puede afirmarse que las habilidades de pensamiento son destrezas que permiten activar y relacionar operaciones mentales, con todo lo que esto implica como procesos de maduración cognitiva, adiestramiento, instrucción, entre otros.

De este modo, para esta investigación se entenderán las habilidades como: Capacidades innatas o desarrolladas que tiene la persona para percibir y procesar la información recibida a través de los sentidos, haciendo uso de sus procesos mentales para luego exteriorizarlos a través de la comunicación. Las habilidades como capacidades se fortalecen a través de la práctica.

### ***1.7.3.1. Subcategoría estilo de aprendizaje***

El concepto de estilo ha sido abordado en diversas publicaciones de tipo educativo a tal punto que, tal como lo plantea Hederich (2010), se ha utilizado para referirse a muchas cosas y particularmente al aprendizaje y la enseñanza sin que este concepto sea claro.

Existen diferentes dimensiones que hacen complejo definir la noción de estilo, lo cual ha llevado a una variedad de acepciones del concepto de estilo en el campo educativo tal como lo plantea Hederich (2010). Sin embargo, en el ámbito educativo se encuentran definiciones que pretenden dar respuesta a este concepto dentro de los cuales se citan: Se define como estilo aquello que determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y percepciones de la situación (Pinelo, 2008, p.34). Es así como cada ser humano tiene características individuales que lo hacen diferente al otro desde la manera de percibir el mundo hasta la forma como aborda el aprendizaje.

Autores como Alonso, Gallego y Honey (1995) plantean que los estilos de aprendizaje son preferencias o tendencias individuales que influyen en la manera de aprender de las personas, y tienen como punto de partida las dimensiones de los estilos de aprendizaje propuestos por David Kolb.

### ***1.7.3.2. Subcategoría lenguaje y pensamiento***

Teniendo en cuenta que el lenguaje se requiere para exteriorizar el pensamiento y que en relación con el campo pedagógico específicamente, es el medio por el cual los docentes conocen y entienden lo que pasa en la mente de los estudiantes, se hace necesario referenciar teóricamente

acerca del lenguaje y la forma en que este se relaciona con el pensamiento. Como referente teórico acerca de este tema, se tomó a Vygotsky (1934) quien investiga acerca de la relación pensamiento y lenguaje, establece que: “lenguaje y pensamiento son dos procesos que se desarrollan en forma independiente, pero que hay una interacción entre ellos en lo que denomina pensamiento verbal. Este pensamiento verbal implica la comprensión de significados” (p. 59).

Con esto se puede establecer que aunque lenguaje y pensamiento tienen diferentes puntos de origen, la relación que hay entre los mismos es determinante para el desarrollo mental de la persona. Todo pensamiento necesita ser exteriorizado para que sea realmente importante y trascendente a su vez el lenguaje requiere de procesos de pensamiento mejorados para lograr coherencia y comprensión.

#### **1.7.4. Habilidad del pensamiento crítico**

Si se quisiera escoger un rasgo definitorio del ser humano, la habilidad del pensamiento crítico ocuparía un lugar central entre todos aquellos rasgos que nos definen como tales, pues éste es consustancial a nosotros y su surgimiento hunde sus raíces en el proceso de surgimiento del pensamiento occidental y los elementos cognoscitivos que hoy componen el acervo del conocimiento humano.

El desarrollo del pensamiento humano, de la ciencia como producto de este y de la sociedad como marco situacional, ha otorgado al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico un lugar central tanto a nivel de la persona en el marco de la sociedad, como a nivel de la educación como proceso social.

Empero en la actualidad, un ejercicio de conceptualización de la habilidad del pensamiento crítico implica el abordaje de uno de los más álgidos debates del ámbito

pedagógico, didáctico y de las ciencias sociales. Sobre este, Espitia y Reyes (2011) entiende el pensamiento crítico como aquel que da al individuo facilidad para la elaboración de juicios en tanto le otorga confianza en su criterio en el marco de un contexto ante el que se es sensible y con capacidad para corregir los errores propios (pág. 23). De lo que se desprende que el pensamiento crítico es la capacidad para asumir la realidad que nos rodea y adoptar una posición frente a ella con base en procesos racionales autónomos, sin embargo, podría decirse que tal conceptualización deja de lado la intervención en los procesos sociales en tanto no los explicita como objetivo de la habilidad del pensamiento crítico.

Frente a esto, hemos identificado en la definición del pensamiento crítico, que desliga a este de los procesos sociales, ubicándolo como proceso de pensamiento dirigido al aprendizaje, así, Elder y Paul (2003) definen al pensamiento crítico como ese “modo de pensar en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales” (pág. 4). Es notoria aquí la ausencia de un elemento que explicita que el pensamiento crítico propugna por la intervención de las realidades sociales problemáticas, sin embargo, como resultado del pensamiento crítico el individuo debe poder, entre otras cosas, comunicarse efectivamente al idear soluciones a problemas complejos.

Díaz Barriga afirma (2001), afirma que el pensamiento crítico en un primer nivel:

Está compuesto de habilidades analíticas, micro-lógicas, pero su desarrollo pleno requiere el paso a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde a un tipo de razonamiento dialógico. Por esto es que el pensamiento crítico no puede concebirse solamente como el agregado de una serie de habilidades técnicas discretas; por el contrario requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias. (p.4)

En este abordaje teórico, la integración de valores y consecuencias implican el reconocimiento explícito de que el pensamiento crítico como habilidad humana se encuadra en

un proceso de intervención de la realidad contextual que persigue unos objetivos y cuya aplicación produce unas consecuencias que se enmarcan dentro de unos valores particulares que guían el proceso de pensamiento.

#### ***1.7.4.1. Subcategoría microhabilidades***

El desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico pasa por el desarrollo de la comprensión lectora, entendida esta no sólo como la decodificación de signos lingüísticos e idiomáticos sino también de imágenes y todo tipo de mensaje cifrado en un código determinado.

Partiendo de esta consideración metodológica, hacemos uso en este trabajo de la subcategoría de las microhabilidades, las cuales, según Espitia y Reyes (2011), constituyen un grupo de habilidades de carácter específico que contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico y están referidas a procesos mentales particulares.

Las microhabilidades pueden, combinando varias destrezas referidas a distintos procesos mentales Cassany (1994), configurar una macrohabilidad que se halla referida a un proceso mental ordenado y complejo capaz de producir comprensión y generar conocimiento.

En este trabajo se ha seguido la propuesta realizada por Espitia y Reyes (2011) en relación con las microhabilidades que ellas creen conectadas con la macrohabilidad de la comprensión lectora y el pensamiento crítico y, con base en el nivel educativo de los estudiantes sujetos del presente proceso investigativo, hemos escogido un grupo de siete microhabilidades que creemos necesarias en esta edad y este escalón concreto del proceso educativo, entendido este como la suma de grados determinada por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, 1994). Las microhabilidades que hemos escogido son: Observación, anticipación, síntesis, formulación de hipótesis, proposición, formulación de juicios y argumentación.

### **1.7.5. Didáctica de las ciencias sociales**

Las ciencias sociales son un corpus teórico cuya definición ha estado siempre y está sujeta a constante debate en razón a la principal característica de éstas: el sujeto investigador, quien hace la ciencia, está inmerso y hace parte integral de su objeto de estudio, por cuanto su ejercicio científico se encuentra matizado por sus concepciones e ideologías personales sean cual estas sean, de esta forma, el Ministerio de Educación Nacional (2006) en el documento de los Estándares Básicos de Competencias para ciencias, recuerdan que:

Las ciencias sociales han tenido una definición y unos estatutos ambiguos, ambigüedad que se observa en la diversidad de esquemas y estructuras organizativas que engloban las ciencias sociales y en los diversos nombres con los que se denomina: ciencias del hombre (Piaget), ciencias culturales, ciencias humanas, ciencias del espíritu, ciencias de la discusión (Habermas) o ciencias de la comprensión (p.100)

Así pues para abordar una conceptualización didáctica de las ciencias sociales es preciso comenzar por una delimitación conceptual de las mismas, lo que significa una toma de posición personal de los autores frente a un debate centenario.

En este proyecto se ha adoptado como nuestra la posición conceptual que se asume en los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, por cuanto son el principal documento guía del ejercicio docente. En este documento se afirma categóricamente que las ciencias sociales son: “una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.23).

En este sentido, las ciencias sociales son un corpus teórico que pretende alcanzar la comprensión de la sociedad y sus fenómenos de una manera sistemática para apropiarse de los saberes necesarios para orientar la práctica social de tal forma que se consigan los objetivos que se plantean los grupos humanos.

En el camino hacia un abordaje conceptual de la didáctica de las ciencias sociales y partiendo de una delimitación conceptual de las ciencias sociales, se hace necesario también asumir una posición teórica con relación a la ciencia didáctica, la cual se entiende como:

La disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales.

En consonancia con esta posición conceptual frente a la didáctica, la asumimos como un ejercicio de doble vía por cuanto tiene como objeto el aprendizaje formativo del discente mediante la fundamentación teórica del ejercicio de enseñanza del docente, en tal sentido, esta disciplina se manifiesta como particularmente importante en los contextos más concretos de los sistemas educativos, tales como el aula y la institución educativa.

Medina (2000), nos muestra una didáctica con unas perspectivas tecnológicas, artística y profesionalizadora indagadora, los cuales se hallan relacionados con el proceso de construcción de la didáctica como disciplina pedagógica y le sirven de enfoque a tal proceso. A partir de la definición de tales perspectivas para el ejercicio disciplinar de la didáctica, el autor concluye que la didáctica es la síntesis del conjunto de conocimientos, métodos, modos de intervención y

estilos de comunicar la cultura en instituciones formales y no formales, orientados a formar integralmente a los estudiantes.

De esta manera, se entiende la didáctica de las ciencias sociales como un estudio riguroso para cuya configuración conceptual son necesarios no sólo conocimientos profundos de la historia y las relaciones sociales en nuestro país, sino también del ámbito contextual básico en que se desenvuelve el proceso docente-educativo, así mismo, de la evolución de la enseñanza de las ciencias sociales mismas en un nivel macro y microcurricular. Al respecto Arias (2015) funda su análisis en una premisa ético-política determinante a escala macrocurricular diciéndonos que la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, como la escuela misma, no fue instaurada por la fuerza de una norma ni por la adaptación de algún autor en particular, aunque éstos hayan hecho su contribución, las realidades curriculares que han configurado el marco teórico legal de la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país, y por tanto, parte de la referenciación didáctica en el ejercicio de la enseñanza van desde la larga genealogía de nuestra violencia casi endémica, la enorme lista de rupturas y desencuentros sociales y políticos, los discursos abarcadores que han marcado la pauta de nuestra historia y la adopción de posturas teóricas varias frente a los asuntos relacionados con las ciencias sociales.

La ley organizó un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, haciendo que no sólo desaparecieran los postulados disciplinares, en aras de una supuesta interdisciplinariedad (Montenegro 1999; Sánchez 2013), sino que su tiempo escolar se comprimió al extremo de dejar un solo bloque académico en unas pocas horas a la semana (de 2 a 4 horas dependiendo de la institución).

Para Arias (2015) tales problemas se profundizan con la publicación de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia para ciencias sociales por parte del

Ministerio de Educación de Colombia, configurando unas ciencias sociales en las que pugnan unas posturas con fuertes compromisos nacionales herederas de una tradición historicista decimonónica y las posiciones posnacionales que se introducen al corpus teórico de las ciencias sociales con el avance de la globalización y las nuevas teorías.

Es este marco conceptual didáctico y curricular el que nos permite abordar desde la enseñanza de una asignatura con la de ética y valores, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un acercamiento desde las ciencias sociales, pues la necesidad de que los niños y jóvenes adquieran habilidades de pensamiento que les permitan asumir la vida en sociedad desde la práctica y el fomento de valores afines a la cultura de la legalidad, desde la identificación y vivencia de los derechos humanos y los derechos de los niños en correspondencia con los deberes, desde el análisis de las características culturales diferenciadoras y el respeto por la diversidad y la pluralidad en la población y desde la diferenciación de las buenas prácticas democráticas en el marco de los procesos sociales a nivel micro y macro social.

## Capítulo II: Diseño didáctico

La implementación de la Educación Ética desde primer año de educación básica en adelante, promueve y exige cada vez mayores niveles de autonomía en los alumnos. A su vez, los objetivos profundizan en forma progresiva el tratamiento de los temas y el desarrollo de las habilidades, en las dimensiones personal, afectivo y social de la persona. Así, los objetivos se orientan a la adquisición de aprendizajes simples y concretos que los alumnos puedan relacionar con su vida cotidiana y con la resolución de problemas mientras que se le propone alcanzar competencias relacionadas con la cultura de la legalidad, los derechos humanos, la diversidad y la pluralidad y los procesos democráticos, cuyo desarrollo implica necesariamente la adquisición y el perfeccionamiento de diversas habilidades del pensamiento, en especial la habilidad del pensamiento crítico cuyo desarrollo en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Antonio Nariño es objetivo de este diseño didáctico.

Es así como este Diseño Didáctico buscó apoyar la función formativa que realiza el profesor con su curso. Es decir, este permitió que sus propósitos se asocien a las labores de acompañamiento y guía que los profesores realizan con sus estudiantes, y así reconozcan la relevancia de estas labores para su desarrollo individual y grupal.

En el presente capítulo se describen las características académicas institucionales, la cual contiene: la relación directa que tiene el PEI con el diseño, dejando ver los elementos que toma del Modelo Pedagógico de la IE Antonio Nariño, la descripción de los cursos y niveles de aprendizajes abordados para la realización del proyecto y las observaciones para tener en cuenta en el desarrollo de las estrategias.

De igual forma, se describió todo lo relacionado con el Diseño Didáctico, resaltando: en qué consiste el Diseño, la estructura del mismo y descripción de las etapas, se plantean los

objetivos del diseño (General y Específicos), las competencias que se abordarán durante el desarrollo del mismo, como también los contenidos disciplinares del área en que se desarrollará, los Estilos de aprendizaje que se les dará énfasis, el perfil del docente para el desarrollo de la propuesta didáctica, la estructura curricular, las estrategias (secuencias didácticas, describiendo su uso y aplicación), los recursos – medios y la Organización del Tiempo y espacio. Y, por último, se hizo una descripción de la Flexibilidad del Diseño y se enunciarán los elementos de evaluación para evidenciar las competencias.

## **2.1. Características Académicas Institucionales**

La Institución Educativa Antonio Nariño, de carácter oficial y de naturaleza mixto, ubicada en la ciudad de Montería, capital del Departamento de Córdoba, ofrece los niveles de enseñanza: preescolar, básica y media académica en la modalidad presencial. Funciona en el calendario A, en las jornadas de la mañana y tarde, con tres sedes: Principal, Antonio José de Sucre y Ciudad Montería. (PEI 2017).

La institución educativa Antonio Nariño, como ente público de educación se inserta en un contexto social conformado por una zona industrial y comercial (factor que impide que su población pertenezca a una misma comunidad, con igualdad de intereses, necesidades y problemas) y por los barrios Sucre, El Carmen, Los Laureles, Nariño y Montería Moderno. Los habitantes de estos barrios tienen una serie de problemas tales como el desempleo, la inseguridad; presentan, además, focos de delincuencia común que afectan en especial a los habitantes del cordón tuguerial que rodea el barrio “Sucre” y las malas condiciones de vivienda, salud, alimentación y medio ambiente. (PEI, 2017).

La Institución educativa Antonio Nariño atiende a una población total de 2053 estudiantes de los cuales 118 se encuentran en el nivel preescolar, 924 en el de básica primaria, 779 en el de básica secundaria y 232 en el de media académica; así mismo, el 56,6% de esos estudiantes es de género masculino mientras que el 43.4% son mujeres; en términos de edad podemos decir que el 7.67% de la población estudiantil es menor de 7 años, el 40.86% está entre los 7 y los 10 años, el 44.01% está entre los 11 y los 15 años y el 7.46% es mayor de 16 años.

La institución educativa Antonio Nariño viene desarrollando un proceso académico que es referente en la ciudad de Montería, pues desde el año 2003, año en que se logró el nivel ALTO en las pruebas de Estado, entonces ICFES ahora SABER 11 y desde ese año se ha venido incrementando los índices de calidad hasta estar escalafonados en el nivel MUY SUPERIOR de las pruebas SABER 11 como una de las mejores instituciones del País según estos índices de medición. La institución educativa culmina el año 2015 de acuerdo al ICFES clasificada en A+, existiendo otras participaciones destacadas en inglés, matemáticas y otras áreas.

Por su gestión académica la Institución Educativa Antonio Nariño se plantea el propósito de orientar al estudiante para que sea una persona participativa, crítica, responsable, cuestionadora de la realidad que los circunda e investigador del saber científico, técnico y artístico. Se tendrá como constante el acompañamiento al estudiante que propenda por su formación integral, y tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, las dimensiones cognitiva, afectiva, sicomotora y trascendente, así como el potenciar al máximo sus capacidades y la vivencia de valores. De igual manera se plantea hacer énfasis en el desarrollo humano integral consciente y responsable a través de procesos y valores que propicien el crecimiento de las capacidades comunicativas, lógica, investigativa, práctica, actitudinal que lo lleve a formar su

voluntad y así a un actuar por convicción a través de los valores como la autonomía, la trascendencia, el respeto, la tolerancia y la democracia.

Misionalmente la institución se propone impartir formación integral que potencia todas las dimensiones del ser y propicie el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes. (Institución Educativa Antonio Nariño, 2017) Basados en un modelo pedagógico que hace énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales.

Ante tal marco situacional y como consecuencia de los buenos resultados obtenidos en las pruebas externas, la institución educativa Antonio Nariño ha desarrollado una cultura de la calidad en las que la práctica docente y el ejercicio de la enseñanza se encuentran en constante revisión de tal manera que se ajusten a los nuevos retos que como comunidad educativa se nos plantean. De igual manera los procesos de aprendizaje de los estudiantes a todo nivel son objeto de análisis pedagógico constante de tal manera que se acompañen con los objetivos formativos de la institución.

Estas características académicas, propias de una institución educativa en constante mejoramiento, son el ambiente propicio para el logro de objetivos más allá de las figuraciones estandarizadas y que desarrollen a un nivel mucho más profundo los objetivos misionales de la institución.

El desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en los estudiantes es una meta intrínseca al mejoramiento continuo que caracteriza a nuestra institución, por lo que compete a cada docente desde su respectiva área del conocimiento contribuir con el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza al desarrollo de tan importante habilidad del pensamiento en el siglo XXI.

### **2.1.1 Cómo se instala el diseño con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

Como conjunto articulado de aprendizaje y evaluación, las secuencias didácticas en tanto diseños que con la mediación del docente buscan que los estudiantes concreten ciertas metas educativas basadas en la utilización de ciertos recursos, deben estar plenamente articuladas al currículo en todos sus niveles.

En este caso particular, el diseño didáctico se articula con el Proyecto Educativo Institucional en la medida en que retoma el elemento de desarrollo autónomo contenido en la misión de la institución como meta formativa y a partir de ahí se entrelaza con todos los procesos educativos en que toma cuerpo tal misión puesto que el desarrollo autónomo del estudiante en todas las dimensiones del ser, presupone el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en tanto habilidad superior del pensamiento que garantiza desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal una actitud epistemológicamente autónoma.

### **2.1.2. Relación directa del Diseño Metodológico con el Modelo Pedagógico Institucional.**

La propuesta pedagógica de la Institución Educativa Antonio Nariño se enmarca en el modelo cognitivo social, desarrollado desde la perspectiva histórico – cultural de Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, con algunos aspectos de la pedagogía conceptual.

Toda práctica educativa gira alrededor de procesos y valores que propicien el desarrollo humano integral, al respecto (Vargas Rodríguez, 2007), plantea la necesidad de promover formación de maestros que exhorten y plasmen investigaciones transformadoras de sus entornos escolares para afrontar así las problemáticas pedagógicas, evaluativas, didácticas y desde sus realidades educativas promuevan una formación integral, consciente y responsable, dentro y fuera del aula, lo que implica que la programación, ejecución y evaluación propenderá porque el estudiante construya sus aprendizajes mediante el ejercicio de procesos que buscan el desarrollo

intelectual, psicomotor, afectivo de la voluntad y la conciencia a partir de conocimientos previos y la canalización de aciertos y errores, todo esto a través de una relación docente-estudiante de tipo horizontal. El aprendizaje lo ubicamos como el centro y la razón de ser de toda práctica educativa. Los recursos y contenidos de áreas fundamentales y proyectos pedagógicos serán medios para el logro de la formación integral de nuestro estudiante.

De este modo, el Diseño tiene gran relación con el Modelo Pedagógico teniendo en cuenta los procesos que se siguen en la IE Antonio Nariño, descritos en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Relación del diseño con el modelo pedagógico de la IE Antonio Nariño.

<b>PROCESOS</b>	<b>CAPACIDADES</b>	<b>LOGROS</b>
<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>COMUNICATIVA</b>	
Sensación		
Simbolización		
Reacción afectiva		
<b>COMPRENSIÓN</b>		
Traducción		
Interpretación		
Extrapolación	<b>LÓGICA</b>	<b>DESARROLLO INTELLECTUAL</b>
<b>ANÁLISIS</b>		
Identificación		
Clasificación		
Jerarquización de componentes		
<b>SÍNTESIS</b>		
Composición		
Estructuración	<b>INVESTIGATIVA</b>	
Producción del conocimiento		
<b>GENERALIZACIÓN</b>	<b>PRÁCTICA</b>	<b>DESARROLLO PSICOMOTOR</b>
Validación		
Ampliación del conocimiento		
<b>APLICACIÓN</b>	<b>ACTITUDINAL</b>	<b>DESARROLLO AFECTIVO</b>
Habilidades		
Destrezas	<b>VOLITIVA</b>	<b>DESARROLLO DE LA VOLUNTAD</b>
Hábitos		
<b>VALORACIÓN</b>		
Actitudes		
Valores		
<b>DECISIÓN</b>		
Elección		
Decisión		

<b>VERIFICACIÓN</b>	<b>CONSCIENTE</b>	<b>DESARROLLO DE LA CONCIENCIA</b>
---------------------	-------------------	--

Fuente: PEI (2017).

Como se puede observar, el diseño se articula al modelo pedagógico en cuanto retoma los diferentes aspectos trabajados en los distintos procesos que tienen que ver con dicho modelo institucional.

### **2.1.3. Cursos – Niveles de aprendizajes abordados en el proyecto**

La población objeto de estudio para este trabajo fueron los estudiantes de Quinto grado de la Institución Educativa Antonio Nariño, para lo cual se selecciona como muestra el grado 5° D.

Este curso está conformado por 45 estudiantes de los cuales 18 son niñas y 27 niños. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 9 y 12 años; los estudiantes presentan características muy especiales a nivel social, económico y cultural, proceden de entornos familiares tradicionales. La situación socioeconómica de estos estudiantes corresponde, en su mayoría a los estratos 1 y 2.

Al elegir este grupo como muestra hemos realizado un diagnóstico mediante la aplicación de un test evaluador del pensamiento crítico desarrollado como producto de la tesis de grado titulada Desarrollo del Pensamiento Crítico a Través de la Lectura del Cuento Infantil (Cuentos de los Hermanos Grimm) escrita por Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez como requisito para obtener el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Idiomas de la Universidad Libre de Colombia en la ciudad de Bogotá en el año 2011.

La aplicación de este test exploratorio nos permitió descubrir que nos encontramos ante un grupo heterogéneo con niveles entre medio y bajos de desarrollo de las microhabilidades que

han sido definidas como integrantes de la habilidad del pensamiento crítico, descubrimiento con base en el cual hemos elaborado nuestra secuencia didáctica.

Válido es tener en cuenta que en este grupo se ha trabajado, tal y como expresa el objetivo de nuestra secuencia didáctica, el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico desde el área de ética y valores, lo cual vincula nuestro proceso a niveles más personales con el estudiante en tanto se desarrolla desde este campo del pensamiento y esta área del currículo.

#### **2.1.4. Observaciones a tener en cuenta para el desarrollo de las estrategias.**

Orientaciones didácticas: La enseñanza de la educación ética y los valores humanos es de vital importancia en la educación básica, máxime cuando el currículo se plantea expresamente la formación del estudiante en todas las dimensiones del ser para propiciar el desarrollo de la autonomía.

Así pues, no en el marco de los objetivos curriculares del área de ética y valores humanos, el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico cobra vital importancia en tanto es base segura para el desarrollo de la autonomía del estudiante, así como para el logro de los objetivos que se propone el plan de estudios de la asignatura, sus ejes temáticos y las competencias que se plantea desarrollar.

Con base en estos criterios la construcción de nuestra secuencia didáctica tiene en cuenta las siguientes orientaciones didácticas para su desarrollo y aplicación.

- ✓ Se enmarca dentro del modelo de formación por competencias.
- ✓ Parte de un problema significativo del contexto.
- ✓ Se plantea unos propósitos de aprendizaje relacionados con el plan de estudios del área de ética y valores.

- ✓ Se compone de actividades concatenadas entre sí y con el plan de estudios del área de ética y valores.
- ✓ Como partes de un todo, cada actividad posee unos objetivos específicos y desarrolla unas competencias particulares.
- ✓ Entiende la habilidad de pensamiento crítico como compuesta por microhabilidades definidas que aportan al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico.
- ✓ Cada parte del diseño contribuye al desarrollo de una microhabilidad particular y, por ende, al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico.

## **2.2. Descripción del Diseño Didáctico**

El diseño didáctico denominado **Ciudadanía y Pensamiento crítico**, consiste en la elaboración de ocho situaciones didácticas como parte de una secuencia didáctica concatenada con el plan de estudios del área de ética y valores y orientada al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico.

Cada situación didáctica puede ser entendida como una etapa de la secuencia didáctica en tanto desarrolla un eje temático particular del plan de estudios y busca propiciar la aplicación de la habilidad del pensamiento crítico en un ámbito determinado de la vida del estudiante.

Los ejes temáticos del plan de estudios de ética y valores que se desarrollan con base en nuestra secuencia didáctica son: Mi cultura y la de los otros el cual está compuesto por tres temas como son: valor de la identidad; diferencia de credos, ideologías, razas y etnias; y formas de discriminación: religión, etnia, discapacidades, económicas y otras; y el eje temático Construcción de procesos democráticos, compuesto por el tema valores de convivencia.

Cada situación didáctica consta de dos actividades, las cuales constituyen un antes y un después desde el punto de vista del aprendizaje, así mismo, cada situación didáctica tiene, como ya ha sido dicho, unos objetivos particulares, desarrolla unas competencias específicas y posee unos criterios de evaluación que le son propios.

### **2.2.1. Objetivos del diseño**

#### **2.2.1.1. *Objetivo General.***

Implementar secuencias didácticas que permitan mejorar la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes de 5ºD de la Institución Educativa Antonio Nariño de la Ciudad de Montería – Córdoba.

#### **2.2.1.2. *Objetivos Específicos.***

- ✓ Promover a partir de la implementación del diseño el trabajo colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo.
- ✓ Fortalecer el plan de estudios del área de ética y valores a partir de los resultados de la aplicación del diseño didáctico.
- ✓ Monitorear el mejoramiento continuo en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico a partir del uso del diseño didáctico.

### **2.2.2. Competencias abordadas**

Con el fin de seguir alimentando el modelo pedagógico y fortalecer los proyectos pedagógicos transversales para marchar al ritmo de las exigencias de la sociedad actual, de formar ciudadanos que puedan integrarse sin limitaciones y con seguridad en la compleja sociedad de hoy, la Institución Educativa Antonio Nariño tomó la decisión de trabajar por competencias, entendidas estas como el conjunto de habilidades cognitivas , emocionales y

comunicativas que debemos desarrollar desde pequeños para saber vivir con los otros y, sobretodo, para actuar de manera constructiva en la sociedad (MEN, 2004).

De esta manera, dentro del Diseño Didáctico se trabajó las competencias de interpretación, argumentación, proposición, comunicativas, ciudadanas y tecnológicas involucradas en la relación social como modos fundamentales de participación y construcción de aprendizajes significativos como expresiones de la misma competencia comunicativa ya que se dan de manera simultánea y dinámica en las experiencias de apropiación de la realidad.

Con la *competencia comunicativa*; se pretendió lograr que los estudiantes utilicen los diferentes procesos de conocimientos de diverso tipo para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida. Es decir, que el alumno hablante se comunique de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.

Con la *competencia interpretativa*; se buscó que se comprometa en un diálogo de razones, es decir de relaciones y confrontaciones que le permitan recorrer los caminos que configuran los textos y que expresan su toma de posición frente a este. Las acciones de tipo interpretativo comprenden las orientadas a encontrar el sentido de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los argumentos en pro o en contra, de una teoría o de una propuesta, entre otras, es decir, se funda en la reconstrucción local y global de un texto.

Con la *competencia argumentativa o Ética*; se deseó que los estudiantes pongan en juego conceptualizaciones, procedimientos y actitudes de contextos sociales mediados por fines, presupuestos y problemas específicos, pero abiertos a las interacciones discursivas que se reconocen, implícita o explícitamente por su relación con un horizonte de ley, moral y cultural.

Con la *competencia propositiva o estética*; se pretendió que los estudiantes Ieanistas actúen de manera crítica en el sentido de que planteen opiniones o alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado.

*Competencias ciudadanas*; la orientación de estas en la Institución buscan que los estudiantes aprendan a ser ciudadanos, a manejar mejor las situaciones que se les presenten en las relaciones con los demás y especialmente, a superar sin violencia, situaciones de conflicto. Niños y niñas que aprendan a construir en el debate y a ganar confianza, que encuentren acuerdos de beneficio mutuo, convertidos en oportunidades para el crecimiento, sin vulnerar las necesidades de las otras personas.

Se buscó formar ciudadanos que tengan criterios para evaluarse, para evaluar a los demás, para exigirse y para formarse expectativas. Se quiere que los nuevos ciudadanos se examinen, piensen, se autorregulen, participen y acuerden. Se trata de una apuesta pedagógica y didáctica por la construcción de una ciudadanía crítica desde las aulas de clase y desde el nivel de primaria de tal manera que a través del proceso educativo los niños y niñas se formen como ciudadanos autónomos que contribuirán de manera crítica y activa a la solución de la problemática social que los rodea.

El área de ética y valores como construcción teórico – disciplinar comporta una apuesta por la formación de un tipo particular de ciudadano de acuerdo al momento histórico y a otros elementos característicos de la sociedad para la que se forman, en esta medida, este diseño didáctico se constituye en una lectura de contexto, una reflexión pedagógica, una propuesta didáctica y un ejercicio de enseñanza comprometido con la formación de una ciudadanía crítica para el siglo XXI.

### 2.2.3. Contenidos disciplinares de cada área

Los contenidos disciplinares desarrollados en el área de Ética y Valores en el grado 5 durante la implementación del diseño, son los siguientes:

PERÍODO	EJES TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
1º	<p><b>CULTURA DE LA LEGALIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La autoestima y autonomía</li> <li>• El orden y el reconocimiento a la autoridad</li> <li>• Valores: justicia, verdad, honestidad y trascendencia</li> </ul>	Práctica y fomenta los valores a fines a la cultura de la legalidad	Describe los comportamientos que reflejan la cultura de la legalidad, los promueve con sus acciones y los confronta en situaciones concretas
2º	<p><b>DERECHOS HUMANOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos y deberes de los niños y niñas</li> </ul>	Identifica los derechos humanos enfocados a la niñez en corresponsabilidad con los deberes	Reconoce los derechos humanos de los niños y niñas y los confronta con el cumplimiento de los deberes mediante el ejercicio de convivencia escolar
3º	<p><b>MI CULTURA Y LA DE LOS OTROS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia de credos, ideologías, razas y etnias.</li> <li>• Formas de discriminación: religión, etnia, discapacidades, económicas y otras.</li> <li>• Valor de la identidad.</li> </ul>	Analiza características de la cultura y respeta la diversidad y pluralidad de la población.	Manifiesta en su relación con los demás comportamientos de aceptación, respeto y tolerancia, sustentándolos con fundamentos teóricos relativo a la diversidad cultural.
4º	<p><b>CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS DEMOCRÁTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores de convivencia</li> </ul>	Diferencia procesos democráticos en los diferentes contextos	Describe las características y ventajas de los procesos democráticos valorando su importancia en la superación personal, institucional y social

#### **2.2.4. Estilos de aprendizaje a los que se les dará énfasis**

Para esta investigación se asumió la clasificación de Honey y Mumford (1986) quienes a partir de los presupuestos teóricos de Kolb, propusieron cuatro Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Cabe anotar, que la base conceptual anterior hace referencia a los EA como una de las sub categorías de Análisis de la presente investigación, que como se dijo anteriormente, no se trata de modo alguno de la réplica de anteriores estudios, puesto que se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo. Aquí la prioridad no es comprobar si tales EA están presentes en las prácticas escolares de los estudiantes del grado 5º, sino que este trabajo procura en su ejecución la identificación de sus particularidades; inclusive, no se descarta la posibilidad de llegar a tener de tales EA su propia caracterización y definición ya que los estudiantes muestran dos tendencias para trabajar: grupal e individual, para lo cual se encuesta a los docentes de Matemática, Ciencias Naturales, Español y Ciencias Sociales y, a los estudiantes que conformaron los grado señalados.

Se debe tener en cuenta que atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje no implica “expectativas más bajas” para algunos estudiantes. Por el contrario, es necesario reconocer los requerimientos didácticos personales de los alumnos para que todos alcancen altos estándares. En este sentido, es conveniente que, al momento de diseñar el trabajo de cada unidad, el docente considere que se precisará más tiempo o métodos diferentes para que algunos alumnos logren estos aprendizajes.

De este modo, los docentes con esta planificación deben buscar:

➤ Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que todos los estudiantes deben sentirse seguros para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las diferencias de cada uno, y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.

➤ Utilizar materiales y actividades que se acomoden a las particularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses.

Es importante que toda alusión a la diversidad tenga un carácter positivo que los motive a valorarla. De este modo:

➤ Ajustar los ritmos de aprendizaje según las características de los alumnos, procurando que todos tengan acceso a las oportunidades de aprendizaje que se proponen.

➤ Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que niños y niñas puedan participar por igual de todas las actividades, evitando estereotipos asociados a género y características físicas.

Es deber del docente aprovechar las oportunidades que brinden los estudiantes y brindarle espacios para superarse contantemente, emprender desafíos de creciente complejidad, y expresar su mundo interno de forma cada vez más asertiva y profunda.

### **2.2.5. Perfil del docente para el desarrollo de la propuesta didáctica**

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica el docente debe manifestar la organización y el ejercicio de autoridad categórica, permitiendo la democracia participativa, a través de los procesos de una buena comunicación, que inculque las relaciones interpersonales y grupales de manera horizontal basado en la autoestima, el respeto, la autonomía, la responsabilidad, la justicia y la equidad en el manejo del conflicto, con un gran nivel de exigencia formativa y constructiva: Lo anterior implica la participación activa del maestro, como parte integradora del todo, desde una mirada sistémica en cuanto al contexto educativo y su rol como facilitador del proceso formativo y articular toda la comunidad educativa ( sus miembros rector, coordinador ,

maestros entre otros), como lo plantea (Castañeda 2013)

“Para dar cuenta del funcionamiento del sistema, se pueden articular en una primera dirección las acciones para aprender y los resultados del estudiante en relación con los procesos de enseñanza del docente. Lo que a su vez está definido por los reglamentos y las exigencias académicas de las coordinaciones y rectorías, que orientan su quehacer según los lineamientos gubernamentales sobre la calidad de la educación. En una segunda dirección de retorno desde la rectoría, se retroalimentan y definen, en las coordinaciones académicas, los niveles de exigencia para los profesores en el cumplimiento de sus funciones. De la misma forma, los docentes delimitan sus exigencias, asignación de tareas, formas de evaluar, didácticas y metodologías que utilizarán en las aulas, a partir de las exigencias que a ellos les han determinado. Finalmente, a partir de estas, el estudiante dará cuenta de su proceso y niveles de competencia.” (p.33-32 ).

Así mismo, debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos de género, culturales, sociales, étnicos, religiosos, en los estilos de aprendizaje y en los niveles de conocimiento. Esta diversidad está asociada a los siguientes desafíos para los profesores:

- Promover el respeto a cada uno de los alumnos, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando cualquier forma de discriminación.
- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes.
- Intentar que todos los estudiantes logren los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos.

#### **2.2.6. Estructura curricular**

Para la implementación del diseño didáctico se partió del desarrollo curricular consignado en el Plan de Estudio de la IE Antonio Nariño en el área de Ética y Valores Humanos que contempla su ejecución a lo largo del segundo semestre del año escolar 2017, con una intensidad horaria de 1 hora semanal.

PERÍODO	EJES TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
3°	<p><b>MI CULTURA Y LA DE LOS OTROS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor de la identidad.</li> <li>• Diferencia de credos, ideologías, razas y etnias.</li> <li>• Formas de discriminación: religión, etnia, discapacidades, económicas y otras.</li> </ul>	<p>Analiza características de la cultura y respeta la diversidad y pluralidad de la población.</p>	<p>Manifiesta en su relación con los demás comportamientos de aceptación, respeto y tolerancia, sustentándolos con fundamentos teóricos relativo a la diversidad cultural.</p>
4°	<p><b>CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS DEMOCRÁTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores de convivencia</li> </ul>	<p>Diferencia procesos democráticos en los diferentes contextos.</p>	<p>Describe las características y ventajas de los procesos democráticos valorando su importancia en la superación personal, institucional y social.</p>

### 2.2.7. Secuencia Didáctica

La aplicación del diseño didáctico está dividida en cinco secuencias didácticas, las cuales se hallan compuestas cada una por dos situaciones didácticas constituyendo cada una un antes y un después desde el punto de vista pedagógico y con relación a la temática particular abordada.

El diseño de las Secuencias Didácticas tiene un propósito, unos objetivos de aprendizaje y unos indicadores de evaluación sugeridos, que se describen a continuación.

Las secuencias didácticas, en el marco del modelo de educación por competencias, son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. (Tobón, Pimienta y García, 2010). El propósito de esta en particular fue contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento, en particular del pensamiento crítico, en los estudiantes del último grado de educación básica primaria desde la elaboración teórico-pedagógica del área de ética y valores humanos.

Tal propósito estuvo compuesto por tres metas internas que son a la vez indicadores del desarrollo del propósito general, y que buscan que con la guía del docente los estudiantes puedan:

1. Elaborar una conceptualización particular sobre el lugar del pensamiento crítico en su desarrollo personal, en el marco de una sociedad que le presenta todo tipo de influencias e *influencers*,

A partir de tal conceptualización pretendemos:

2. Realizar un diagnóstico del desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en los estudiantes, para desde el área de ética y valores humanos.
3. Desarrollar la habilidad del pensamiento crítico como herramienta cognitiva fundamental para el desarrollo autónomo del individuo.

Para el logro de estos propósitos se elaboró una secuencia didáctica compuesta por cinco situaciones didácticas relacionadas con un problema significativo del contexto del estudiante y teóricamente concatenada con el currículo del área de ética y valores humanos.

Como conjunto didáctico, la secuencia tiene unos objetivos de aprendizaje y unos indicadores de evaluación sugeridos; así mismo, como partes de un todo, cada situación de aprendizaje tienen unos objetivos específicos, unas competencias generales, desarrolla unas microhabilidades que componen la habilidad del pensamiento crítico y contiene unos criterios de evaluación.

En cada situación didáctica el estudiante tiene la posibilidad de autoevaluarse mientras es evaluado por sus pares y por el docente.

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>DE INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS</b>
Se espera que los estudiantes sean capaces de:	Los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje
Desarrollar las microhabilidades identificadas como componentes de la habilidad del pensamiento crítico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observan los elementos internos que determinan los fenómenos a los que se enfrentan diariamente.</li> <li>✓ Anticipan situaciones problemáticas y posibilidades en los fenómenos a los que se enfrentan diariamente.</li> <li>✓ Sintetizan la naturaleza de los fenómenos a los que se enfrentan diariamente.</li> <li>✓ Formulan hipótesis para la solución de problemas o el aprovechamiento de las oportunidades que se le presentan.</li> <li>✓ Proponen alternativas de acción frente a los fenómenos que se le presentan diariamente.</li> <li>✓ Realizan juicios de valor frente a los fenómenos que se le presentan diariamente.</li> <li>✓ Argumentan sus juicios y modos de acción frente a los fenómenos que se le presentan diariamente.</li> </ul>
Comprender la importancia de la habilidad del pensamiento crítico en su proceso de desarrollo personal y social	Establecen claramente la relación entre la habilidad del pensamiento crítico y la construcción autónoma de una identidad propia.
Desarrollar la habilidad del pensamiento crítico de tal manera que pueda ser aplicada a la cotidianidad.	Muestran tendencia a la aplicación de las microhabilidades que conforman la habilidad del pensamiento crítico en situaciones concretas de su cotidianidad como estudiantes, hijos, hermanos, vecinos y demás roles sociales que asumen.

### **2.2.8. Recursos – Medios:**

Para el desarrollo y aplicación del diseño didáctico, se utilizó fundamentalmente recursos audiovisuales que sean de uso común por parte de los estudiantes tales como videos, cómics, infografías y demás. Esto con el objetivo de generar mayor identidad entre la temática desarrollada por cada situación didáctica y la vida diaria del estudiante.

El uso de recursos propios de la cotidianidad del estudiante nos permitió realizar una mayor vinculación entre el proceso de aprendizaje y los momentos pedagógicos y la vida diaria del estudiante, de tal manera que esta última potencie los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje, permita evidenciar dificultades y aplicar estrategias de mejoramiento que puedan trascender el aula de clases.

La capacidad que se tenga para hacer de momentos fuera del aula momentos de aprendizaje en el marco del diseño didáctico fortalecerá la capacidad del estudiante para la aprehensión y desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico toda vez que permitirá evidenciar momentos de la cotidianidad en que las microhabilidades trabajadas en clase son de necesaria aplicación.

También se usaron rúbricas de evaluación elaboradas por el docente investigador que servirán para monitorear el desarrollo de las actividades que componen cada situación didáctica y, a la vez, el desarrollo de las microhabilidades que conforman la habilidad del pensamiento crítico.

Todos los recursos, tanto de enseñanza como de evaluación, tienen como razón de ser la posibilidad de convertir al estudiante en el protagonista real del proceso de aprendizaje en la medida en que a partir de la guía del docente (la guía de trabajo que se elabora para aplicar cada

secuencia didáctica y la guía orientadora del docente como parte del proceso de enseñanza aprendizaje) éste puede explorar los distintos pasos que le presenta el diseño didáctico y alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico.

### **2.2.9. Organización del Tiempo y espacios**

Las actividades que componen cada situación didáctica fueron desarrolladas en el marco de la clase de ética y valores humanos, haciendo uso de dos horas semanales en el aula de clases.

El tiempo fue monitoreado de acuerdo a la complejidad del requerimiento particular dentro de cada situación didáctica, sin embargo, en general cada una de las situaciones didácticas tendrá una duración de dos horas (120 minutos) divididos en dos partes de sesenta minutos cada una, que pedagógicamente representan un antes y un después.

Dentro de cada situación didáctica se destinó un tiempo específico para la introducción de la temática y la metodología concreta a utilizar, así como para las actividades de apertura, desarrollo y cierre las cuales es nuestro interés que se encuentren bien delimitadas.

De igual forma se destinará un tiempo prudencial para la coevaluación de la situación didáctica, la cual será recogida como observación dentro del diario de campo.

### **2.3. Flexibilidad**

La flexibilidad es una categoría integradora en la estrategia didáctica que se ha construido, en la medida en que esta está metodológicamente diseñada para desarrollarse, como proceso de aprendizaje, en distintos momentos tanto al interior del aula como fuera de ella, esto teniendo en cuenta que para la implementación de la estrategia didáctica, cada secuencia diseñada toma, como insumo para la realización de las actividades de que se compone, elementos que hagan parte del diario vivir del estudiante como las redes sociales y su particular forma de

ser abordadas (Secuencia didáctica número 1) lo que garantiza que más allá del espacio y tiempo destinado al desarrollo de la secuencia de que se trate, se generen en el estudiante posibilidades para la reflexión allende este espacio y tiempo, todo esto con la adecuada conducción por parte del docente que debe implicarse en motivar la reflexión que, como objetivo explícito e implícito de la estrategia didáctica, se busca generar en el estudiante.

De igual manera, la recurrencia a lo multimedia para el desarrollo de las actividades en cada secuencia y a lo largo de toda la estrategia didáctica, nos ha permitido incorporar lo tecnológico no sólo discursivamente sino en la praxis concreta del ejercicio de aprendizaje pues el estudiante desarrolla un proceso en que a través de lo multimedia, de ejercicios que requieren de actividades como las que desarrolla en el tiempo en que se encuentra conectado a la internet, puede reflexionar acerca de la actitud que asume durante ese tiempo y la manera en que tal lo afecta.

La incorporación de lo multimedial, la internet y las redes sociales a la estrategia didáctica a todos los niveles parte del principio de originalidad donde se ven respetados los intereses, personalidades, cualidades, ritmos... de cada alumno y alumna permitiéndole un aprendizaje motivador, a la vez que le posibilita ver reconocida su aportación personal y propia (Díaz, Santiesteban y Cascarejo, 2013).

En tanto parte del plan de estudios del área de ética y valores, la estrategia que se diseñó y aplicó permitió su aplicación en otras áreas y asignaturas a fines como las ciencias sociales en lo tocante a las competencias ciudadanas y los elementos relacionados con el desarrollo de compromisos personales y sociales de que hablan los estándares básicos de competencias.

La inserción de lo multimedial y las redes sociales también como objetivo de la reflexión para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes busca precisamente generar los

escenarios para la puesta en práctica de aquello que se aprende, no sólo en el aula sino fuera de ella y en el día a día del estudiante, busca desde una óptica plural y crítica, favorecer un mayor globalización e interdisciplinariedad de las diferentes áreas, con lo que ello representa para el enriquecimiento de las capacidades expresivas y comunicativas, pues permite la interrelación de las materias y potencia el sentido crítico y la opinión reflexiva de los estudiantes (Díaz, Santiesteban y Cascarejo, 2013).

Por último, las características y estructura de la estrategia didáctica, tal y como está concebida, permite su implementación en cualquier grado y nivel, atendiendo a la complejidad propia de cada grado y nivel en lo tocante a las actividades y la temática con la que se concatena cada secuencia dentro del plan de estudios, pero siempre persiguiendo los mismos objetivos que se plantean y mediante la aplicación de la metodología diseñada.

#### **2.4. Elementos de evaluación para evidenciar las competencias (indicadores)**

Para el diseño didáctico se tuvo en cuenta los siguientes puntos:

- ✓ Observan los elementos internos que determinan los fenómenos a los que se enfrentan diariamente
- ✓ Anticipan situaciones problemáticas y posibilidades en los fenómenos a los que se enfrentan diariamente.
- ✓ Sintetizan la naturaleza de los fenómenos a los que se enfrentan diariamente.
- ✓ Formulan hipótesis para la solución de problemas o el aprovechamiento de las oportunidades que se le presentan.
- ✓ Proponen alternativas de acción frente a los fenómenos que se le presentan diariamente.
- ✓ Realizan juicios de valor frente a los fenómenos que se le presentan diariamente

- ✓ Argumentan sus juicios y modos de acción frente a los fenómenos que se le presentan diariamente.

## Capítulo III: Conceptualización metodológica

### 3.1. Conceptualización Investigación Cualitativa.

Autores como Taylor y Bogdan (1986), declaran que en las ciencias sociales han prevalecido principalmente dos perspectivas teóricas: los positivistas (Comte, Durkheim) quienes buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos y los fenomenólogos (Husserl, Schutz) quienes quieren entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.

En lo tocante a la investigación de la realidad social, pues, han prevalecido dos formas de abordar tales investigaciones: una que podemos denominar cuantitativa y otra a la que podemos llamar cualitativa, tales paradigmas investigativos movilizan todos los esfuerzos comprensivos de las ciencias humanas, no cada uno por su lado como cabría esperar sino complementándose e imbricándose, produciendo metodologías investigativas mixtas con mayor preponderancia de uno u otro paradigma. En esta investigación, sin embargo, decidimos situarnos en los marcos epistemológicos, conceptuales y metodológicos del paradigma cualitativo de investigación en ciencias sociales.

Cuando nos referimos al paradigma metodológico cualitativo de las Ciencias Sociales, lo hacemos desde un abordaje que tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados. Los actores como grupo social generan símbolos, discursos, aspectos que conforman la perspectiva que tienen de la realidad institucional. Es de destacar el papel del lenguaje en lo que refiere a su poder de

simbolización, dado que representa y objetiva el mundo social desde la subjetividad. (García 2015).

Esta posición teórica resulta conveniente en la medida en que se halla en consonancia con el objeto de nuestra investigación, como son las formas en que se desarrolla la habilidad del pensamiento crítico en estudiantes de grado quinto en la básica primaria, esto es, un proceso eminentemente cualitativo de aprendizaje de unos elementos conceptuales que permitan el desarrollo de una habilidad concreta del pensamiento humano en la temprana edad de la básica primaria. García (2015), citando a Reichardt y Cook (1995), Taylor y Bogdan (1987) y Glasser y Strauss (1980) caracteriza el paradigma de investigación cualitativa como orientado al proceso, no a los resultados, a la comprensión (Verstehen) del accionar humano tomando como referencia el propio marco de quien actúa y como generadora de teoría.

La práctica pedagógica como docentes de la básica primaria permitió darse cuenta que, aun cuando las pruebas estandarizadas tipo Saber 3, 5, 9 y 11 arrojen significativos resultados de avance en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de la formación por competencias, existe un vacío profundo en lo tocante al desarrollo de habilidades de pensamiento como el pensamiento crítico, el cual ha venido siendo trabajado en los niveles superiores de la secundaria y la media, así ha surgido el problema de esta investigación y su encuadramiento en el paradigma cualitativo, como afirma García, fundamentalmente a partir de la lectura de elementos teóricos o de la propia experiencia del investigador.

Dado que el problema que motivó la investigación coincide con el entorno de nuestra práctica educativa y teniendo en cuenta que los resultados de tal investigación surgen de ese mismo entorno práctico y tienen sentido sólo en tanto lo enriquecen, entendemos con Sandoval

Casilimas (2002) citado por García (2015) que el proceso de la investigación cualitativa está compuesto, desde el punto de vista metodológico, por cuatro momentos:

La formulación, como el momento en que a partir de la lectura de la teoría generada o de la reflexión en torno a la práctica concreta el investigador, nosotros en este caso, deja explícito el problema a investigar y la relevancia del mismo.

El diseño, como el momento en que después de haber clarificado el problema de investigación y su relevancia desde el punto de vista teórico-práctico, se planifica la forma en que se abordará tal investigación teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

Un tercer momento de gestión en que el investigador entra en contacto con los sujetos que constituyen su objeto de investigación y los aborda reflexivamente para desentrañar el problema a investigar, recabar los datos y la información necesaria y adquirir las necesarias comprensiones. El investigador entra en relación con los sujetos y contextos donde se crean significados, a fin de identificar consensos y disensos, conflictos, diferencias y acuerdos. Se va, entonces, comprendiendo e interpretando la construcción de lo subjetivo e intersubjetivo.

Finalmente un cuarto momento de sistematización tanto del proceso como de los resultados obtenidos en la indagación. Dado que el investigador cualitativo sigue un proceso flexible, el cierre tiene una etapa preliminar, otra intermedia y otra final.

### **3.2. Conceptualización de la metodología: Investigación acción.**

El paradigma cualitativo de la investigación supone la posibilidad de varias formas de abordar la realidad social, relacionadas con la naturaleza del investigador y los objetivos que se

proponga, según Colmenares y Piñero (2008) citados por Abero (2015) Los aportes y alcances de la investigación cualitativa a la educación se traducen en una gran diversidad y complejidad de modalidades, tradiciones, tipologías o metodologías empleadas.

Teniendo en cuenta que el rol como docentes, dado que el objeto a investigar lo constituye la propia práctica pedagógica y en la medida en que los resultados de nuestra investigación están dirigidos a la transformación de nuestra propia práctica pedagógica, la metodología cualitativa usada para esta investigación es la Investigación Acción.

Con Contreras (1995) citado por Abero (2015) se considera la investigación acción como una herramienta democrática que nos permite abordar críticamente nuestra propia realidad como docentes, teorizar sobre ella y generar los elementos necesarios para su transformación, en aras de mejorarla día a día:

Es una forma democrática, cooperativa, transparente y eficaz de investigar y de intervenir en la vida del día a día en las aulas. Es concebir el *aula como laboratorio*. Permite develar la complejidad de los problemas educativos, susceptibles de ser abordados, comprendidos, analizados y mejorados por el propio cuerpo docente. (Abero, 2015, p.134).

El mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza es concebido por nosotros como un objetivo misional de la labor docente que presupone un ejercicio reflexivo en torno a los procesos de aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes, de tal manera que nos sea posible elaborar, reelaborar, proponer y poner en práctica nuevas metodologías, técnicas, estrategias y herramientas que posibiliten el logro de los objetivos curriculares, a la vez que cree las condiciones para la formación de un sujeto reflexivo y crítico que contribuya a la transformación positiva de las estructuras sociales. En esa medida, la investigación acción la concebimos, con

Abero (2015) como una reflexión permanente sobre nuestra propia acción que supone un compromiso ético y profesional de profesores y maestros. No se limita al mero uso de técnicas y procedimientos... se sirve de ellas pero lo hace dentro de un determinado contexto histórico-político y social.

La investigación acción es pues concebida, en tanto metodología para la investigación cualitativa y teniendo en cuenta que el objeto a investigar-transformar es la propia práctica, como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de los resultados de esa actuación. (Lewin, citado por Abero, 2015).

De igual manera, la investigación acción entiende que todo cambio social, como el que se propone en tanto metodología práctica de investigación, se da a nivel micro en primera instancia, es así como se configura una metodología de investigación que, según Kemmis y Carr, citados por Abero (2015) es a la vez “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales, para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, así como el entendimiento de donde ellas tienen lugar” (p.16).

En el marco de esta conceptualización y en la medida en que concebimos la educación como una acción estratégica susceptible de mejoramiento, y dado que nuestro proceso investigativo va desde nuestra propia práctica docente (acción, observación, reflexión) a la acción sistemática y autocrítica que usa los resultados de la propia investigación para transformarse a sí misma, sabemos inequívocamente que nos movemos dentro de los marcos epistemológicos de la investigación acción.

### **3.2.1. La investigación acción – pedagógica**

Delimitados los marcos teórico conceptuales del paradigma cualitativo de investigación en ciencias sociales y caracterizada la nuestra como una investigación que se realiza en los marcos de la investigación acción, es menester precisar que para el desarrollo de nuestra investigación, en consonancia no sólo con la naturaleza de nuestro objeto de estudio sino del entorno social en que nuestra práctica docente tiene lugar, así como de los referentes teóricos que guían nuestra experiencia como docentes, hemos decidido abordar este proyecto a partir de la denominada variante de investigación acción – pedagógica.

Para esta definición, que se encuentra en el orden de lo metodológico, hemos hecho nuestras las disquisiciones teóricas que al respecto ha desarrollado Restrepo (2006) y que parten de una conceptualización clara de la teoría pedagógica, siguiendo por una apropiación consciente de la categoría de saber pedagógico para darle vida a una variante metodológica de la investigación acción cuyo propósito es la objetivación de la práctica reflexiva y autocrítica del docente.

Como punto de partida es preciso afirmar con Restrepo (2006) considera la teoría pedagógica como sistema:

Un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados sobre la implementación de la educación en tanto enseñanza y formación, es decir, sobre las mejores estrategias de impartir tanto la instrucción como la formación personal y social... la pedagogía es un saber teórico que aspira a orientar la práctica pedagógica de los docentes y de todos los interesados en la educación como práctica y que va acumulando principios y generalizaciones” (p.2)

Es decir, como una construcción teórica que a partir de la sistematización del quehacer de los docentes observado en tanto momento de concreción del proceso de enseñanza, convierte en ciencia los distintos abordajes, las distintas posturas teóricas y los distintos debates en torno a la naturaleza y el mejor trascorrir del proceso de enseñanza considerado en su conjunto, como proceso social complejo.

Es aquí donde el proceso investigativo transcurre por derroteros diferentes, pues no intentamos producir generalizaciones con carácter científico ni construir o ayudar en la construcción de modelos pedagógicos, es decir, de teoría pedagógica; nuestra investigación pretender transformar profundamente nuestra propia práctica como docentes, nuestro entorno profesional, el proceso de construcción y desarrollo de procesos de enseñanza que permitan el surgimiento temprano y el desarrollo armónico de la habilidad del pensamiento crítico en estudiantes de grado quinto, es decir, los frutos de nuestra investigación se hallan en el marco de lo que Restrepo denomina Saber Pedagógico.

Con Restrepo (2006), se entiende el saber pedagógico como aquel que tiene que ver sobre todo con la formalización del ‘saber hacer pedagógico’ construido por docentes individuales, esto es, como el resultado de la reflexión particular nuestra como docentes acerca de nuestra práctica de enseñanza, en esta medida el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en que a éste le toca actuar.

El saber pedagógico pues, como objetivo de este proceso investigativo, es una construcción que a partir de la reflexión acerca de nuestra práctica docente, incluye la comprensión de los elementos no teóricos que, junto a la teoría pedagógica como guía,

constituyen la realidad de tal práctica pedagógica, esto es, elementos como el contexto social particular y grupal y la propia personalidad nuestra, por lo que en tanto construcción teórica el saber pedagógico es más individual, más personal y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva y, aunque basado en la teoría pedagógica, muchas veces debe romper con ésta y distanciarse del discurso pedagógico oficial (Restrepo, 2006).

De esta manera, el saber pedagógico se constituye en el saber hacer que se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda adecuadamente a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Por su profunda relación con asuntos sobre los que resulta prácticamente imposible establecer generalizaciones de carácter científico, pero que sí son susceptibles de ser transformados como producto de una reflexión crítica, el saber pedagógico es más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente y se va construyendo mediante la reflexión sobre la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.

Esta autocrítica a partir de la cual se construye lo que se ha denominado saber pedagógico, tiene lugar en todo momento en las aulas de clase por parte de infinidad de maestros, la variante de la investigación acción – pedagógica se propone sistematizar tal proceso para llevarlo a que no sólo transforme la práctica docente de quien reflexiona sobre sí mismo, sino que se convierta en saber pedagógico y que mediante su objetivación escrita se convierta en elemento del debate permanente a partir del cual se construye la teoría pedagógica, tal como

afirma Restrepo La investigación acción educativa es el tipo de investigación que pretende sistematizar el proceso individual de adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica en el docente que investiga a la vez que enseña.

### **3.3. Fases de trabajo**

Para arribar al desarrollo, formulación y aplicación de la estrategia planteada para trabajar el pensamiento crítico desde el área de ética y valores, hemos desarrollado un proceso investigativo en aras de comprender nuestra realidad educativa, sus problemáticas y potencialidades, comprender mejor a qué nos referimos cuando decimos pensamiento crítico, elaborar unas líneas didácticas que nos permitan abordar su desarrollo y por último, emprender la transformación de nuestros procesos didácticos.

En el desarrollo de este proceso investigativo se tomó como guía metodológica la variante de investigación acción-pedagógica propuesta por el profesor Restrepo (2006) por cuanto se considera que se ajusta perfectamente a nuestras necesidades investigativas, pero sobre todo a nuestras necesidades como docentes en proceso de reflexión sobre su propia práctica profesional, pues el proyecto de investigación es sobre todo un proceso de reflexión sobre nuestra práctica pedagógica en el marco de las necesidades sociales que el área de influencia de la Institución Educativa Antonio Nariño presenta, así como en el marco de las necesidades individuales y grupales que los estudiantes presentan día a día y que se convierten en necesidades de formación y afinación profesional para nosotros, tal ha sido la reflexión que inicialmente nos ha motivado y, se llegó al convencimiento inicial que la práctica de los docentes suele experimentar tensiones debidas a la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad social de los grupos de estudiantes.

Lo cual, se debe entre otras cosas al hecho de que la práctica de la docencia en el nivel de básica primaria en el país ha estado siendo alimentada con reflexiones que desde el Ministerio de Educación Nacional intentan poner a disposición de los maestros teorías pedagógicas, modelos educativos y estilos de enseñanza que han resultado exitosos en otros países y que, se espera, lo sean también aquí, sin embargo, la problemática particular del aula de clases escapa por mucho a la sola reflexión en el marco de la teoría pedagógica y empuja al docente a campos insospechados en que se requiere de toda su capacidad analítica y reflexiva.

La variante de Investigación Acción Pedagógica propuesta por Restrepo (2006) plantea un proceso investigativo en tres fases: Deconstrucción, Reconstrucción de la práctica y validación de la efectividad de la práctica.

Se entiende la Investigación Acción Pedagógica como una forma de abordar la solución de esta problemática concreta desde nuestra propia experiencia, reflexionando sobre nuestra propia práctica de enseñanza y sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes en particular e interviniendo nuestra realidad inmediata de modo que esta sea transformada positivamente valide los criterios y posturas que surgen de nuestra reflexión, la investigación acción pedagógica pues aparece como una herramienta teórica que entiende el carácter eminentemente práctico de nuestra problemática diaria como docentes y nos ofrece unas posibilidades de solución efectiva a tal problemática desde una postura profesional e investigativa, tal solución comienza con la crítica a la propia práctica a través de una reflexión profunda sobre el quehacer pedagógico, sobre las teorías que presiden dicho actuar, sobre la situación que viven los estudiantes. (Restrepo, 2006, pág. 5) esta crítica se constituye en la primera fase de nuestro proceso investigativo y con Restrepo (2006) se llamó Fase de Deconstrucción.

### **3.3.1. Deconstrucción:**

En la propuesta metodológica de la Investigación Acción Pedagógica la primera fase es la fase de deconstrucción, esta es entendida como un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica para entrar en diálogos más amplios con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. (Restrepo, 2006). En el proceso investigativo esta fase ha tomado cuerpo en una delimitación práctico-teórica del problema de investigación.

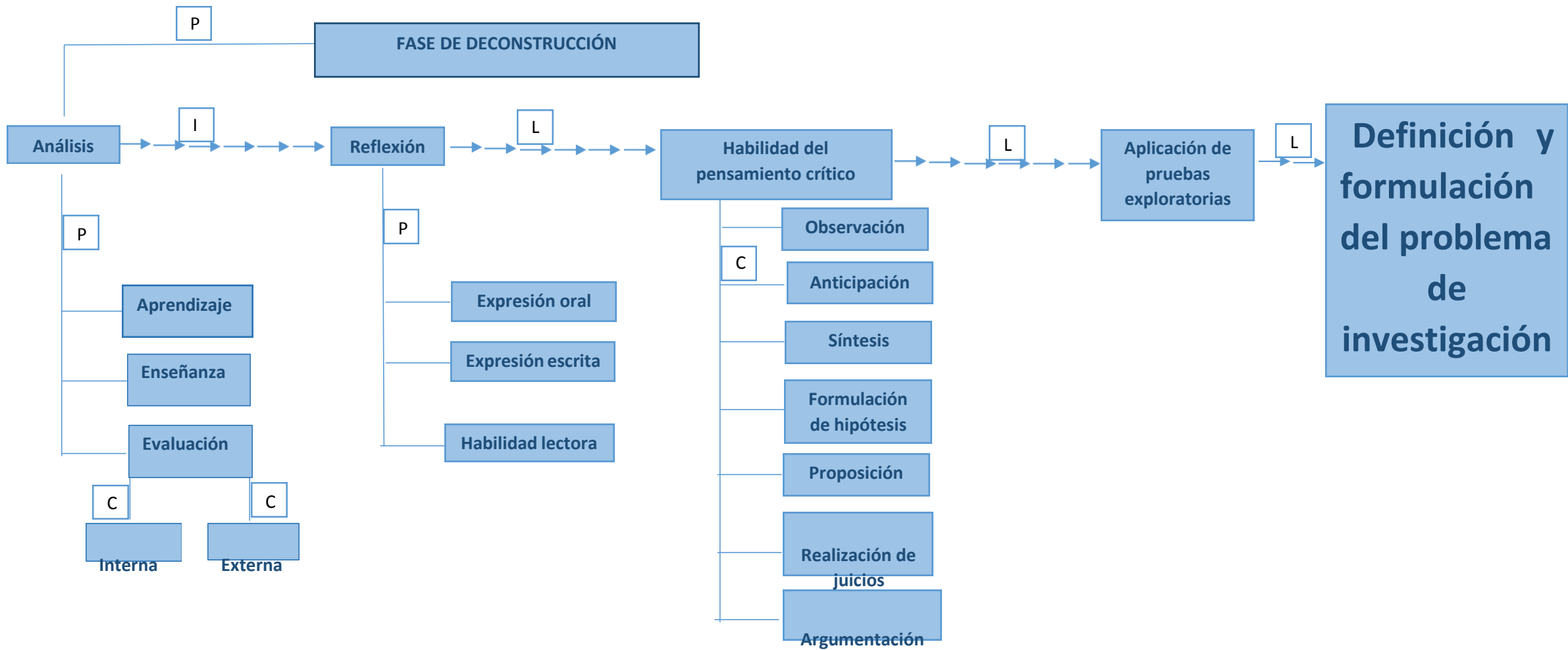
La reflexión sobre la práctica como docentes en la Institución Educativa Antonio Nariño nos permitió asumir elementos que presionan la práctica pedagógica misma, no siempre de maneras positivas, y que como elementos contextuales pueden demasiado fácilmente pasar desapercibidos y ser excluidos de los análisis profundos que deben preceder a la toma de decisiones de tipo pedagógico y didáctico.

Así, una institución educativa que aparece ubicada en los diez primeros lugares del País por sus resultados en las pruebas estandarizadas (Saber) puede fácilmente ver validada la práctica de dirigir todos los esfuerzos al mantenimiento y mejoramiento de tal posición, lo que como nos hemos podido dar cuenta no siempre significa en la realidad concreta que los estudiantes tengan altos niveles educativos en aspectos centrales para su formación como personas y como sujetos educativos.

Esta idea nos ha surgido al principio de nuestro proceso reflexivo y ha guiado el proceso de deconstrucción de nuestra práctica pedagógica, permitiéndonos llegar a una posición inicial desde la que abordar todo el proceso.

En la fase de deconstrucción se pasó por un proceso de análisis del aprendizaje de los estudiantes, de nuestra enseñanza y de las evaluaciones internas y externas a las que tanto estudiantes como docentes somos sometidos, lo cual ha influenciado un proceso de reflexión sobre la expresión oral, la expresión escrita y las habilidades de lectura como aspectos críticos del proceso educativo, esto ha llevado a la definición de la habilidad del pensamiento crítico como la que contiene como potencialidad el desarrollo de estos aspectos que han sido definidos como críticos dado que se consideró como conformada por siete microhabilidades, a saber: observación, anticipación, síntesis, formulación de hipótesis, proposición, realización de juicios y argumentación. Todo este proceso teórico práctico ha tenido como consecuencia la definición y formulación de nuestro problema de investigación en los siguientes términos: ¿En posible aportar desde el área de ética y valores al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico mediante la aplicación y evaluación de un diseño didáctico?

El siguiente mapa de conocimiento ilustra el proceso a través del cual ha tenido lugar la fase de deconstrucción del proceso investigativo, como paso previo a la formulación del problema de investigación en el marco de las metodologías cualitativas adoptadas y que se constituyen en los basamentos metodológicos que permiten alcanzar el desarrollo de la estrategia de abordaje del pensamiento crítico desde el área de ética y valores.



P: Parte

C: Característica

I: Influencia

L: lleva

### **3.3.2. Reconstrucción de la práctica**

Al tenor de la propuesta de Restrepo (2006), la segunda fase del proceso investigativo ha sido la reconstrucción de la práctica.

A partir de las conclusiones a las que permitió llegar el proceso de deconstrucción de nuestra práctica pedagógica pudimos establecer la centralidad del problema de desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en nuestros estudiantes, tanto desde el punto de vista de los estudiantes, es decir, del aprendizaje, como desde el punto de vista nuestro como maestros, es decir, de la enseñanza, e igualmente desde un punto de vista institucional, esto es, desde el punto de vista de la evaluación.

La fase de reconstrucción de la práctica implica que conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva (Restrepo, 2006) y en efecto, en esta fase del proyecto incursionamos en la elaboración y aplicación de un diseño didáctico que nos permitiera enfrentar el problema que la fase de deconstrucción nos había permitido observar con toda claridad.

Valga decir que las fases en que se divide este proyecto no han sido espacios nítidamente diferenciados sino que más bien se han ido solapando a medida que la reflexión nos ha llevado a la crítica y ésta a la propuesta y de nuevo a la reflexión al tenor de las particulares características de nuestro entorno profesional.

Así pues, la fase de reconstrucción de la práctica atravesó por las siguientes etapas:

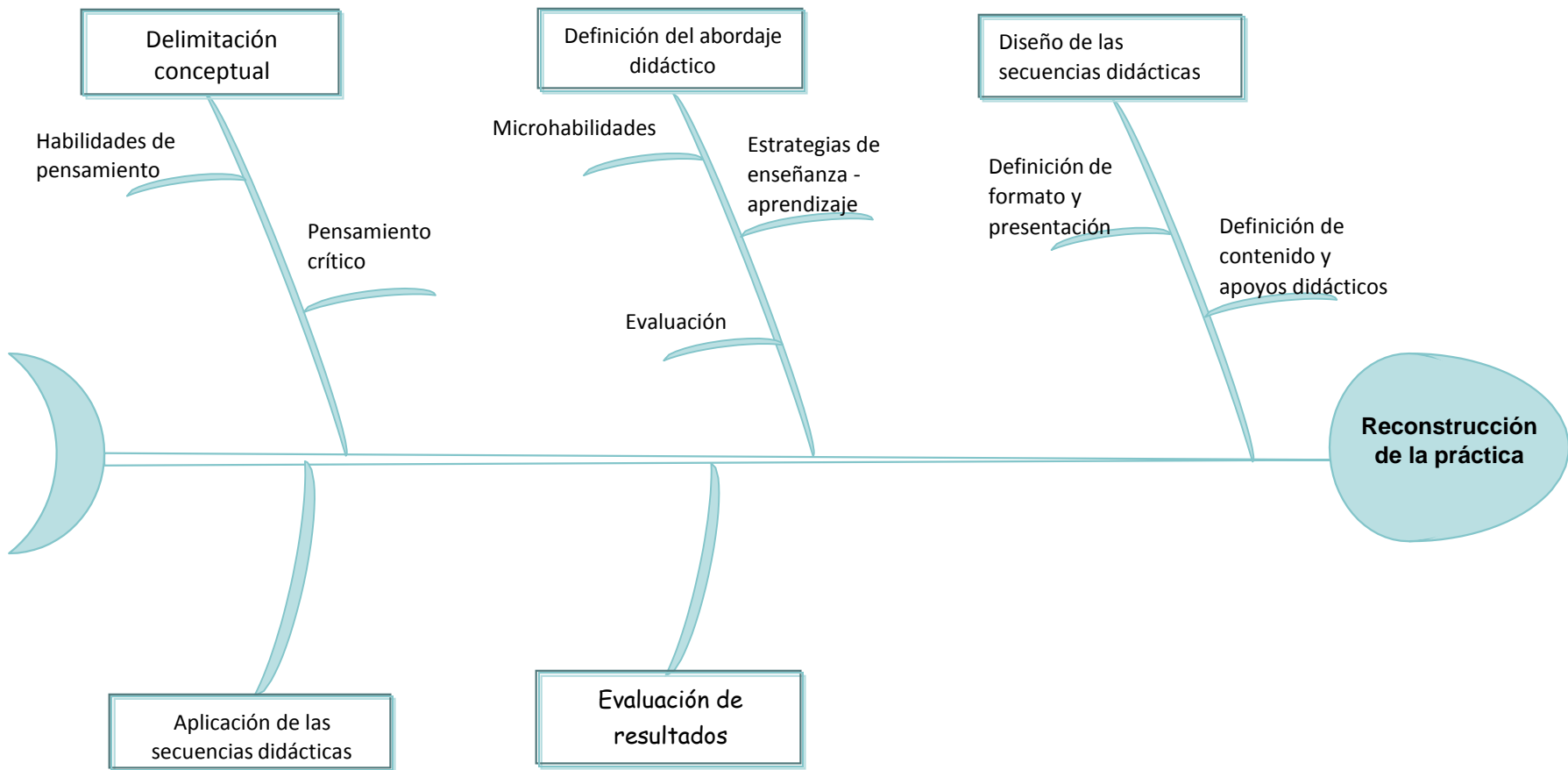
- Delimitación conceptual de la habilidad del pensamiento crítico.
- Definición del abordaje didáctico adecuado y elección de las microhabilidades centrales a desarrollar.

- Elaboración de las secuencias didácticas correspondientes a cada microhabilidad.
- Aplicación de las secuencias didácticas.
- Evaluación de resultado de la aplicación de estas secuencias, circunscrita al contenido de las mismas.

A través de estas etapas en el proceso de reconstrucción de la práctica, se pudo elaborar y aplicar un diseño didáctico dirigido al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto desde el área de ética y valores, desarrollo este que se entiende como una transformación no sólo del aprendizaje sino también de la enseñanza y la evaluación de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales necesarios para la concreción de los objetivos propuestos.

El diseño elaborado constó de un taller exploratorio inicial y una secuencia didáctica para cada microhabilidad del pensamiento que se ha decidido considerar central por formar parte de los cimientos y la estructura principal de la habilidad del pensamiento crítico, consideración a la que hemos llegado luego de la aplicación de las pruebas exploratorias que son tanto una de las últimas etapas de la fase de deconstrucción de la práctica como de las primeras de la fase de reconstrucción. En este caso las microhabilidades trabajadas son la observación, la anticipación y la argumentación.

En el siguiente diagrama se da cuenta del proceso de la fase de reconstrucción de la práctica:



### **3.3.3. Validación de la efectividad de la práctica**

En tercer lugar se encuentra la fase de validación de la efectividad de la práctica, fase en la cual se realizó la evaluación de cada una de las secuencias didácticas aplicadas, tanto desde el punto de vista de su diseño como de su contenido y aplicación misma y, así mismo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

Esta fase incluye una etapa de corrección del diseño didáctico en que se integrarán a él los elementos que su aplicación y el análisis de la misma han determinado que deben ser incluidos para mejorar la efectividad del diseño desde el punto de vista didáctico y con miras al logro de los objetivos propuestos.

De igual manera la fase de validación de la efectividad de la práctica implica un análisis profundo de los resultados obtenidos en la aplicación de las distintas secuencias didácticas que conforman nuestro diseño, evaluación que se realiza tanto a nivel grupal como individualmente a cada estudiante y que nos permitirá además realizar la más veraz evaluación de impacto didáctico de nuestro diseño.

Tal evaluación tomó cuerpo en una propuesta concreta de intervención del plan de estudios del área de ética y valores para incluir los elementos que el proceso investigativo ha arrojado como necesarios en su aplicación y que significarán una transformación no sólo de las prácticas de enseñanza de los docentes, nosotros mismos, sino también del aprendizaje de los estudiantes y de la forma en que se asume su evaluación.

En esta fase se introdujo el uso de una rejilla de evaluación que nos permitió la sistematización de la información relacionada con los resultados de la aplicación de cada secuencia didáctica. La rejilla es la siguiente:

## REJILLA EVALUATIVA

Asignatura	
Eje temático	
Tema	
Competencia	
Indicador de desempeño	

TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA					
MICROHABILIDAD	CRITERIO DE EVALUACIÓN	PREGUNTA EN EL TALLER	ESCALA VALORATIVA*		
			S	A	I
OBSERVACIÓN					
ANTICIPACIÓN					
SÍNTESIS					
FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y ARGUMENTACIÓN					
PROPOSICIÓN					
REALIZACIÓN DE JUICIOS Y ARGUMENTACIÓN					

\*La escala valorativa está compuesta por tres niveles: Un nivel satisfactorio identificado con la letra S en el que el estudiante completa el requerimiento de la actividad en forma tal que guarda consonancia con lo tipificado por el criterio de evaluación asignado a cada microhabilidad; un nivel aceptable identificado con la letra A en el que el estudiante no completa el requerimiento de la actividad en consonancia con lo tipificado por el criterio de evaluación asignado a cada microhabilidad, o lo completa de tal manera que presenta fallas, inconsistencias, incoherencias o inconexiones en algún punto del proceso o entre la respuesta al requerimiento y el requerimiento mismo; y por último un nivel de insuficiencia identificado con la letra I en el que el estudiante no completa el requerimiento de la actividad o lo hace de tal manera que no guarda ninguna conexión con el requerimiento de la actividad.

**OBSERVACIONES:**

\_\_\_\_\_

Firma del investigador

\_\_\_\_\_

Firma de quien aplica la actividad

### **3.4. Evidencias de evaluación y reflexión**

La revisión teórica que precedió al desarrollo de este proyecto permitió acercarnos a la diversidad de concepciones que se tienen en torno a lo que ha recibido el nombre genérico de pensamiento crítico, tal y como damos cuenta de ello en los acápites correspondientes de este trabajo, la habilidad del pensamiento crítico se supone integrada por múltiples elementos los cuales varían de autor a autor, sin embargo, la importancia del desarrollo de esta habilidad y su centralidad en los procesos de enseñanza en el siglo XXI es una constante.

Como docentes se está consciente de que corresponde tomar una decisión didáctica en relación a aquello que consideramos prioritario o urgente para que nuestra práctica de enseñanza se encamine al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en nuestros estudiantes y para que en nuestros estudiantes tal habilidad se desarrolle de la mejor manera posible.

El carácter didáctico del trabajo se halla pues determinado por varios factores, el primero de los cuales es sin duda el hecho de que la intencionalidad de sus autores es transformar su propia práctica como docentes, el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje y en cierta medida transformar también aquello que se enseña, en el entendido de que, previa comprensión de lo que ocurre al interior del aula de clase, podamos encaminar los procesos de enseñanza en los que tomamos parte, hacia el desarrollo del pensamiento crítico en nuestros estudiantes. Lo anterior enmarca nuestro trabajo en la disciplina didáctica entendida con Camilloni como aquella que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (Bolívar y Bolívar, 2011).

En este sentido, la aplicación del diseño didáctico objeto de este trabajo y la consecuente evaluación de sus resultados nos ha permitido llegar a aprehender ciertas categorías que consideramos centrales en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del último grado de la básica primaria. Estas categorías han surgido como evidencia en la reflexión que acompaña a la evaluación de cada una de las secuencias didácticas que hemos aplicado y con fundamento en el análisis de la forma en que nuestros estudiantes abordaron la solución de los problemas que se les plantearon.

En primer lugar los estudiantes presentaron inconvenientes a la hora de seguir las instrucciones que se plantean al inicio de cada secuencia didáctica y las cuales indican cómo desarrollar el trabajo, esto es, qué abordar en primer lugar, qué en segundo lugar y qué se espera obtener de él en cada punto concreto.

Este problema demostró estar relacionado con la capacidad de los estudiantes para organizar la información que se les presenta en el marco de cada actividad, lo cual no siempre se desarrolló de formas coherentes.

Estos elementos aparecieron muy temprano en la aplicación de nuestro diseño didáctico tal y como se puede apreciar en la primera entrada del diario de campo que constituye un anexo de este trabajo, lo que nos permitió hacerle adecuado seguimiento a lo largo del desarrollo del mismo e inclusive abordarlo desde ópticas distintas.

La primera consideración en torno a el problema que observamos se relaciona con la posibilidad de que las instrucciones dadas se encontraran en un nivel de complejidad más allá de las capacidades de los estudiantes, por lo que intentamos hacerlas lo más sencillas posible. Esta simplificación de las instrucciones dio resultado inicialmente aunque persistió el problema de la

organización de la información por parte de los estudiantes lo cual nos permite aseverar que se trata de un problema de orden lógico.

Al decir que se trata de un problema de orden lógico se hace referencia al hecho de que los estudiantes no desarrollan procesos de razonamiento lógico al abordar la solución de una problemática concreta lo cual se manifiesta en el hecho de que se aventuran posibles soluciones a partir de la asociación de uno o varios elementos constitutivos del problema que se presenta, tal asociación sin embargo se presenta en elementos superficiales del problema y, muchas veces, redundante en que las alternativas de solución planteada nada tienen que ver con el problema que se plantea.

Lo que se denominó falencias de razonamiento lógico en los estudiantes tiene pues que ver con la capacidad de hacer asociaciones lógicas entre distintos elementos constitutivos de un problema y algunos que hacen parte de sus saberes previos para postular una alternativa de solución que apunte a resolver el problema que se plantea. En nuestro sistema educativo el desarrollo del razonamiento lógico en los estudiantes se ha circunscrito al área de las matemáticas, en cuyos estándares básicos de competencias podemos encontrar los componentes de Pensamiento numérico y sistemas numéricos, pensamiento espacial y sistemas geométricos, pensamiento métrico y sistemas de medidas, pensamiento aleatorio y pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Los estándares básicos de competencias en matemáticas para el grupo de grados cuarto y quinto contienen elementos que posibilitan el desarrollo de habilidades para comparar, clasificar, diferenciar, ordenar, representar, interpretar, describir, conjeturar y resolver problemas y sus elementos, lo cual consideramos central en el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico.

En línea con lo anterior, el análisis del problema inicial observado en la capacidad de los estudiantes para seguir instrucciones y organizar la información que se les proporciona, así como en la coherencia entre lo que se les pregunta y lo que responden, nos llevó al convencimiento de que se trata de una problemática en el ámbito del razonamiento lógico, lo cual consideramos central a la hora de desarrollar el pensamiento crítico e introduce la necesidad de un enfoque multidisciplinar para el tratamiento del asunto que involucre no sólo a las ciencias sociales sino también a las matemáticas que como ha sido anotado incluyen en su construcción curricular el desarrollo del razonamiento lógico.

Un segundo elemento que surge de la reflexión en torno a los resultados obtenidos de la aplicación del diseño didáctico tiene que ver con el lugar de las microhabilidades en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico.

La revisión bibliográfica que precedió a este trabajo permitió asumir las microhabilidades como subcategorías del pensamiento crítico y como eslabones a través de los cuales el estudiante va avanzando en el desarrollo de éste; nuestra reflexión comenzó con el abordaje de siete microhabilidades consideradas como contributivas de la habilidad del pensamiento crítico: La observación, la anticipación, la síntesis, la proposición, la formulación de hipótesis, la realización de juicios y la argumentación, sin embargo, el desarrollo del proyecto nos permitió optar por fundar nuestro diseño didáctico en el desarrollo de tres de ellas las cuales consideramos centrales en todo el proceso y, además, pertinentes si se tiene en cuenta la población con la que se trabajaría, estas tres microhabilidades (observación, anticipación y argumentación) permitirían un avance cualitativo en términos de la cimentación de la habilidad del pensamiento crítico en los estudiantes por lo que el diseño didáctico se construyó en torno a ellas.

La aplicación del diseño didáctico, sin embargo, permitió notar que las microhabilidades no son ni mucho menos la célula constitutiva de la habilidad del pensamiento crítico, para usar una metáfora biológica, sino que ellas implican ciertas aptitudes que los estudiantes deben asumir a la hora de abordar la problemática planteada, así, en la evaluación de cada una de las secuencias didácticas hemos podido hacer abstracción de las que consideramos son estas aptitudes, las cuales deben ser incorporada a cualquier formulación didáctica que se proponga como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico.

Al abordar la microhabilidad de la observación se hizo patente la superficialidad con la que los estudiantes encaran el análisis visual de un contenido concreto, tanto las descripciones como las relaciones, semejanzas y diferencias que los estudiantes establecen entre dos elementos dados, no van más allá de aquello que a simple vista se les presenta, así mismo, autocríticamente se puede afirmar que hemos hecho un uso no adecuado de lo audiovisual en el aula de clase en la medida en que la visualización de un contenido dado se considera alternativo en la transmisión de un contenido concreto, frente a lo cual el desarrollo del diseño didáctico nos permite darnos cuenta de que la observación constituye el basamento cognitivo de la habilidad del pensamiento crítico en la medida en que la captación de detalles y el nivel en que estos sean tenidos en cuenta redundan en la capacidad que el estudiante posea para realizar procesos más complejos como la anticipación y la argumentación.

Tal y como se consignó en el diario de campo parece haber una tendencia a establecer relaciones rápidas entre lo que se les presenta como objeto de observación y experiencias o saberes previos, tal es un proceso del aprendizaje significativo de suma importancia cuando es complemento de la observación profunda, sin embargo, en estos casos hemos notado que el establecimiento de tales relaciones es un sustituto del proceso de observación prolongada y

profunda del objeto de aprendizaje. De la misma manera hemos identificado la ausencia de procesos racionales y organizados de observación guiada, el hecho de que los estudiantes al establecer relaciones entre aquello que se les pide que observen y recuerdos y experiencias personales, se guíen por estos últimos en detrimento del proceso de observación al punto de que al pedírsele que describa lo que observa lo hace describiendo algo completamente diferente a aquello que tiene frente a sus ojos. Este problema es parecido al hecho de que los estudiantes empiezan a leer una palabra y cuando creen saber cuál es no la terminan de leer sino que, habiéndola “adivinado” continúan con el resultado de que hilvanan frases completamente carentes de sentido, lo que aquí hemos trabajado nos dice que este es un problema al nivel de la microhabilidad de la observación, más que un problema de lectura propiamente dicho.

La microhabilidad de la observación se presentó pues como compuesta además por la capacidad de desarrollarla siguiendo orientaciones precisas, lo que hemos denominado observación guiada, así como de establecer relaciones adecuadas entre aquello que creemos percibir en el objeto de nuestra observación y los saberes previos, de tal manera que estas no entorpezcan el proceso de observación sino que lo fortalezcan.

Al evaluar las secuencias didácticas cuyo objetivo era el desarrollo de la microhabilidad de la anticipación hemos podido hacer abstracción de una experiencia positiva que se constituye en aprendizaje didáctico, pero además de que esta microhabilidad puede ser el eje en torno al cual se entreteja el desarrollo del pensamiento crítico.

La deconstrucción del objeto concreto de aprendizaje, un cuento en el caso de la secuencia aplicada y su reconstrucción por parte de los estudiantes a partir de un retazo de información inicial con base en la cual poder anticipar el resto del cuento, se mostró como una

estrategia acertada para apreciar de la manera más completa posible la aplicación de la microhabilidad de la anticipación por parte de los estudiantes.

Sin embargo y como extensión de los problemas observados en el desarrollo de las secuencias didácticas dirigidas a la microhabilidad de la observación, la capacidad de anticipación de los estudiantes se presenta limitada por la superficialidad de su observación y por una especie de temor a ser creativos.

Tal y como fue consignado en el diario de campo, al abordar la microhabilidad de la argumentación, el desarrollo de la actividad nos ha permitido dar cuenta de cierto avance en la expresión oral de los estudiantes que sin embargo sigue estando marcada por dificultades para la organización y expresión coherente de las ideas, en este punto parece tener mucha importancia el hecho de que los estudiantes son propietarios de un vocabulario muy reducido lo cual les dificulta la organización de ideas con determinada complejidad.

Al intentar trabajar la microhabilidad de la argumentación nos hemos dado cuenta que no hemos utilizado el trabajo cooperativo en nuestro diseño didáctico, lo cual se explica por la naturaleza eminentemente personal e individual de la habilidad del pensamiento crítico, sin embargo, cuando se trata de la habilidad de la argumentación hemos notado que la retroalimentación con otras opiniones, la contrastación de la propia, el diálogo y la discusión guiada pueden ser de mucha utilidad desde el punto de vista didáctico y pueden representar pedagógicamente un aprendizaje más significativo a este nivel.

En primer lugar, la expresión oral tomó cuerpo en la argumentación como una fortaleza por parte de los estudiantes quienes, con todo y las limitaciones que presentan, demostraron cierta facilidad para expresar sus ideas de manera oral, por lo que consideramos que esta

capacidad puede ser incluida para su desarrollo a través de un enfoque interdisciplinar que concatene el área de lengua castellana con el área de ciencias sociales.

## **Capítulo IV: Evaluación de la implementación**

### **4.1. Evaluación.**

Se sostuvo que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico. (Elmore, 2010, citado por Bolívar y Bolívar, 2011) en el marco de esta concepción sobre lo didáctico, la evaluación de este trabajo se realiza en torno a tres elementos: transformación de la práctica, relación de los estudiantes con el conocimiento y encuentros y desencuentros con el PEI de la institución, estos tres elementos conforman el núcleo didáctico es allí donde ocurre el mejoramiento escolar y es esa realidad la que apuntamos a transformar con este trabajo

### **4.2. Transformación de la práctica.**

Como ejercicio investigativo encuadrado en los marcos referenciales de la Didáctica, este trabajo incidió de manera directa en nuestra práctica docente y en la manera en que concebimos en tanto tales el abordaje de las diversas problemáticas que se nos plantean al interior del aula de clase.

Al evaluar la transformación de la práctica docente propia producida por un proyecto investigativo que comenzó como una inquietud al interior del aula de clase, tenemos en cuenta inicialmente la multiplicidad de elementos y procesos que pueden incidir directa e indirectamente en la práctica docente, por hallarse esta en el centro de un proceso social tan complejo como lo es la educación. Es en este sentido en el que, metodológicamente, esta investigación puede ser considerado un ejercicio de investigación acción-pedagógica; sin

embargo, en este punto del desarrollo del mismo es preciso señalar que si bien múltiples elementos contextuales pueden afectar la práctica docente, sólo hay tres aspectos cuya intervención puede contribuir a la mejora del proceso de enseñanza, a saber: los conocimientos y habilidades de los docentes, los contenidos, y el rol del estudiante. A este respecto, Bolívar y Bolívar citando a Houssaye (1993) afirman que un *sistema didáctico* se compone de, por lo menos, tres subsistemas: a) Sujetos que *aprenden*, b) Sujetos que *enseñan*, y c) *Contenidos* que son enseñados y aprendidos. (Bolívar y Bolívar, 2011).

De esta forma concebida la enseñanza, la práctica docente como ejercicio profesional puede ser transformada tanto si se interviene de manera directa como si es abordada indirectamente desde el rol del estudiante o desde los contenidos: si cambia el rol del estudiante, o los contenidos que hacen parte del proceso, debe cambiar la práctica docente.

Nuestra práctica entonces, se ha visto intervenida en la medida en que los objetivos específicos de este proyecto buscaron modificar no sólo los contenidos sino también el rol del estudiante de grado quinto, en el área de ética y valores y de cara al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico. Así, al ser conscientes de las falencias de nuestros estudiantes y de su importancia en el proceso de aprendizaje lo somos también del primer aspecto en que se transforma nuestra práctica docente, esto es, en la conciencia de la obligatoriedad ética que para un maestro tiene el conocer profundamente cómo aprende su estudiante, o dicho del modo contrario, cómo operan las falencias que dificultan su aprendizaje.

El conocimiento de la manera en que operan las falencias que dificultan el aprendizaje de los estudiantes es considerado aquí un problema ético en la medida en que plantea al docente la opción de ‘escoger’ de entre un enorme universo de posibilidades, los contenidos y las

mediaciones adecuadas para que tales falencias no obstaculicen verdaderamente el aprendizaje de los estudiantes sino que en alguna medida estas puedan ser usadas positivamente.

El objeto primario de la Didáctica se asienta en un discurso sobre la acción pedagógica, más específicamente la práctica docente con el compromiso de su mejora. (Bolívar y Bolívar, 2011) en este sentido la capacidad para comprender la manera en que determinadas circunstancias proporcionan al estudiante obstáculos en su proceso de aprendizaje, lejos de ser una perogrullada se constituye en un reto didáctico para el docente en la medida en que del nivel de comprensión de aquello que obstaculiza el aprendizaje en sus estudiantes, depende la capacidad para intervenir que el docente tenga.

En el proceso de aplicación de las secuencias didácticas que conformaron el diseño que se elaboró, han quedado claras una serie de aspectos que se presentaron como dificultades en el proceso de aprendizaje: la superficialidad de la observación, la falta de coherencia a la hora de exponer por escrito las ideas, problemas de razonamiento lógico, problemas de comprensión lectora, sin embargo, en la medida en que tales aspectos fueron quedando claros, pudieron ser abordados críticamente de tal manera que en algunos casos se vieron superados por un tratamiento particular de la dificultad y la capacidad para comprender tales aspectos problemáticos está mediada por la actitud investigativa del maestro y es en esa medida en que se constituye la mejora en un asunto ético, dado que el docente ‘decide’ echar a andar un proceso investigativo al interior del aula de clase que le permita tener una visión de conjunto de los problemas, comprenderlos y poder elaborar unas rutas metodológicas para su abordaje y superación.

Tales rutas metodológicas van más allá del mecanizado ejercicio de planear una clase y se internan en los umbrales de la teoría didáctica lo que implica que el docente adquiere el

compromiso de convertirse en un docente-intelectual, es decir, adquiere un compromiso con el estudio permanente de las tensiones que movilizan el discurso no sólo en su área del conocimiento sino también en el ámbito de la didáctica y, especialmente, de la didáctica específica de la disciplina de que se trate.

Es en este punto en el que el ejercicio investigativo cobra valor *per se*, puesto que ofrece al docente rutas metodológicas que pueden adaptarse bien a su contexto y que le permitirán abordar los problemas con que se encuentren, en este punto cobra importancia como transformación de la práctica producida por el desarrollo de este proyecto, la vinculación al abordaje de las problemáticas que se plantean en el aula, de la herramienta teórico-metodológica de la investigación acción-pedagógica como ruta que permite encontrar, comprender e intervenir situaciones problemáticas en el marco de los procesos de enseñanza al nivel del aula de clase.

Para el docente que asume el compromiso ético de comprender cómo aprender sus estudiantes o por qué presentan los problemas que presentan, el rol de éstos en el proceso de aprendizaje en que toman parte conjuntamente y la capacidad que tiene él como docente de intervenir ese proceso para transformar tal rol, superar tales problemas o potenciar las formas en que aprenden sus estudiantes, para un docente con estas características, una herramienta como la que proporciona la investigación acción-pedagógica es significativamente valiosa pues le permite convertir su práctica docente en un ejercicio investigativo constante, cuyos resultados representan mejoras concretas en su entorno educativo cercano.

Esta capacidad para hacer de la práctica docente un ejercicio investigativo constante, apertrechados de la investigación acción-pedagógica como herramienta teórico-metodológica, se acompasa con el rol de agente curricular que Bolívar y Bolívar (2011) le asignan al docente, el cual asume cada modificación curricular, cada elemento del currículo, no como una verdad

inobjetable que le compete aplicar o como un conjunto de órdenes que le es preciso cumplir, sino que al asumir el currículo, el docente es consciente de que este no llega al aula tal y como se formula en los documentos, sino que es mediado por múltiples factores, varios de los cuales tienen que ver estrechamente con la persona del docente, que funge como mediador entre la formulación curricular teórica y el estudiante y su aprendizaje. Esta *función mediadora*, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o “ideologías”, va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico.

Ello no significa que cada docente deba encarar la mejora de los procesos de enseñanza en la soledad figurada de su aula de clase, antes por el contrario, pone de presente la enorme valía de un abordaje interdisciplinar de las problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje y del trabajo conjunto de los maestros para la resignificación de su labor como tales.

Al formular este proyecto se enfrentó una problemática transversal a todo el proceso educativo contemporáneo, el desarrollo del pensamiento crítico, desde la particularidad del área de ética y valores; tal y como fue abordada la problemática, nos permitió comprender que abordar algo tan complejo desde la arbitraria especificidad de un área curricular puede bien producir mejores resultados en esa área, pero al no estar concatenado con los esfuerzos de otras áreas que aportan elementos centrales que deben reflejarse en el proceso concreto pierden fuerza.

#### **4.3. Relación de los estudiantes con el conocimiento.**

La didáctica es una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (Bolívar y Bolívar, 2011). En el contexto socio-histórico en que se desarrolló este proyecto de investigación, una problemática es recurrente en

los procesos de enseñanza: el reto que se presenta a los maestros de atraer a sus estudiantes de tal manera que se despierte el interés por aquello de que trata el proceso de enseñanza concreto en que ambos toman parte, consume la mayor parte de las energías del docente.

En el desarrollo de este proyecto hemos podido darnos cuenta que no se trata solo de ‘acercar’ el contenido al estudiante, se trata de intervenir críticamente lo que se denomina núcleo didáctico, para obtener mejoras significativas en el proceso de enseñanza pues sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico (Bolívar y Bolívar, 2011).

Para el estudiante, los contenidos que son objeto de enseñanza representan muchas veces entidades abstractas lejanas a él y sin entronque alguno con su realidad y su contexto socio-histórico, sin embargo, la respuesta a la consiguiente falta de interés por parte del estudiante ha sido la incursión de lo multimedial no como herramienta que permita la potenciación del aprendizaje mediante su conexión con la vida del estudiante, sino como fin en el entendido de que aquello que se dice con imagen y sonido y a través de una herramienta tecnológica que atrae al estudiante, queda bien dicho o mejor, da mejores resultados.

Esta investigación nos ha permitido hacer abstracción de tres elementos centrales en la relación del estudiante con el conocimiento para un exitoso proceso de enseñanza: En primer lugar, a lo largo del proyecto hemos procurado hacer del estudiante un actor del cual parta, en torno al cual gire y en el cual finalice el proceso de enseñanza. Tal consideración, lejos de constituir algún tipo de fetichismo constituye un aprendizaje didáctico que se enmarca en la concepción de que los contenidos se establecen como una relación y lo que se desea enseñar, como un conjunto de relaciones funcionales (Prats, 2000).

La concepción del contenido como relación implica que el docente debe ser tener la capacidad de ‘moverse’ con soltura a través de las metodologías propias de la disciplina que enseña, no para trasladar los productos teóricos de las disciplinas científicas al aula como contenido, concepto o teoría, sino para que en el proceso de transposición didáctica el docente pueda, apertrechado de su conocimiento didáctico, decidir aquello que de acuerdo al contexto socio-histórico y a las características personales de cara al aprendizaje, debe y puede aprender el estudiante, lo que constituye el conjunto de relaciones funcionales de que habla este autor.

De esta manera, el proceso de enseñanza y sus contenidos debe consultar la problemática contextual concreta del sujeto que aprende a partir de la cual el contenido curricular es ‘llamado’ para que como producto del proceso el estudiante sea capaz de intervenir su realidad, previa comprensión de los elementos problemáticos de esta que han sido objeto del proceso.

La problematización del currículo o su entronque con los problemas que enfrenta el estudiante en su contexto socio-histórico, aun cuando es una intervención en un elemento concreto del núcleo didáctico, los contenidos, implica un abordaje crítico del rol del estudiante en el proceso de enseñanza, dado que si son sus problemas reales el origen de aquello que se presenta como contenido en el aula de clase y la intervención de tales problemas el objetivo explícito del proceso, el estudiante jugará un papel realmente activo en la medida en que es su vida la que se le presenta como objeto de comprensión.

A partir de esta problematización del contenido y como consecuencia del cambio en el rol del estudiante con relación con lo que es objeto de aprendizaje, el trabajo colectivo surge no como una forma más de abordar un ejercicio de clase sino que se aparece como una necesidad en la medida en que los estudiantes comparten contextos y problemas que los hacen ser un colectivo social con características particulares.

El papel del trabajo colectivo en el rol que asume el estudiante de cara al contenido de su aprendizaje, tiene que ver más con aquello que es objeto del proceso educativo, es decir, con la meta de que el estudiante sea capaz de comprender e intervenir su realidad que con la resolución de un ejercicio particular de aula. Con esto no queremos decir que la simulación deba ser dejada de lado como estrategia didáctica sino que el docente debe asumir el compromiso ético de guiar al estudiante a través del conocimiento de su realidad, de su intervención y del conocimiento de la forma en que los productos teóricos de la disciplina de que se trate pueden contribuir a ello.

Al asumir colectivamente la comprensión e intervención de una problemática dada, los estudiantes solapan sus capacidades, dificultades y potencialidades de tal manera que allí donde existe una falencia puede llegar una potencialidad y así se establecen verdaderas redes de conocimiento.

Y es en este punto en que la socialización, no sólo de los resultados sino de los procesos que se siguen para abordar un contenido concreto, adquiere el talante de elemento de afianzamiento de aprendizajes personal y del carácter colectivo del proceso en la medida en que en la socialización se aprecian de mejor manera tanto las potencialidades como las dificultades del proceso.

Al introducir un elemento de socialización de procesos y maneras de abordar un asunto concreto en el proceso de aplicación del diseño didáctico, hemos podido apreciar de mejor manera la emergencia de potencialidades en los estudiantes, que pueden ser abordadas desde el proceso de enseñanza para fortalecer el aprendizaje, tales como la capacidad oral o la habilidad para socializar, los cuales suponen fortalezas en las cuales puede el docente apoyarse para desarrollar su proceso.

Con estos tres elementos clarificados, se puede afirmar que la relación de los estudiantes con el conocimiento en el marco del proceso de aplicación del diseño didáctico se enmarca dentro de la concepción del núcleo didáctico, dado que se lo concibe como una de las tres ‘esquinas’ del proceso, además de lo cual queda claro que ocupa un lugar central en la medida en que se explicita como objetivo del proceso de enseñanza la comprensión e intervención autónoma de su realidad personal dada.

#### **4.4. Encuentros y desencuentros con el PEI de la institución.**

El desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico es un objetivo que se deduce de la formulación del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Antonio Nariño en la medida en que este se propone: Favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dando acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales y cívicos que permitan potenciar sus capacidades y aptitudes y los lleven a la realización de una actividad útil para el desarrollo socio-económico de su entorno.(PEI, 2017).

Este encuentro en los objetivos entre el diseño didáctico producto de este proyecto y los objetivos institucionales en el marco del Proyecto Académico Institucional podría potenciarse al hacerse explícito en la formulación curricular y en el PEI el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico para el abordaje de la problemática contextual desde el proceso de enseñanza a nivel de aula.

Este proyecto se ubica dentro de los linderos conceptuales del área de ética y valores como unidad institucional de trabajo docente – educativo la cual, desde el punto de vista teórico,

ha sido asumida desde las ciencias sociales en su formulación curricular institucionalizada desde los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia.

En este sentido se trató de desarrollar un trabajo encuadrado en la didáctica específica de las ciencias sociales de tal manera que el conocimiento didáctico de esta disciplina nos permita abordar la problemática del contexto escolar y del estudiante en particular.

Así, el conocimiento científico fuente del proceso de transposición didáctica procede de las disciplinas científicas encuadradas en las ciencias sociales, por lo que su contenido, que constituye objetivo explícito del PEI cuando afirma que se busca favorecer el logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos (PEI, 2017) se erige como el principal encuentro entre la didáctica de las ciencias sociales, marco categorial del proyecto investigativo y el proyecto académico institucional.

Este encuentro es el que nos permite problematizar los contenidos definidos en el plan de estudios del área de ética y valores e introducir el diseño didáctico producto del proyecto como herramienta metodológica para tal problematización.

De la misma manera el PEI de la institución puede ser fortalecido en la medida en que se haga explícito que se busca abordar de manera interdisciplinar asuntos que se constituyen en objetivos del proceso de enseñanza y no dominios particulares de cada área del conocimiento, específicamente, en lo tocante al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico.

El proceso de revisión bibliográfica y de estructuración de un marco teórico referencial para este proyecto permitió esclarecer la centralidad del desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en el marco del proceso educativo contemporáneo, sin embargo, tal desarrollo no constituye objetivo explícito del proyecto académico institucional de la institución

educativa, sino que ha venido siendo trabajado desde áreas particulares del plan de estudios y en los grados superiores.

Tal y como se desarrolló el proyecto de investigación, ha generado un desencuentro con el PEI de la institución en la medida en que el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico se considera central en el proceso educativo, transversal a todo el proceso de enseñanza y de carácter interdisciplinar en su abordaje didáctico, así mismo, se considera que el trabajo pedagógico dirigido a su desarrollo debe empezar en los primeros peldaños del proceso educativo mediante la formación y fortalecimiento de las microhabilidades que hacen parte de la habilidad del pensamiento crítico.

En términos teleológicos el Proyecto Educativo Institucional contiene una visión del ser humano, del conocimiento y del proceso de enseñanza que por su característica humanística y con enfoque de intervención social constituye el principal encuentro con el proyecto de investigación y la fortaleza que nos permite avanzar hacia la superación de los desencuentros y hacia el aprovechamiento de las potencialidades.

La base para el fortalecimiento de las potencialidades que se generan para el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico dadas las sinergias entre el proyecto de investigación y el PEI de la institución, la constituyen pues la comunidad de fuentes en relación con la concepción del hombre, del proceso de enseñanza y del conocimiento, es decir, estando teleológicamente vinculados a corrientes comunes las sinergias teóricas que aparecen se convierten en guías para la acción didáctica de tal manera que los resultados del proyecto redunden en fortalecimiento del componente dirigido a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

#### **4.5. Aportes a la didáctica específica con la innovación.**

Del análisis del desarrollo del proyecto y de los resultados obtenidos de la aplicación del diseño didáctico y tal y como consta en los diarios de campo y en las herramientas utilizadas para su evaluación, el principal aporte que este proyecto realizó como innovación a la didáctica específica de las ciencias sociales en lo tocante al tratamiento didáctico del desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico, lo constituyen la necesidad de que este tenga un tratamiento multidisciplinar que permita superar falencias arrastradas en términos de desarrollo de habilidades que constituyen prerrequisitos con relación al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico, como el razonamiento lógico, las habilidades para la comprensión lectora y la expresión oral y escrita de las ideas propias y, como proyección de este proyecto, para desarrollar una estrategia didáctica de abordaje del pensamiento crítico que permita su desarrollo desde las distintas áreas del conocimiento y su vinculación con la realidad individual y colectiva problematizada en el proceso de enseñanza.

En este sentido, la interdisciplinariedad que se propone parte de la concepción de polivalencia de las ciencias sociales de que habla Prats y del novedoso aporte que introduce la didáctica de las ciencias sociales al integrar metodologías, contenidos y productos de diversas disciplinas en el tratamiento de una problemática concreta, en últimas, la novedad que puede introducir la Didáctica de las Ciencias Sociales -siempre expresada, como veremos, en un campo de relaciones funcionales- estriba en la interconexión propia que el profesor puede establecer entre las metodologías propias de cada disciplina integrada en el área. (Prats, 2000).

Tal polivalencia de las ciencias sociales tiene unos rasgos definatorios que se constituyen en los espacios didácticos en que el tratamiento disciplinar que desde las ciencias sociales se le

da al desarrollo del pensamiento crítico, se solapa con lo propio de las otras áreas del plan de estudios, estos rasgos definitorios, según Prats (2000) son:

Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales tienen un carácter de segundo grado con relación al contenido propio de las disciplinas sociales, son esencialmente contemporáneos, exigen una tarea multinivel de hermenéutica e interpretación, tienen un componente centrífugo, incorporan el riesgo en el proceso de enseñanza, son conscientes de la importancia de la simulación y tienen un carácter particular de sugerencia abierta. (p.8,9 y 10).

El carácter de segundo grado del contenido didáctico tiene que ver con el hecho de que los estudiantes no reciben conceptos vacíos, ni siquiera tal y como se producen en el ámbito científico, sino que por un proceso de transposición didáctica mediatizado por el compromiso ético del docente, el estudiante desarrolla un proceso en que tales conceptos son puestos a su servicio, al servicio de la comprensión e intervención de su realidad social.

Lo que nos lleva al carácter contemporáneo de los mismos que, si bien incorporan en elemento temporal y asumen los desarrollos anteriores en la medida de su validez, se proponen como objetivo explícito la intervención de la problemáticas contemporáneas, las que aquejan día a día al estudiante en su barrio. Con lo que el proceso didáctico debe proponerse, y lograr, que el estudiante sea capaz de un proceso de interpretación autónomo de su propia realidad, la cual se conforma de múltiples niveles y capas, intereses y actores entre los cuales él ocupa un lugar determinado como individuo. La continuidad del proceso está garantizada por el hecho de que cada problemática abordada, generará indefectiblemente nuevas problemáticas que deberán ser abordadas a partir de los resultados de los abordajes anteriores, lo cual implica la posibilidad del riesgo como un momento de aprendizaje complejo que permita clarificar metodologías adecuadas para abordar problemas con características particulares. De esta manera, la problematización del currículo comporta la importancia de su simulación al interior del aula de

clase como estrategia didáctica y el objetivo del proceso de enseñanza lo constituye la posibilidad de líneas propuestas para la intervención de las problemáticas de que se trate.

De esta forma cada área del plan de estudios puede aportar al proceso de desarrollo del pensamiento crítico, sus particulares formas de abordar el conocimiento desde la didáctica específica, lo cual potenciará el proceso y producirá resultados que permitirán al estudiante un desenvolvimiento autónomo en el marco de la microsociedad de la que hace parte.

Desde los estándares básicos de competencias el lenguaje, matemáticas y ciencias naturales podemos abordar la construcción de un abordaje interdisciplinar del proceso de desarrollo del pensamiento crítico que permita tomar las competencias de lectura, escritura y expresión oral, el razonamiento lógico como forma de abordar problemas, y la importancia del medio natural y del tratamiento científico de la realidad, junto a la polivalencia didáctica de las ciencias sociales de que hemos tratado.

## Capítulo V: Proyección Del Diseño

La aplicación del Diseño Didáctico, su evaluación y el análisis de los resultados que éste arrojó, los cuales están consignados en el Diario de Campo, así como en el capítulo IV de este documento, nos permite realizar unos ajustes concretos de cara a su desarrollo como proceso de intervención y transformación del entorno escolar y los procesos didácticos en que los autores toman parte.

Los ajustes que se hicieron al Diseño Didáctico tienen que ver con la inclusión de los elementos que surgieron en el proceso de aplicación y evaluación, bien sea como prerequisites de todo proceso de desarrollo del pensamiento crítico desde el área de ética y valores, o como elementos metodológicos a tener en cuenta o como estrategias holísticas que nos permiten una mirada diferente del proceso de desarrollo del pensamiento crítico, que esta investigación nos ha permitido construir. Los ajustes que introducimos al Diseño Didáctico los presentaremos categorizados así:

- a. Ajustes referidos al rol del docente
- b. Ajustes de tipo metodológico
- c. Ajustes referidos al contenido del diseño

**Ajustes referidos al rol del docente:** En este aspecto, autocrítico desde nuestro punto de vista, se pudo establecer que el desarrollo del pensamiento crítico como objetivo de los procesos didácticos configurados en el marco del área de ética y valores requieren que el docente ocupe un rol, que está determinado por el objetivo que se plantea y por las características de los estudiantes en que se concreta su ejercicio didáctico.

Esta investigación se desarrolló con estudiantes de grado quinto, el último grado del ciclo de básica primaria cuyas edades oscilan entre los nueve y doce años y en cuyos entornos las redes sociales y toda la información que a través de ellas se mueve, ocupa un lugar referente en lo tocante a la configuración de su percepción del entorno social y, por consiguiente, de la forma en que se abordan las problemáticas que en él surge.

Es preciso partir de una verdad en los ajustes: el docente debe tener un amplio conocimiento del ‘mundo’ de las redes sociales y de los roles que se juegan en ese ‘mundo’.

Este elemento es de suma importancia en la medida en que el Diseño Didáctico permitió comprender que el entronque de los contenidos objeto del proceso didáctico con la realidad contextual y personal de cada estudiante no puede ser forzado, sino que por el contrario es esta realidad problematizada y abordada didácticamente la que debe convertirse en contenido del proceso didáctico. En esta medida el docente debe tener la capacidad para interpretar el valor referente que los estudiantes le otorgan a las redes sociales.

Tradicionalmente los docentes han intentado transmitir y fortalecer en los estudiantes un conjunto de valores que se hallan generalmente definidos en el proyecto educativo institucional y que son tamizados por la escala de valores propia del maestro, esto sin embargo implica el riesgo de adoptar actitudes prejuiciosas ante elementos centrales de la vida diaria del estudiante a los que el docente no les otorga tanta importancia, como es el caso de las redes sociales.

En este ámbito del rol del docente es importante señalar que, el proceso de desarrollo del pensamiento crítico como proceso didáctico implica necesariamente un proceso de autoevaluación

por parte del maestro en el que la pregunta por el desarrollo del pensamiento crítico en el maestro mismo cobre especial relevancia.

Desde el punto de vista de la Didáctica se hace necesario convertir al maestro en un intelectual de la educación, con profundos conocimientos del área que enseña y con una alta capacidad crítica ante el contexto, la cual guíe su accionar como maestro.

Esta concepción del maestro como intelectual implica la capacidad para comprender los elementos que integran la cotidianidad del estudiante, lo que le permitirá entender por qué dan crédito a la información que a través de su cotidiano vivir en las redes sociales reciben, por inverosímil que esta pueda parecer.

Un maestro intelectual implica además, un sujeto con una enorme apropiación del pensamiento crítico, condición *sine qua non* para abordar el proceso didáctico de su desarrollo y esto no puede ser asumido como cierto, apriorísticamente, en todos los maestros, sino que deben existir esfuerzos personales e institucionales constantes para su desarrollo.

En este orden de ideas y como ajuste al Diseño Didáctico, ha surgido la necesidad de que el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes implique un proceso constante de su desarrollo en los docentes, como esfuerzo institucional y como ejercicio formativo constante, a través de un proceso permanente de su formación y evaluación.

**Ajustes de tipo metodológico:** Metodológicamente esta investigación permitió comprender el papel que juega el trabajo colaborativo en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico, así como la importancia de que el contenido del proceso didáctico se manifieste en diversas

formas de transmisión de información, lo que debe potenciar la capacidad de lectura de los estudiantes en distintos niveles.

Al iniciar la proyección y aplicación del Diseño Didáctico se hizo con base en la concepción, que aún consideramos acertada, de que el pensamiento crítico y, por consiguiente su desarrollo, es un proceso individual, sin embargo, en la evaluación de las secuencias didácticas aplicadas nos hemos podido dar cuenta que al abordar la solución de ciertos problemas dados de manera grupal el estudiante es capaz de poner en movimiento de manera más fluida su capacidad comunicativa verbal, la cual juega un papel importante en el desarrollo de la microhabilidad de la argumentación. Este elemento implica un ajuste referido al peso que en el marco del proceso didáctico se le otorga al trabajo colaborativo que, consideramos, debe ser central en el abordaje de las situaciones didácticas.

Además, una variación con relación al Diseño Didáctico inicialmente planteado y es que el proceso de desarrollo del pensamiento crítico, aunque en efecto es un proceso eminentemente individual, evoluciona de mejor manera si colaborativamente los estudiantes comparten fortalezas y debilidades a la hora de abordar el proceso didáctico.

De la misma manera, se pudo establecer la importancia que debe otorgársele a un hecho problemático de nuestra realidad contextual, la cual ejerce una enorme presión sobre el proceso de desarrollo interno: los estudiantes poseen muchos problemas de comprensión lectora, lo cual puede entorpecer un proceso que dependa exclusivamente de la comprensión de textos.

Al principio de esta investigación y motivados por los referentes teóricos de la misma, los textos escritos ocuparon un lugar preponderante a la hora de configurar las situaciones didácticas,

esto sin embargo arrojó pobres resultados. Lo cual motivo un análisis profundo por parte de los autores, esto produjo la diversificación de las claves sobre las cuales se asienta cada situación didáctica.

A partir del análisis realizado se llegó a la conclusión de que la introducción de la imagen, el video, el sonido y otras formas de transmisión de la información en el proceso didáctico. La introducción de imagen y sonido y de medios audiovisuales en el proceso didáctico va más allá del uso de la tecnología en el aula, tiene que ver con la formación de la percepción de los estudiantes, con el desarrollo de la capacidad para leer la realidad en los distintos formatos en que esta se nos presenta.

Lo anterior, sin embargo, no resuelve el problema sino que lo amplía: no se trata de cambiar lectura por video, así como tampoco se trata de que el estudiante comprende aquello que se le presenta audiovisualmente sobre aquello que se le presenta de forma escrita. Se trata de que el proceso de desarrollo del pensamiento crítico se encuentra unido al proceso de formación de la percepción en el estudiante, lo cual va más allá de la formación en comprensión de lectura.

**Ajustes referidos al contenido del diseño:** En relación con el contenido del diseño, en el proceso de evaluación del que aquí se aplicó un elemento cobró especial importancia: la simulación.

La simulación como eje transversal del contenido del Diseño Didáctico tiene que ver con la problematización de la realidad contextual del estudiante como punto de partida e implica que cada clase, cada situación didáctica y el diseño didáctico en su conjunto, son ejercicios que simulan

los problemas a los que diariamente se enfrenta el estudiante y que requieren de él un pensamiento crítico y la capacidad para aplicarlo a la solución de situaciones concretas.

En este sentido, en el Diseño Didáctico avanzamos de la comprensión lectora como eje transversal del desarrollo del pensamiento crítico a la problematización de la realidad con base en ejercicios de simulación de situaciones complejas al interior del aula de clase. A continuación se presenta el cronograma de trabajo a dos años:

<b>CRONOGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES</b>									
<b>ITEM</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MESES</b>							
		Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8
1	Aplicación de los ajustes al Diseño Didáctico								
2	Socialización del proyecto ante la comunidad de profesores de la Institución Educativa Antonio Nariño.								
3	Retroalimentación con base en las impresiones recogidas de la comunidad de profesores de la institución educativa Antonio Nariño.								
4	Diseño de una propuesta de abordaje interdisciplinar del desarrollo del pensamiento crítico desde las áreas de Lenguaje, Matemáticas, ética y valores y ciencias sociales								
		Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Mes 13	Mes 14	Mes 15	Mes 16
5	Diseño de una propuesta de formación permanente institucional en pensamiento crítico para los docentes								
6	Diseño y socialización de una propuesta de intervención del plan de estudios del área de ética y valores.								
7	Diseño y socialización de una propuesta de intervención del PEI de la Institución Educativa Antonio Nariño								
		Mes 17	Mes 18	Mes 19	Mes 20	Mes 21	Mes 22	Mes 23	Mes 24
8	Aplicación de Diseño didáctico para el abordaje interdisciplinar del desarrollo del pensamiento crítico desde las áreas de lenguaje, matemáticas, ética y valores y ciencias sociales								
9	Evaluación y socialización de resultados finales.								

## **Capítulo VI: Conclusiones Generales**

Las conclusiones generales de este proceso investigativo, referidas como están a los objetivos del mismo, se encuentran tamizadas por la aplicación del Diseño Didáctico producto de esta investigación y los resultados que este arrojó, así como al análisis de tales resultados. En ese sentido se puede presentar las conclusiones generales referidas a dos ámbitos concretos:

### **6.1. Conclusiones sobre las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes del Grado 5-D de la Institución Educativa Antonio Nariño**

La elaboración y aplicación del Diseño Didáctico producto de esta investigación implicó, en sí misma, un diagnóstico preliminar de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del grado 5-D de la Institución Educativa Antonio Nariño, el cual se hizo con base en los resultados de la aplicación del taller exploratorio de habilidades de pensamiento crítico, tomado de Espitia y Reyes (2011), este taller nos permitió una mirada profunda a las habilidades de pensamiento crítico en estos estudiantes, en clave de las microhabilidades que contribuyen a la formación y desarrollo de la primera.

Este diagnóstico preliminar arrojó pobres resultados en lo relacionado con la observación, la anticipación, la síntesis, la formulación de hipótesis, la argumentación, la proposición y la realización de juicios, por lo cual el Diseño Didáctico se proyectó fundamentado en la búsqueda del desarrollo de estas siete microhabilidades. Sin embargo, en la aplicación de las primeras secuencias didácticas propias de este diseño, nos encontramos con profundas falencias de los estudiantes, relacionadas con la comprensión de textos, la comprensión y seguimiento de instrucciones, el pensamiento lógico, la organización de ideas y su expresión oral y escrita.

Con base en las falencias encontradas, el Diseño Didáctico se propuso el desarrollo de tres microhabilidades que se consideraron centrales en el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico: observación, anticipación y argumentación<sup>2</sup>.

La aplicación de las Secuencias Didácticas cuyo objeto fue el desarrollo de estas tres microhabilidades nos mostró a su vez la persistencia de las falencias relacionadas con la organización y expresión oral y escrita de ideas y la concatenación de estas con el contexto de la actividad dada. Esto último atrajo la atención de los autores, por considerar que es el más grave de los obstáculos que se presentan al desarrollo del pensamiento crítico.

En síntesis, los estudiantes del grado 5-D de la institución educativa Antonio Nariño mostraron profundas problemáticas en relación con la habilidad del pensamiento crítico entendida esta en clave de un conjunto de microhabilidades que deben ser desarrolladas y aplicadas a la realidad concreta, además presentaron problemas de comprensión lectora, los cuales aparecen como obstaculizadores de cualquier desarrollo cognitivo en tanto la habilidad para comprender textos es una de las principales a la hora de abordar la formación de los estudiantes.

## **6.2. Conclusiones referidas al Diseño Didáctico**

En relación con lo anterior, el Diseño Didáctico se presentó como una herramienta metodológica y didáctica apropiada para el desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo su aplicación permitió llegar a conclusiones relacionadas con el abordaje de este proceso didáctico.

---

<sup>2</sup> El Diario de Campo, que constituye un anexo de esta investigación, da cuenta del análisis con base en el cual se llegó a esta conclusión.

En primer lugar está el hecho de que el desarrollo del pensamiento crítico no se puede abordar desde los marcos teórico-metodológicos de un área del conocimiento en particular, esto implica una apuesta por la interdisciplinariedad en el abordaje de este proceso didáctico, que vincule al lenguaje en sus esfuerzos por el desarrollo de mayores niveles de comprensión lectora, así como de habilidades para la expresión oral y escrita; las matemáticas en su esfuerzo por el desarrollo del pensamiento lógico, no sólo referido al abordaje de problemas matemáticos sino en su riqueza como base de todo proceso cognitivo; el área de ética y valores y las ciencias sociales desde el desarrollo de habilidades para la comprensión e intervención crítica de la realidad en la que toman parte los estudiantes.

Lo anterior con base en la idea de que el pensamiento crítico no debe ser concebido solo como una meta educativa sino como una herramienta cognitiva necesaria para el logro de los objetivos de todo proceso didáctico: la formación de una ciudadanía democrática y crítica con una participación activa en los procesos sociales que se desarrollan a su alrededor.

A partir de esto se llegó a la conciencia de la necesidad de intervenir el Proyecto Educativo Institucional de la Institución para introducir en él la meta explícita de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, con base en un abordaje interdisciplinar. Esto implica un proceso de discusión entre la comunidad de profesores de la Institución Educativa el cual se propondrá como resultado de la socialización y presentación de los resultados de esta investigación.

Esta intervención del PEI implica una intervención de los planes de estudio de las áreas para las que se propone la interdisciplinariedad en el abordaje del pensamiento crítico. La cual se propone en la proyección de esta investigación. Esta intervención comporta un ejercicio de

debate entre los docentes en torno a sus concepciones particulares relacionadas con el pensamiento crítico y su abordaje didáctico y, con base en esto, poder desarrollar una concepción institucional, de cara a la construcción de procesos didácticos que se propongan este objetivo explícitamente.

Por último, esta investigación permitió darse cuenta de que en lo tocante al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la preponderancia que se le da a la preparación de los estudiantes para la realización de las pruebas saber en grados tercero, quinto, noveno y undécimo, así como la importancia que se le otorga al logro de resultados cada vez mejores en estas pruebas, no contribuye en mayor medida al desarrollo del pensamiento crítico.

La anterior aseveración cobra relevancia si se tiene en cuenta que nuestro entorno escolar está marcado por la preparación de los estudiantes para la presentación de estas pruebas, lo que ha redundado en que la institución educativa Antonio Nariño se encuentre ubicada en uno de los primeros lugares a nivel nacional.

En esta medida cobra importancia el abordaje interdisciplinar propuesto en esta investigación para el desarrollo del pensamiento crítico, así como las metodologías que aquí se utilizaron, las cuales demostraron su utilidad tanto para el diagnóstico como para el desarrollo de habilidades cognitivas que se encuentran en la base de todo el proceso escolar.

## Referencias bibliográficas

- Abero, L. (2015). *La investigación-acción como estrategia cualitativa*. Montevideo: Uruguay: Contexto S.R.L.
- Alonso, C. y Gallego, D. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora (4ª edición.)*. España: Ediciones Mensajero.
- Almeida, Mario y Coral, Fanny. (2014). *Didáctica Problematizadora Para La Configuración Del Pensamiento Crítico En El Marco De La Atención A La Diversidad*. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Alonso, C. Gallego D. y Honey, P. (2012). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Arias, D. (2015). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía del saber*. *Revista de estudios sociales*, número 52, Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2015000200010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2015000200010)
- Barriga A, Díaz F. y Hernández R. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mac Graw Hill.
- Bolívar, A y Bolívar, M. (2011) La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 50, núm. 2., pp. 3-26
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros Zorzal.

- Campo, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Carabaña, J. (2017). Actiludis. Obtenido de [https://www.actiludis.com/wp-content/uploads/2009/09/pisa\\_carabana\\_vf.pdf](https://www.actiludis.com/wp-content/uploads/2009/09/pisa_carabana_vf.pdf)
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castañeda, A. E. (2017). Eje temático, categoría emergente y prácticas docentes. En G. R. Vargas Rodríguez, *Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión: una mirada desde la educación posgradual* (págs. 144-154). Bogotá D.C., Colombia: Ediciones USTA. Obtenido de <file:///D:/Desktop/CRAI/TESIS%20DIDACTICA/Vargasgerman2018.pdf>.
- Castañeda, A.E. (2013). *La evaluación del aprendizaje: una mirada sistémica*. Bogotá, D.C. Ediciones USTA.
- Civarolo, M. (2008). *La idea de didáctica. Antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Civarolo, M. (2011). *La idea de didáctica: Antecedentes, Génesis y Mutaciones*. Bogotá D.C: Magisterio.
- Comenio, J. (1993). *Didáctica Magna. En G. M. Lora, Juan Amos Comenio. Obas, Andazas, Atmósfera. En el cuarto centenario de su nacimiento. (1592-1992)*. México D.C: Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Comenio, J. (1995). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa S.A.
- Correa, C. (2001). *Aprender y enseñar en el siglo XXI*. Cooperativa Bogotá: Editorial Magisterio.
- De la Torre, S. (1999). *En J. G. Sallán, La organización escolar: contexto y texto de actuación* (p. 43). Madrid: La Muralla S.A.

De la Torre, S. (2010). *Estrategias Didácticas Innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

De la Torre, S y Barrios, O. (2003). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- De Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa* 4, (1), <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>. 90
- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Comunidad de Conocimiento, Universidad de México.
- Dorante P. y Ángel D. (2015) *Diseño De Una Guía Sobre Estrategias Didácticas Para Fortalecer La Enseñanza Y Aprendizaje De La Física (tesis de maestra)*. Venezuela: Universidad De Carabobo.
- Espitia, J y Reyes, E. (2011). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura*. Bogotá DC, Colombia.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Furman, M. (2012). *Orientaciones Técnicas para la producción de Secuencias Didácticas para un Desarrollo Profesional Situado en las áreas de Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá-Colombia.
- García, J. (2013). *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México: Fundación colegios de postgraduados en ciencias agrícolas.
- García, S. (2015). *Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa*. En Laura, Abero; Berardi, L; Capocasale, A; García, S & Rojas, R. *Investigación Educativa, Abriendo puertas al conocimiento*. (pág. 101 – 118). Montevideo, Uruguay: Contexto S.R.L.

González, F. (2017). Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de

<http://dis.unal.edu.co/~fgonza/courses/2005-I/seminario/surveyEvaluation.pdf>

González, S. (2008). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Guzmán, M y Medina, N. (2014). *Intervención Pedagógica Que Promueve El Desarrollo De Habilidades Del Pensamiento En Los Estudiantes De Segundo Grado De La Ierd Patio Bonito Nemocón*. Universidad de la Sabana.

Guzmán, W. (2012) *Estrategias Didácticas Para Potenciar El Pensamiento Variacional A Través De Situaciones Problema, De Los Estudiantes Del Grado Noveno De La Institución Educativa "San José Del Municipio De Betulia*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias de Medellín, Colombia.

Habermas, J. (1980). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.

Huberman, M. (2014). Estrategias didácticas mediadas con tic para fortalecer aprendizaje autónomo de la matemática en estudiantes de 9° del iddinueva granada. Barranquilla.

IDEP. (2001). *Desarrollo del pensamiento*. Bogotá: Magisterio.

Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza*. México: Pearson.

Lara, A. (2010). Desarrollo De Habilidades De Pensamiento Y Creatividad Como Potenciadores De Aprendizaje. *Revista Unimar N° 59. Universidad Mariana, San José de Pasto*.

Ley 115 de 1994 (Congreso de la República 8 de febrero de 1994).

- Marín, D. (2013). *Estrategias Didácticas Para Fortalecer El Pensamiento Geométrico En Estudiantes De Grado Sexto De La Institución Educativa El Madroño De Belalcázar Caldas*. Universidad Católica De Manizales Facultad De Educación Licenciatura En Matemática.
- Mayoral, J y Suarez, E. (2014). *Estrategias Didácticas Mediadas Con Tic Para Fortalecer Aprendizaje Autónomo De La Matemática En Estudiantes De 9° Del Iddinueva Granada*. Universidad De La Costa “C U C” Barranquilla – Colombia.
- Medina, A. (2009). *La Didáctica: Disciplina Pedagógica Aplicada*. En A. Medina Rivilla. (Coord.), *Didáctica General* (pp. 3-39). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Montoya, Javier y Monsalve, J. (2009). *Desarrollo Del Pensamiento Crítico En La Básica Secundaria, En El Marco De Las Competencias Ciudadanas*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Muria, D. (2008). *Desarrollo de habilidades de pensamiento en los diferentes niveles educativos*. *Revista electrónica de psicología Iztacala* 8, (1). Recuperado de [www.iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psiclin](http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psiclin)
- Odreman, N. (7 de marzo de 2005). Analizando el currículo básico nacional. Los ejes transversales. *Brújula. Revista para padres y maestros*(1), 2.
- Paul, R y Elder, L (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*; *Fundación Para el Pensamiento Crítico, 2003*; Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46835315/La\\_mini\\_gui%C3%A1\\_para\\_el\\_Pensamiento\\_Cr%C3%ADtico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526492538&Si](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46835315/La_mini_gui%C3%A1_para_el_Pensamiento_Cr%C3%ADtico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526492538&Si)

[gnature=TihTDnbfExkLSko92sliViEahLU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa\\_mini-guia\\_para\\_el\\_Pensamiento\\_critico.pdf](#)

PEI (2017). Institución Educativa Antonio Nariño. Proyecto Educativo Institucional PEI .  
Montería, Córdoba, Colombia.

Perkins, D. (1997). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

Pinchao, L. (2009). *Desarrollar Habilidades De Pensamiento En El Educando, Condición Necesaria Para Una Educación Basada En Competencias*. Revista Unimar N° 46.  
Universidad Mariana, San José de Pasto.

Prats, J. (2000) Disciplinas e interdisciplinariedad: El espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 24. Abril-mayo Junio 2000.

Ramírez, L; Arcila, A; Buriticá, L y Castrillón, J. (2004) *Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y modulo*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Restrepo, B. (2006) La investigación acción pedagógica: variante de la investigación acción educativa que se viene validando en Colombia.

Rust, y Dallín. (1999). *En J. G. Sallá, La organización escolar: contexto y texto de actuación* (pág. 43). Madrid: La Muralla S.A.


Sánchez, M. (1999). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento, Procesos Básicos del Pensamiento, Guía del instructor*. México: Trillas.

- Shaw, M. (1999). *En J. G. Sallán, La organización escolar: contexto y texto de actuación* (pág. 43). Madrid : La Muralla S.A.
- Skilbeck, M. (2011). <http://www.crenamina.edu.mx>. Obtenido de [http://www.crenamina.edu.mx/Documentos\\_recepcionales\\_2007\\_2011/FICHA\\_TECNIC\\_A/GLORIA\\_ARACELY\\_RAMOS\\_ODILON.pdf](http://www.crenamina.edu.mx/Documentos_recepcionales_2007_2011/FICHA_TECNIC_A/GLORIA_ARACELY_RAMOS_ODILON.pdf).
- Skilbeck, M. (2014). *En M. C. Johana, & S. L. Edison, estrategias didácticas mediadas con tic para fortalecer aprendizaje autónomo de la matemática en estudiantes de 9° del Iddinueva granada*. Barranquilla, Atlántico, Colombia.
- Tobón, S. Pimienta, J y García, J. (2010). *El modelo de competencias: Cambios en la didáctica y la evaluación desde la socioformación*. México: Prentice Hall.
- Trujillo, F. (2011). *Enfoque de Competencias en Educación: Del conocimiento al uso y apropiación*. Bogotá.
- Vallejo, G. (2011). *Evaluación De Un Programa Para El Desarrollo Del Pensamiento Formal En Estudiantes Del Décimo Año De Educación Básica De La Unidad Educativa "Tumbaco" De La Ciudad De Quito*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Vargas Rodríguez, G. R. (2017). La investigación desde la Maestría en Educación: A partir de los propósitos institucionales. En G. R. Vargas Rodríguez, *Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión: una mirada desde la educación posgradual* (págs. 65-71). Bogotá D.C., Colombia: Ediciones USTA. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12716/Vargasgerman2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Vygotsky, L (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto ediciones.
- Zarate, S, (2009). *Estrategias De Enseñanza Para Desarrollar Habilidades Del Pensamiento En*

*La Escuela Básica Estal Caura.* Universidad Nacional Experimental de Guayana, Puerto  
Ordaz de la República de Venezuela.

## Anexos

### Anexo 1. Prueba aplicada a estudiantes para el diagnóstico

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO NARIÑO
	SECCIÓN PRIMARIA
NOMBRES: _____	GRADO: 5° ____ Año: <u>2017</u>

### TALLER EXPLORATORIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

- Lee con atención el cuento y luego responde las preguntas.

**Por: Jacob y Guillermo Grimm**

Había una vez una niña huérfana de padre y madre; era tan pobre, que no tenía casa, no tenía cama; sólo tenía la ropa que llevaba puesta y un pedazo de pan que le había dado una persona compasiva.

Pero la niña era muy buena y piadosa; y como ya no le quedaba nadie en el mundo, se fue andando por el campo. No se sentía sola, porque sabía que Dios la acompañaba. Un día se encontró con un hombre muy pobre, que le dijo:

- Dame un pedazo de pan, por el amor de Dios, porque me estoy muriendo de hambre.

La niña le dio su pan y siguió andando. Se encontró luego con un niño, que lloraba y decía:

- Tengo frío, tengo mucho frío en la cabeza... dame algo para taparme.

La niña se quitó su gorrito y se lo dio al niño.

Más adelante se encontró con una niña que no tenía abrigo, ni chaqueta, ni nada que la abrigase, y estaba tiritando; y ella le dio su chaquetita. Y a otra niña que tampoco tenía ropa, le dio su falda.

Al fin llegó a un bosque; era de noche, y se le acercó un niño que le pidió su camisa para abrigarse un poco.

La niña pensó: "Como es de noche y está tan oscuro, nadie me verá".

Se quitó la camisita y se la dio al niño. Y allí se quedó en el bosque, desnudita. Pero entonces empezaron a caer del cielo muchas estrellas, y cuando la niña las recogió del suelo vio que eran monedas de oro. Y vio también que tenía puesta una camisita del hijo más fino, en lugar de la rota que había dado al niño pobre. Entonces recogió todas las monedas que habían caído del cielo, y ya fue rica toda su vida.

**Tomado de Cuentos de Grimm, cuentos infantiles (2005, p. 252)**

1. ¿Cuál crees que es el título del cuento?

---

2. Con qué palabras podrías reemplazar las siguientes:

Piadosa: \_\_\_\_\_ Pobre: \_\_\_\_\_ Rica:

\_\_\_\_\_

3. Marca con una X cuál de las siguientes oraciones resume mejor el cuento.

- A. Una niña es abandonada por sus padres y se vuelve rica de un momento a otro por recoger monedas.
- B. Una niña perdió a sus padres y por ser caritativa obtuvo una recompensa.
- C. Una niña perdió a sus padres y por ser amable se fue a vivir al cielo con una bolsa de monedas.
- D. Una niña es abandonada por sus padres y se vuelve rica por ayudar a los niños.

4. Marca con una X qué papel asumirías si tuvieras la oportunidad de ayudar a esta niña pobre.

**Justifica tu respuesta.**

- A. Dios
- B. Tía lejana
- C. Un mago
- D. Un panadero
- E. Otro

---

---

---

---

---

1. Continúa la historia por medio de un dibujo. (No colorear)



---

---

---

---

---

**6.** Intercambia tu hoja con la de tu compañero, lee la respuesta del punto anterior y escribe si estás de acuerdo con su argumento y por qué.

---

---

---

---

---

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO NARIÑO  
SECCIÓN PRIMARIA

NOMBRES: Bella Andrea Trujillo GRADO: 5º D Año: 2017

**TALLER DE PENSAMIENTO CRÍTICO**

➤ Lee con atención el cuento y luego responde las preguntas.

Por: Jacob y Guillermo Grimm

Había una vez una niña huérfana de padre y madre; era tan pobre, que no tenía casa, no tenía cama; sólo tenía la ropa que llevaba puesta y un pedazo de pan que le había dado una persona compasiva.

Pero la niña era muy buena y piadosa; y como ya no le quedaba nadie en el mundo, se fue andando por el campo. No se sentía sola, porque sabía que Dios la acompañaba. Un día se encontró con un hombre muy pobre, que le dijo:

- Dame un pedazo de pan, por el amor de Dios, porque me estoy muriendo de hambre.

La niña le dio su pan y siguió andando. Se encontró luego con un niño, que lloraba y decía:

- Tengo frío, tengo mucho frío en la cabeza... dame algo para taparme.

La niña se quitó su gorrito y se lo dio al niño.

Más adelante se encontró con una niña que no tenía abrigo, ni chaqueta, ni nada que la abrigase, y estaba tiritando; y ella le dio su chaquetita. Y a otra niña que tampoco tenía ropa, le dio su falda.

Al fin llegó a un bosque; era de noche, y se le acercó un niño que le pidió su camisa para abrigarse un poco.

La niña pensó: "Como es de noche y está tan oscuro, nadie me verá".

Se quitó la camisita y se la dio al niño. Y allí se quedó en el bosque, desnudita. Pero entonces empezaron a caer del cielo muchas estrellas, y cuando la niña las recogió del suelo vio que eran monedas de oro. Y vio también que tenía puesta una camisita del hijo más fino, en lugar de la rota que había dado al niño pobre. Entonces recogió todas las monedas que habían caído del cielo, y ya fue rica toda su vida.

Tomado de Cuentos de Grimm, cuentos infantiles (2005, p. 252)

1. ¿Cuál crees que es el título del cuento? La Niña Rica y sus amigos **F**

2. Con qué palabras podrías reemplazar las siguientes:  
Piadosa: caritativa Pobre: \_\_\_\_\_ Rica: millonaria **F**

3. Marca con una X cuál de las siguientes oraciones resume mejor el cuento.

A. Una niña es abandonada por sus padres y se vuelve rica de un momento a otro por recoger monedas.

B. Una niña perdió a sus padres y por ser caritativa obtuvo una recompensa.

C. Una niña perdió a sus padres y por ser amable se fue a vivir al cielo con una bolsa de monedas.

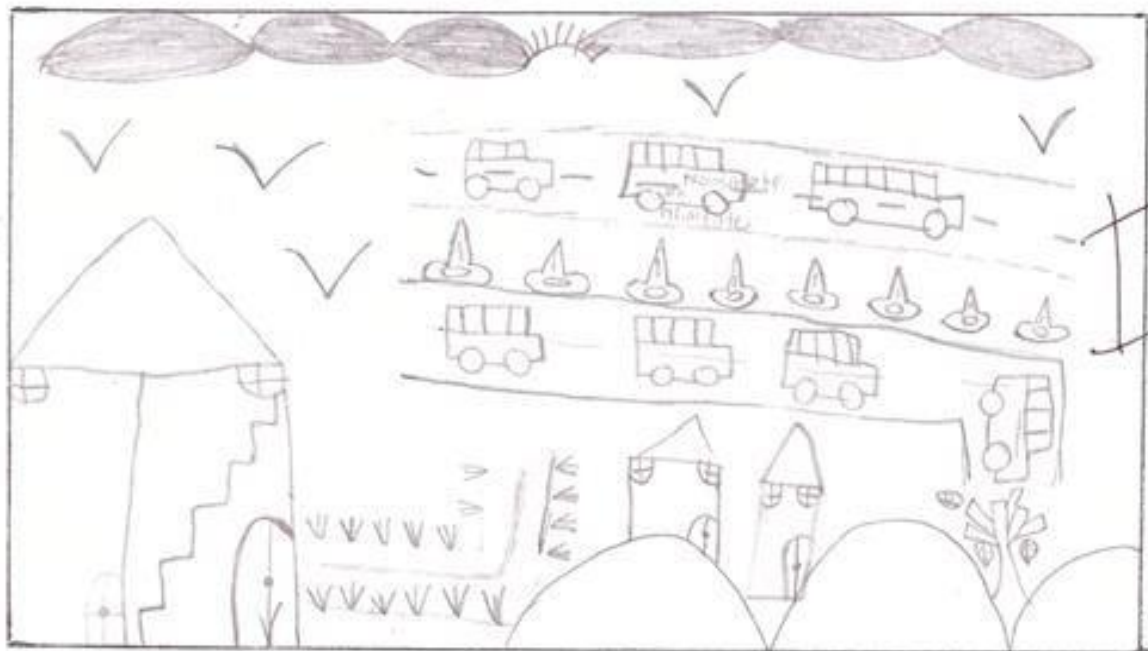
D. Una niña es abandonada por sus padres y se vuelve rica por ayudar a los niños. **A**

4. Marca con una X qué papel asumirías si tuvieras la oportunidad de ayudar a esta niña pobre. Justifica tu respuesta.

- A. Dios      B. Tía lejana      C. Un mago      D. Un panadero      E. Otro

Porque Dios siempre que una ayuda a otra persona Dios es amigable con nosotros porque ayuda por que ayuda si quieres te ayuda por eso pienso que que no para que a Dios también te ayude y te de buena suerte en toda tu vida ayudar es bueno.

5. Continúa la historia por medio de un dibujo. (No colorear)




Si porque tuvo 7 carros una finca 3 casas Peque  
 rris pero las tuvo y unas granadas que les daría a  
 ella y a su familia.

6. Intercambia tu hoja con la de tu compañero, lee la respuesta del punto anterior y escribe si estás de acuerdo con su argumento y por qué.

Si porque así decía en la historia que era pobre y al final tuvo mucha fortuna y fue muy pero muy rico.

## Anexo 2. Secuencia didáctica aplicada

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO NARIÑO MONTERÍA - CÓRDOBA
ÉTICA Y VALORES	
NOMBRES: <u>Aljandra Sofía López García</u>	GRADO: <u>5º D</u>

### SECUENCIA DIDÁCTICA

UNIDAD 3: MI CULTURA Y LA DE OTROS

TEMA: DIFERENCIA DE CREDOS, IDEOLOGÍAS, RAZAS Y ETNIAS.

LA MICROHABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN, EN LA IDENTIFICACIÓN DE LO QUE ME DIFERENCIA DE LOS DEMÁS.

#### SESIÓN 2

❖ ACTIVIDADES DE APERTURA: Los Derechos de los niños


1. Observa con atención el video 'Aprende los 10 derechos de los niños'.

1.1. Haz un listado de los derechos de los niños (DESCRIBE)

1- Derecho al amor. 2- Derecho a la igualdad.  
3- Derecho a la protección. 4- Derecho a la integración.  
5- Derecho a la salud. 6- Derecho a la educación.  
7- Derecho al juego. 8- Derecho al apellido.  
9- Derecho a la participación. 10- Derecho a la identidad por derechos.

1.2. Toma el primer derecho y represéntalo con un dibujo (DESCRIBE)

El derecho a la igualdad significa que todo mundo tenemos los mismos derechos así tal como somos como blancos o negros.



DERECHO A LA IGUALDAD

❖ ACTIVIDADES DE DESARROLLO: Experimento Social.

2. Observa con atención el video 'experimento social'

2.1. Realiza una descripción de quienes protagonizan el video (Describe)

Era una mujer que era musulmana que era de un país diferente y estaba pidiendo que le tradujeran los mensajes que le enviaron los mensajes, y los que los estaban traduciéndolo video sintieron pena y lastima por ella y se sintieron igual de mal que ella al decirles al menos así

2.2. ¿En qué crees que se parecen y diferencian la protagonista del video y los demás? (Establece semejanzas y diferencias)

**SEMEJANZAS.**  
En que todos, perciben igual sobre como ella estaba y se igualó a la mujer.

**DIFERENCIAS**  
Que son de diferentes países e idiomas.

2.3. ¿Cómo calificarías la actitud de quién o quiénes envían el mensaje a la protagonista? EXPLÍCATE (Relaciona, argumenta)

Mal, por que son personas que no entienden la igualdad que no saben como convivir con otras personas, y al amenazarla con que se vallan del país se está notando el irrespeto que le tienen hacia ella y a demás están ignorando sus derechos.

2.4. ¿Cómo calificarías la actitud de quiénes leen el mensaje a la protagonista? EXPLÍCATE. (Relaciona, argumenta)

Buena, por que la acompañan y la entienden.

## ❖ ACTIVIDADES DE CIERRE

3. Observa con atención el video 'Tolerancia y respeto'

3.1. ¿Crees que la actitud de los pájaros pequeños al ver al pájaro grande es tolerante? EXPLÍCATE (Describe, relaciona y argumenta)

No, por que lo están ignorando por que es diferente.

3.2. ¿Por qué crees que los pájaros pequeños reaccionan de esa manera ante el pájaro grande? EXPLÍCATE (Relaciona y argumenta)

Por que los pájaros pequeños creen que es raro, es de otra raza y el pájaro grande no tiene ningun derecho para convivir con ellos.

4. Observa con atención a tus compañeros y haz un listado de todas las diferencias que a simple vista hay entre ellos y tú. (Describe, establece semejanzas y diferencias)

Que nos parecemos en que somos seres humanos, diferencias en que en lo fisico somos diferentes.

5. ¿Estas diferencias han sido obstáculo para que sean amigos? (Argumenta)

No, por que todos siempre tendremos alguna diferencia y yo o esa persona debemos aceptar nos con nuestra diferencia por que todos tendremos los mismos derechos y debemos tratarlos con tolerancia.

6. Socializa con la clase.

### **Anexo 3. Diseño de las Secuencias didácticas**

#### **SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO 1.**

**Título:** Las redes sociales en la configuración de mi identidad.

**Problema significativo del contexto:** Comprender el papel que juegan las redes sociales en la configuración de una identidad propia mediante la generación de influencias de todo tipo.

**Desarrollo de la situación didáctica:** Para el logro de los objetivos propuestos, la situación didáctica se compone de dos actividades que configuran un antes y un después desde el punto de vista del aprendizaje.

#### **SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 1:**

**Actividad de apertura:** Los estudiantes observan un cómic y analizan su contenido en términos de lo que harían si estuvieran en el lugar del protagonista, seguidamente comparten con sus compañeros su análisis teniendo la oportunidad de evaluar y juzgar el análisis de los otros al tiempo que su análisis es evaluado y juzgado por los otros.

**Actividad de desarrollo:** Los estudiantes son consultados sobre su opinión acerca de la existencia de sirenas, después de lo cual observan un video que da cuenta del hallazgo de varias sirenas a lo largo del mundo. Seguidamente los estudiantes son consultados con relación a si el video los hizo cambiar de parecer o reforzó sus opiniones previas.

**Actividad de cierre:** Los estudiantes tienen la posibilidad de socializar sus impresiones y reflexiones para ser evaluados y juzgados al tiempo que evalúan y juzgan las de los demás.

**ÁREA:** Ética y valores humanos

**UNIDAD 3:** Mi cultura y la de los otros

**TEMA:** El valor de la identidad

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**

**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

**OBJETIVOS:**

- ❖ Explorar los conocimientos previos que sobre identidad tiene el estudiante.
- ❖ Analizar la influencia de las redes sociales en la construcción de identidad.
- ❖ Conocer la importancia del pensamiento crítico en el desarrollo de una identidad propia.

**TÍTULO:** Las redes sociales en la configuración de mi identidad

**COMPETENCIAS GENERALES:**

- ❖ **Competencias conceptuales:** conoce la importancia que para la construcción de la identidad propia tienen las influencias que recibe del entorno en que se mueve.
- ❖ **Competencias procedimentales:** Adopta una actitud crítica frente a la información que recibe antes de aceptarla como cierta o negarla como falsa y asumir una posición frente a ella.
- ❖ **Competencias actitudinales:** Tiende a la selección crítica al momento de escoger, de entre todas las influencias que el medio le presenta, aquellas que integrará a su construcción identitaria.

**SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la identidad, sobre su identidad. Así mismo, se propone analizar el papel que cumplen las redes sociales en la construcción de la identidad y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para la elección de influencias significativas para la construcción de una identidad propia.

Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 3: Mi cultura y la de los otros, particularmente la temática relacionada con el valor de la identidad.

Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de la identidad por parte de los estudiantes.

## Línea de Secuencias didácticas

### ❖ **ACTIVIDADES DE APERTURA:** Cómico Robo de identidad 1.

1. Observa el cómic y comenta con tus compañeros:



- 1.1. ¿Qué harías si estuvieras en el lugar del protagonista?
2. Cuéntale a toda la clase la actitud que adoptarías si estuvieras en el lugar del protagonista
- 2.1. Escucha lo que tus compañeros harían si estuvieran en el lugar del protagonista
3. Reflexiona:
  - 3.1. ¿Tú y tus compañeros respondieron lo mismo?
  - 3.2. ¿Por qué crees que tus compañeros respondieron como lo hicieron?
  - 3.3. Agrupa las respuestas de tus compañeros en grupos de acuerdo a lo parecidas que sean. Haz un listado.
  - 3.4. ¿Qué crees que piensan tus compañeros de tu respuesta?

### ❖ **ACTIVIDADES DE DESARROLLO:** Sirenas reales captadas en vídeo

4. ¿Crees que las sirenas existen? Justifícate.
5. Observa con atención el video
- 5.1. ¿El vídeo que acabas de ver te hizo cambiar de opinión? ¿Reforzó la opinión previa que tenías? Explicáte.

### ❖ **ACTIVIDADES DE CIERRE:** Socialización

6. Socializa con tus compañeros lo que escribiste.

## Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje

- ❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante

### Recursos:

- ❖ Cómico robo de identidad 1; publicaciones en línea, servicios computacionales, Campus Monterrey, Tecnológico de Monterrey, México, Septiembre 3 de 2009. [http://publidinf.mty.itesm.mx/publidinfvirtual/panorama/Archivo/historietas/historieta2\\_11.gif](http://publidinf.mty.itesm.mx/publidinfvirtual/panorama/Archivo/historietas/historieta2_11.gif)
- ❖ VIDEOS DE TERROR: Sirenas REALES captadas en video!! 2017; [https://www.youtube.com/watch?v=ZyLWN3YG\\_7Q&t=215s](https://www.youtube.com/watch?v=ZyLWN3YG_7Q&t=215s)

## SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 2

**Actividad de apertura:** Los estudiantes observan la segunda parte del cómic, la cual contiene el desenlace de la situación, y son consultados acerca de si anticiparon el desenlace de la situación, si alguna vez se han enfrentado a situaciones parecidas y sobre cuál creen que sea la actitud correcta ante interacciones como la descrita por el cómic, en las redes sociales. Todo esto teniendo la posibilidad de evaluar y juzgar las reflexiones de sus compañeros al tiempo que es evaluado y juzgado por ellos.

**Actividad de desarrollo:** A los estudiantes se les presenta un video en que se explica que el video que vieron en la actividad anterior es un engaño y se explica cómo se hizo, seguidamente lo cual son consultados acerca de si el primer video logró convencerlos y de qué manera creen que este tipo de influencia basada en hechos falsos que intentan ser presentados como ciertos, afecta su construcción identitaria.

**Actividad de cierre:** Los estudiantes realizan la lectura de un texto titulado Niños apropiados, relacionado con el robo de niños durante la dictadura argentina, seguidamente lo cual desarrollan un cuestionario relacionado con la identidad como derecho y la importancia de esta para los individuos.

**ÁREA:** Ética y valores humanos

**UNIDAD 3:** Mi cultura y la de los otros

**TEMA:** El valor de la identidad

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**

**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

**OBJETIVOS:**

- ❖ Explorar los conocimientos previos que sobre identidad tiene el estudiante
- ❖ Analizar la influencia de las redes sociales en la construcción de identidad
- ❖ Conocer la importancia del pensamiento crítico en el desarrollo de una identidad propia

**Título:** Las redes sociales en la configuración de mi identidad

**COMPETENCIAS GENERALES:**

- ❖ **Competencias conceptuales:** conoce la importancia que para la construcción de la identidad propia tienen las influencias que recibe del entorno en que se mueve.
- ❖ **Competencias procedimentales:** Adopta una actitud crítica frente a la información que recibe antes de aceptarla como cierta o negarla como falsa y asumir una posición frente a ella.
- ❖ **Competencias actitudinales:** Tiende a la selección crítica al momento de escoger, de entre todas las influencias que el medio le presenta, aquellas que integrará a su construcción identitaria.

**SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la identidad, sobre su identidad. Así mismo, se propone analizar el papel que cumplen las redes sociales en la construcción de la identidad y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para la elección de influencias significativas para la construcción de una identidad propia.

Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 3: Mi cultura y la de los otros, particularmente la temática relacionada con el valor de la identidad.

Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de la identidad por parte de los estudiantes.

## Línea de Secuencias didácticas

### ❖ ACTIVIDADES DE APERTURA: Cómics Robo de identidad 1.

1. Observa el cómic y comenta con tus compañeros:



1.1 Cuando leíste el cómic anterior, ¿sospechaste que se trataba de un engaño? Sí o no, ¿Por qué?

1.2 Cuéntale a toda la clase si alguna vez te ha sucedido algo parecido

1.3 Escucha lo que tus compañeros tienen para decir.

### 2. Reflexiona:

a. ¿Cuál crees que sea la actitud correcta ante interacciones como esta en las redes sociales?

### ACTIVIDADES DE DESARROLLO: La verdad sobre las sirenas halladas vivas

3. Observa con atención el vídeo

2.4 ¿El primer vídeo logró convencerte? ¿Por qué?

2.5 ¿Cómo crees que afecta la construcción de tu identidad, este tipo de influencias basadas en hechos falsos?

### ❖ ACTIVIDADES DE CIERRE: Niños apropiados

3 Lee atentamente el relato niños apropiados y realiza el ejercicio reflexivo que lo acompaña:

#### NIÑOS APROPIADOS

Durante la dictadura militar argentina cientos de niños fueron secuestrados junto con sus padres y llevados a los Centros Clandestinos de Detención, otros fueron secuestrados en el vientre de sus madres y nacidos en cautiverio. Asesinados los padres, en lugar de ser entregados a sus familias, estos niños fueron apropiados por familias que los criaron como suyos, robando las identidades, el pasado de centenares de chicos. Apoyadas en testimonios de sobrevivientes de los campos de concentración, las abuelas de Plaza de Mayo emprendieron una lucha incansable que involucró avances de la genética, de la antropología y de las leyes argentinas para la recuperación de sus nietos apropiados. De los cerca de 500 niños robados hasta 2015 la cifra de los recuperados supera un centenar (116); la primera recuperación fue la de Paula y se dio en 1980, la más reciente, a penas a finales de 2014, fue la de Guido, el nieto de la actual presidenta de las abuelas Estela de Carlotto, luego de 37 años de intensa búsqueda.

#### 4.1. Reflexiona.

*“Ahora tenés todo un pasado por delante”*

Vanina, hermana de niño apropiado.

Las abuelas de la plaza de mayo es una organización no gubernamental creada en 1977 cuyo objetivo es localizar y restituir a sus legítimas familias todos los niños desaparecidos por la última dictadura argentina. Las **Abuelas** no tienen miedo.

Una dictadura es un gobierno autoritario ejercido generalmente con métodos violentos.

4.1.1. ¿Cuál es la frase normalmente pronunciada?

4.1.2. ¿A qué situación podría referirse Vanina?

4.1.3. ¿A qué se refiere el término niño apropiado?

4.1.4. ¿Cómo se vulneraría el derecho a la identidad?

#### 4.2. Responde.

4.2.1. ¿Quién soy?

4.2.2. ¿Qué me hace lo que soy? / ¿Qué nos hace lo que somos?

4.2.3. ¿Qué significa el derecho a la identidad?

4.2.4. ¿Cómo construyo mi identidad?, ¿Qué elementos forman parte de ésta?

4 Socializa con tus compañeros.

5

#### Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje

- ❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante.

#### Recursos:

- ❖ Cómics de robo de identidad 2; publicaciones en línea, servicios computacionales, Campus Monterrey, Tecnológico de Monterrey, México, Septiembre 3 de 2009. <http://publidinf.mty.itesm.mx/publidinfvirtual/panorama/Archivo/historietas/historieta211.gif>
- ❖ La verdad sobre las sirenas halladas vivas; [https://www.youtube.com/watch?v=5PB\\_owtSMMY](https://www.youtube.com/watch?v=5PB_owtSMMY)
- ❖ <https://www.cuentoparanoolvidar.com/identidades-robadas>

Siguiendo unas instrucciones contenidas en una guía, los estudiantes consignan todo el proceso en un formato de seguimiento de la actividad.

**Evaluación:** Cada actividad se evalúa individualmente siguiendo unos criterios precisos que son consignados en una rúbrica de evaluación que es parte integral del diario del campo del investigador.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN:**

Para la evaluación de la actividad se utilizaron los siguientes criterios, los cuales fueron ponderados en una escala de tres niveles así: Un nivel satisfactorio identificado con la letra S en el que el estudiante completa el requerimiento de la actividad en forma tal que guarda consonancia con lo tipificado por el criterio de evaluación asignado a cada microhabilidad; un nivel aceptable identificado con la letra A en el que el estudiante no completa el requerimiento de la actividad en consonancia con lo tipificado por el criterio de evaluación asignado a cada microhabilidad, o lo completa de tal manera que presenta fallas, inconsistencias, incoherencias o inconexiones en algún punto del proceso o entre la respuesta al requerimiento y el requerimiento mismo; y por último un nivel de insuficiencia identificado con la letra I en el que el estudiante no completa el requerimiento de la actividad o lo hace de tal manera que no guarda ninguna conexión con el requerimiento de la actividad.

Los criterios de evaluación para cada etapa de la actividad son los siguientes:

#### **ACTIVIDAD 1.**

**OBSERVACIÓN:** Identifica los elementos que componen la historia, tanto los que se dicen explícitamente como los que no.

**ANTICIPACIÓN:** Sabe prever las líneas de su accionar en una situación similar a la del cómic.

**OBSERVACIÓN:** Identifica los elementos comunes a sus respuestas y las de sus compañeros.

**REALIZACIÓN DE JUICIOS:** Juzga la calidad de la respuesta y el argumento del otro.

**SÍNTESIS:** Organiza las respuestas de sus compañeros en unos cuantos grupos de acuerdo a las similitudes en su argumentación.

**REALIZACIÓN DE JUICIOS:** Juzga la calidad de su respuesta a partir de la formulación de una hipótesis sobre la forma en que cree que es juzgado.

**ARGUMENTACIÓN:** Construye ideas claras para justificar su posición.

## **ACTIVIDAD 2.**

### **➤ PRIMERA PARTE**

**ARGUMENTACIÓN:** Construye ideas claras para justificar sus reacciones en todos los momentos del ejercicio.

**OBSERVACIÓN:** Relaciona la situación descrita en el cómic, ahora que la conoce completa, con situaciones parecidas de su vivencia personal.

**REALIZACIÓN DE JUICIOS Y ARGUMENTACIÓN:** Juzga la mejor forma de actuar frente a situaciones parecidas a la del cómic y construye ideas claras para justificar su juicio.

### **➤ SEGUNDA PARTE**

**ARGUMENTACIÓN:** Construye ideas claras para justificar su posición frente a la información suministrada por los vídeos, ahora que la conoce completa.

**FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y ARGUMENTACIÓN:** Asume un rol determinado frente a la influencia que las redes sociales pueden tener en su construcción identitaria y construye ideas claras para justificarse.

### **➤ TERCERA PARTE**

**OBSERVACIÓN:** Piensa en la expresión comúnmente usada y en por qué se ha usado una distinta.

**ANTICIPACIÓN:** Prevé la situación en la que se pudo usar la frase en cuestión.

**FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y ARGUMENTACIÓN:** Asume una posición determinada frente a la situación presentada y construye ideas claras para justificarse.

**SÍNTESIS, FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS, REALIZACIÓN DE JUICIOS Y ARGUMENTACIÓN:** Identifica y formula posibles situaciones en que se vulneraría el derecho a la identidad, juzga la mejor forma de actuar ante tales situaciones y construye ideas claras para justificarse.

**OBSERVACIÓN:** Piensa en aquello que lo define.

**SÍNTESIS Y ARGUMENTACIÓN:** Elige de entre aquello que lo define lo que considera esencial y construye ideas claras para justificarse.

**REALIZACIÓN DE JUICIOS Y ARGUMENTACIÓN:** Juzga el significado del derecho a la identidad y construye ideas claras para justificarse.

**FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y ARGUMENTACIÓN:** Formula las situaciones y elementos posibles para la construcción de la identidad y construye ideas claras para justificarse.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO 2**

### **SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 1.**

#### **ACTIVIDADES DE APERTURA**

Se presenta un juego de ‘encuentre las diferencias’ cuyo objetivo es ejercitar lúdicamente la microhabilidad de la observación y preparar actitudinal y procedimentalmente a los estudiantes para el abordaje didáctico de la microhabilidad de la observación.

#### **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Se presentan varias actividades, dirigidas a la identificación y ejercitamiento de las tres partes conceptuales de la microhabilidad de la observación, tales como la descripción de características, el establecimiento de semejanzas y diferencias y la relación.

#### **ACTIVIDADES DE CIERRE**

Se socializan los procedimientos realizados, así como sus resultados y diferencias procedimentales halladas entre los estudiantes en cada parte del proceso.

**ÁREA:** Ética y valores humanos

**UNIDAD 3:** Mi cultura y la de los otros

**Tema:** Diferencia de credos, ideologías, razas y etnias.

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**

**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

### **OBJETIVOS**

- ❖ Explorar los conocimientos previos que tiene el estudiante acerca de la importancia de la observación como microhabilidad del pensamiento.
- ❖ Analizar la influencia del uso adecuado de la microhabilidad de la observación en la toma de decisiones correctas.
- ❖ Conocer la importancia de la microhabilidad de la observación en el marco de la habilidad del pensamiento crítico.

**TÍTULO:** La microhabilidad de la observación, en la identificación de lo que me diferencia de los demás.

### **COMPETENCIAS GENERALES:**

- ❖ **Competencias conceptuales:** reconoce la importancia de la observación como habilidad del pensamiento.
- ❖ **Competencias procedimentales:** Es capaz de realizar descripciones, establecer diferencias y relaciones entre varias imágenes.
- ❖ **Competencias actitudinales:** Tiende al uso de la observación ante situaciones concretas para identificar los elementos que componen la situación de que se trate.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la identidad, sobre su identidad. Así mismo, se propone analizar el papel que cumplen las redes sociales en la construcción de la identidad y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para la elección de influencias significativas para la construcción de una identidad propia.

Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 3: Mi cultura y la de los otros, particularmente la temática relacionada con el valor de la identidad.

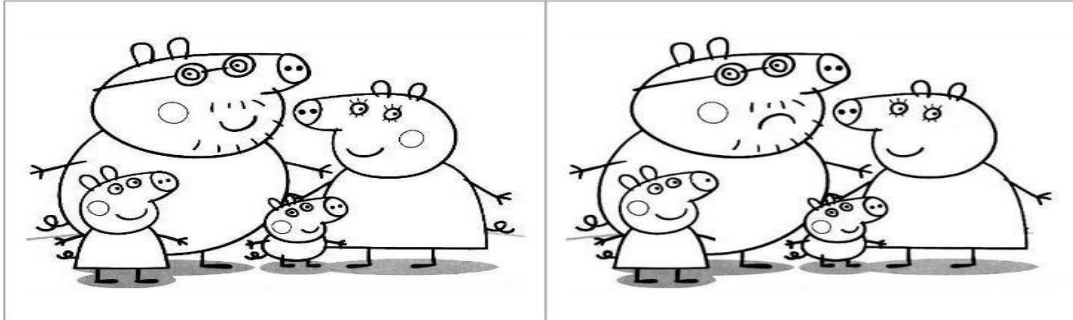
Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de la identidad por parte de los estudiantes. En este caso particular se trata de fomentar, ejercitar y desarrollar la microhabilidad de la observación, integrante de la habilidad del pensamiento crítico.

## LÍNEA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

❖ **ACTIVIDADES DE APERTURA:** Encuentra las cinco diferencias.

1. Observa la imagen y encuentra las cinco diferencias:

Encuentra las 5 diferencias



1.1 Con un cronómetro, contabiliza el tiempo que has tardado en encontrar cada una de las cinco diferencias.

1.2 Suma el tiempo total que te ha llevado encontrar las cinco diferencias y cuéntale a la clase.

1.2.1 ¿Qué crees que significa que hayas tardado más o menos que tus compañeros en encontrar las cinco diferencias?

1.2.2 ¿A qué crees que se debe que hayas tardado más o menos en encontrar las cinco diferencias?

1.3 Escucha lo que tus compañeros tienen para decir.

❖ **ACTIVIDADES DE DESARROLLO:** Observa las características, diferencias, semejanzas y relación entre las imágenes.

2. Observa con atención las siguientes imágenes y realiza una descripción de las características que observes.



**Imagen 1.**



**Imagen 2.**

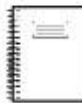
2.1 Teniendo en cuenta las imágenes anteriores, haz un listado con las características de cada una.

2.2 Observa las imágenes que ves a continuación y haz un listado de semejanzas y diferencias.



### Imagen 3.

3. Observa con atención las siguientes imágenes une con una línea cada imagen con la que creas que se le relaciona y explica qué relación hay entre ambas.



4. Observa con atención la siguiente imagen y explica qué relación crees que hay entre ellas.



❖ **ACTIVIDADES DE CIERRE.**

5.1. Comparte con tus compañeros los resultados que obtuviste en el desarrollo de los ejercicios 2, 3 y 4.

5.2. ¿Tus resultados son diferentes a los de tus compañeros? ¿Por qué crees que pasa esto?

**Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje**

❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante

**Recursos:**

Imágenes recuperadas de internet.

## **SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 2**

### **ACTIVIDADES DE APERTURA**

Se presenta un video a los estudiantes y se pide que realicen una descripción de una parte específica del mismo y lo representen mediante un dibujo, lo cual nos permite ejercitar la primera parte conceptual de la microhabilidad de la observación, como es la descripción.

### **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Se presenta un video con una situación social compleja y se pide que se realicen ejercicios específicos referidos a cada una de las partes conceptuales de la microhabilidad de la observación.

### **ACTIVIDADES DE CIERRE**

Se socializan el proceso y los resultados así como las diferencias procedimentales observadas.

**ÁREA:** Ética y valores humanos

**UNIDAD 3:** Mi cultura y la de los otros

**TEMA:** Diferencia de credos, ideologías, razas y etnias.

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**

**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

### **OBJETIVOS**

- ❖ Explorar los conocimientos previos que tiene el estudiante acerca de la importancia de la observación como micro-habilidad del pensamiento.
- ❖ Analizar la influencia del uso adecuado de la microhabilidad de la observación para la identificación de las características que me diferencian de los demás.
- ❖ Conocer la importancia de la microhabilidad de la observación en el marco del respeto a la diversidad.

**TÍTULO:** La micro-habilidad de la observación, en la identificación de lo que me diferencia de los demás.

### **COMPETENCIAS GENERALES:**

- ❖ **Competencias conceptuales:** reconoce la importancia de la observación como habilidad del pensamiento.
- ❖ **Competencias procedimentales:** Es capaz de realizar descripciones, establecer diferencias y relaciones entre varias imágenes.
- ❖ **Competencias actitudinales:** Tiende al uso de la observación ante situaciones concretas para identificar los elementos que componen la situación de que se trate.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la identidad, sobre su identidad. Así mismo, se propone analizar el papel que cumplen las redes sociales en la construcción de la identidad y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para la elección de influencias significativas para la construcción de una identidad propia.

Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 3: Mi cultura y la de los otros, particularmente la temática relacionada con el valor de la identidad.

Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de la identidad por parte de los estudiantes. En este caso particular se trata de fomentar, ejercitar y desarrollar la microhabilidad de la observación, integrante de la habilidad del pensamiento crítico.

## LÍNEA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

### ❖ **ACTIVIDADES DE APERTURA:** Los Derechos de los niños

1. Observa con atención el vídeo ‘Aprende los 10 derechos de los niños’.

1.1. Haz un listado de los derechos de los niños

1.2. Toma el primer derecho y represéntalo con un dibujo

### ❖ **ACTIVIDADES DE DESARROLLO:** Experimento social

2. Observa con atención el vídeo ‘experimento social’

2.1. Realiza una descripción de quienes protagonizan el vídeo

2.2. ¿En qué crees que se parecen y diferencian la protagonista del video y los demás?

2.3. ¿Cómo calificarías la actitud de quién o quiénes envían el mensaje a la protagonista?

2.4. ¿Cómo calificarías la actitud de quiénes leen el mensaje a la protagonista?

### ❖ **ACTIVIDADES DE CIERRE**

3. Observa con atención el vídeo ‘Tolerancia y respeto’

3.1. ¿Crees que la actitud de los pájaros pequeños al ver al pájaro grande es tolerante?

3.2. ¿Por qué crees que los pájaros pequeños reaccionan de esa manera ante el pájaro grande?

4. Observa con atención a tus compañeros y haz un listado de todas las diferencias que a simple vista hay entre ellos y tú.

4.1. ¿Estas diferencias han sido obstáculo para que sean amigos?

## Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje

❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante.

### **Recursos:**

- Vídeo ‘aprende los 10 derechos de los niños’  
<https://www.youtube.com/watch?v=Zlmlus9eEHs>
- Vídeo ‘experimento social’  
[https://www.facebook.com/esRTmedia/?hc\\_ref=ARRNIKBgenihFALLH\\_ZHDWwQVyK08gBm-IRKTZG6KNCM89blcHpixHn9UcSPOn8Eu7M&pnref=story](https://www.facebook.com/esRTmedia/?hc_ref=ARRNIKBgenihFALLH_ZHDWwQVyK08gBm-IRKTZG6KNCM89blcHpixHn9UcSPOn8Eu7M&pnref=story)
- Vídeo ‘Tolerancia y respeto’  
<https://www.youtube.com/watch?v=SGwEp4Sm3w8>
- Computadores

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

### **MICROHABILIDAD: OBSERVACIÓN.**

La observación es un proceso mental que fija la atención de un sujeto en una persona, objeto, evento o situación, a fin de identificar sus características.

Cuando se logra fijar la atención, se puede identificar claramente las características de cada persona, objeto, evento o situación de que se trate, de tal manera que puedan ser almacenados para ser utilizados en el momento que se desee.

La observación, como microhabilidad del pensamiento, tiene dos momentos. Un momento concreto que tiene que ver con el uso de los sentidos para la identificación de las características de la persona, objeto, evento o situación de que se trate. Y un momento abstracto que tiene que ver con la reconstrucción de las características en la mente.

La observación puede ser directa o indirecta teniendo en cuenta si el sujeto que observa lo hace de manera personal o a través del filtro que proporcionan las imágenes, dispositivos, pinturas y demás formas de representar una persona, objeto, evento o situación determinada.

La microhabilidad de la observación debe permitir al sujeto describir características, establecer semejanzas, diferencias y relaciones en todo momento y ser capaz de usarlas cuando desee.

**DESCRIBE:** Realiza descripciones detalladas de las características que componen una imagen determinada

**ESTABLECE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS:** Elabora un listado de semejanzas y diferencias entre un par de imágenes determinadas

**RELACIONA:** Es capaz de establecer relaciones en términos de: pertenece a, está contenido en, se usa para, proviene de y otros más; entre un par de imágenes determinadas

**ARGUMENTA:** Construye ideas claras para justificar las decisiones tomadas en cada momento del ejercicio.

## **SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO 3**

### **SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 1**

#### **ACTIVIDADES DE APERTURA**

Se presenta una imagen alusiva al cuento titulado “Todos somos diferentes” en el que el estudiante, sin leer el cuento y con base sólo en la observación de la imagen, deberá responder unas preguntas tendientes a ejercitar la microhabilidad de la anticipación con base en los presaberes de cada estudiante.

#### **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Se presenta al estudiante un extracto del cuento “todos somos diferentes” con base en la lectura del extracto el estudiante deberá escribir un párrafo en que anticipe de qué cree que tratará el cuento.

#### **ACTIVIDADES DE CIERRE**

El estudiante deberá leer atentamente el cuento “todos somos diferentes” y responder unas preguntas relacionadas con la temática del cuento, luego de lo cual deberá contrastar las respuestas que dio luego de leer el cuento con aquellas que anticipó, lo que dará pie a una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la microhabilidad de la anticipación.

**ÁREA:** Ética y valores humanos  
**UNIDAD 3:** Mi cultura y la de los otros  
**TEMA:** Formas de discriminación: religión, etnia, discapacidades, económicas y otras.

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**  
**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

### **OBJETIVOS**

- ❖ Explorar los conocimientos previos que tiene el estudiante acerca de la importancia de la anticipación como microhabilidad del pensamiento
- ❖ Analizar la influencia del uso adecuado de la microhabilidad de la anticipación en la comprensión de la diferencia
- ❖ Conocer la importancia de la microhabilidad de la anticipación en el marco de la habilidad del pensamiento crítico.

**TÍTULO:** La microhabilidad de la anticipación en la comprensión de la diferencia.

### **COMPETENCIAS GENERALES:**

- ❖ **Competencias conceptuales:** reconoce la importancia de la anticipación como habilidad del pensamiento.
- ❖ **Competencias procedimentales:** Es capaz de realizar predicciones y anticiparse a situaciones teniendo algunos datos.
- ❖ **Competencias actitudinales:** Tiende al análisis de las situaciones sociales en que se ve inmerso para anticiparse a las consecuencias de sus actos y palabras y así construir una línea de conducta tolerante.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la diferencia (étnica, cultural, económica etc.) así mismo, se propone analizar el papel que puede cumplir la microhabilidad de la anticipación en el análisis de situaciones sociales concretas para la anticipación de las consecuencias de algunas acciones de tal manera que se puede construir una línea de conducta basada en la tolerancia y el respeto a la diferencia.

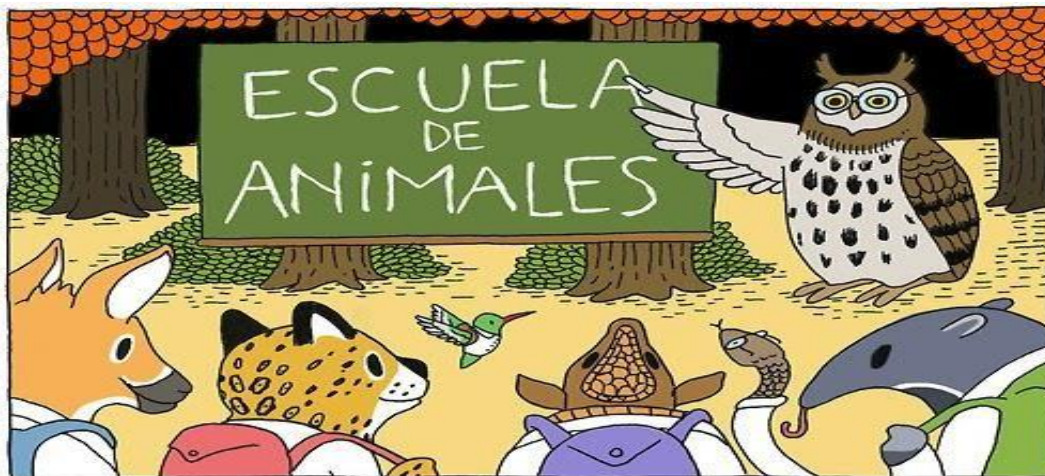
Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 3: Mi cultura y la de los otros, particularmente la temática relacionada con las formas de discriminación: religión, etnia, discapacidades, económicas y otras.

Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de líneas de conducta basadas en la tolerancia y el respeto por la. En este caso particular se trata de fomentar, ejercitar y desarrollar la microhabilidad de la anticipación, integrante de la habilidad del pensamiento crítico.

## LÍNEA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

❖ **ACTIVIDADES DE APERTURA:** Observa y anticipa.

1. Antes de leer el cuento “Todos somos diferentes” deberán observar detalladamente la imagen e intentarás anticipar de qué se tratará respondiendo algunas preguntas.



- 1.1. ¿De qué crees que tratará el cuento?
- 1.2. ¿Dónde ocurrirá?
- 1.3. ¿Qué personajes tendrá?
- 1.4. ¿Por qué crees que lleva por título “Todos somos diferentes”?

❖ **ACTIVIDADES DE DESARROLLO:** Lee y anticipa.

2. El siguiente es un extracto del cuento “Todos somos diferentes”, léelo y con base en la información que te proporciona escribe un párrafo en que cuentes de qué crees que trata el cuento.

“Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios. Al principio, el conejo salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él.

Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara.

El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos piernas. No aprendió a volar y, además, no pudo seguir corriendo como antes”.

❖ **ACTIVIDADES DE CIERRE.**

2. Lee atentamente el cuento “Todos somos diferentes” y responde unas preguntas acerca de él.

### **Todos somos diferentes**

Cuenta una historia que varios animales decidieron abrir una escuela en el bosque. Se reunieron y empezaron a elegir las disciplinas que serían impartidas durante el curso.

El pájaro insistió en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que la natación fuera también incluida en el currículo. La ardilla creía que la enseñanza de subir parado los árboles era fundamental. El conejo quería, de todas formas, que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela.

Y así siguieron los demás animales, sin saber que cometían un gran error. Todas las sugerencias fueron consideradas y aprobadas. Era obligatorio que todos los animales practicasen todas las disciplinas.

Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios. Al principio, el conejo salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él.

Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara.

El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos piernas. No aprendió a volar y, además, no pudo seguir corriendo como antes.

Al pájaro, que volaba y volaba como nadie, le obligaron a excavar agujeros como a un topo, pero claro, no lo consiguió.

Por el inmenso esfuerzo que tuvo que hacer, acabó rompiendo su pico y sus alas, quedando muchos días sin poder volar. Todo por intentar hacer lo mismo que un topo.

La misma situación fue vivida por un pez, una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos. Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas.

¿Y saben por qué? Porque los animales llegaron a la conclusión de que todos somos diferentes. Cada uno tiene sus virtudes y también sus debilidades.

Un gato jamás ladrará como un perro, o nadará como un pez. No podemos obligar a que los demás sean, piensen, y hagan algunas cosas como nosotros. Lo que vamos conseguir con eso es que ellos sufran por no conseguir hacer algo de igual manera que nosotros, y por no hacer lo que realmente les gusta.

Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades y limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es apenas alguien diferente a quien debemos respetar.

2.1 ¿De qué trata el cuento?

2.2 ¿Dónde tienen lugar los hechos?

2.3 ¿Cuáles son los personajes?

2.4 ¿Por qué se llama “todos somos diferentes”?

3 Compara las respuestas que diste a las preguntas antes y después de leer el cuento.

3.1 ¿Qué tanto acertaste?

3.2 ¿Qué tan equivocado estabas?

---

**Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje.**

❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante.

---

**Recursos:**

Imagen recuperada de internet

Cuento “Todos somos diferentes” Pablo Zevallos, Brasil,

<https://www.guiainfantil.com/1088/todos-somos-diferentes.html>

## **SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 2**

### **ACTIVIDADES DE APERTURA**

Se presenta a los estudiantes el cortometraje titulado “parcialmente nublado” luego de su visualización se le pedirá al estudiante que asuma varios roles dentro del cuento y anticipe cómo actuaría él en varias de las situaciones que plantea el cortometraje.

### **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Se presenta un extracto del cuento “el burrito albino” luego de la lectura del cual al estudiante se le pedirá que asuma un rol externo a los que le plantea el cuento y anticipe valoraciones relacionadas con las situaciones que se le plantean. Al final se le pedirá que construya un pequeño cuento sobre la tolerancia y el respeto de la diversidad.

### **ACTIVIDADES DE CIERRE**

Se le pedirá al estudiante que lea atentamente el cuento “el burrito albino” al final de lo cual deberá responder unas preguntas y contrastar sus respuestas con las obtenidas antes de la lectura del cuento.

**ÁREA:** Ética y valores humanos  
**UNIDAD 3:** Mi cultura y la de los otros  
**TEMA:** Formas de discriminación: religión, etnia, discapacidades, económicas y otras.

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**  
**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

### **OBJETIVOS**

- ❖ Explorar los conocimientos previos que tiene el estudiante acerca de la importancia de la anticipación como microhabilidad del pensamiento
- ❖ Analizar la influencia del uso adecuado de la microhabilidad de la anticipación en la comprensión de la diferencia
- ❖ Conocer la importancia de la microhabilidad de la anticipación en el marco de la habilidad del pensamiento crítico.

**TÍTULO:** La microhabilidad de la anticipación en la comprensión de la diferencia.

### **COMPETENCIAS GENERALES:**

- ❖ **Competencias conceptuales:** reconoce la importancia de la anticipación como habilidad del pensamiento.
- ❖ **Competencias procedimentales:** Es capaz de realizar predicciones y anticiparse a situaciones teniendo algunos datos.
- ❖ **Competencias actitudinales:** Tiende al análisis de las situaciones sociales en que se ve inmerso para anticiparse a las consecuencias de sus actos y palabras y así construir una línea de conducta tolerante.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la diferencia (étnica, cultural, económica etc.) así mismo, se propone analizar el papel que puede cumplir la microhabilidad de la anticipación en el análisis de situaciones sociales concretas para la anticipación de las consecuencias de algunas acciones de tal manera que se puede construir una línea de conducta basada en la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 3: Mi cultura y la de los otros, particularmente la temática relacionada con las formas de discriminación: religión, etnia, discapacidades, económicas y otras.

Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de líneas de conducta basadas en la tolerancia y el respeto por la. En este caso particular se trata de fomentar, ejercitar y desarrollar la microhabilidad de la anticipación, integrante de la habilidad del pensamiento crítico.

## LÍNEA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

### ❖ ACTIVIDADES DE APERTURA: Parcialmente nublado.

1. Mira con atención el cortometraje Parcialmente Nublado.
  - 1.1. Comenta con tus compañeros la situación que se presenta en el cortometraje
    - 1.1.1. ¿Cuál crees que es el inconveniente que tienen la nube y la cigüeña?
    - 1.1.2. ¿Qué hubieras hecho tú en lugar de la cigüeña?
    - 1.1.3. ¿Qué hubieras hecho tú en lugar de la nube?

### ❖ ACTIVIDADES DE DESARROLLO: Anticipar

2. Lee atentamente el siguiente extracto del cuento “El burrito albino” y responde las siguientes preguntas:
  - 2.1. ¿Cómo calificarías la actitud de los demás personajes para con el burro?
  - 2.2. ¿Crees que están siendo tolerantes con el burro?
  - 2.3. ¿A qué crees que se debe que estén tratando al burro de esa manera?
  - 2.4. Usando el extracto leído construye un cuento sobre discriminación y respeto a la diversidad.

- ¿Y este de dónde salió?, ¿Será contagioso, un burro color blanco?, ¿o será una oveja disfrazada de burro?

Siguió su paseo, y en el camino se encontró con un zorro que le dijo:

- Burro, que pálido eres, deberías tomar sol para mejorar tu aspecto.

### ❖ ACTIVIDADES DE CIERRE.

3. Lee el cuento “El burrito albino” y responde las siguientes preguntas, comparando tus respuestas con las obtenidas antes de leer el cuento.
  - 3.1. ¿Cómo calificarías la actitud de los demás personajes para con el burro?
  - 3.2. ¿Crees que están siendo tolerantes con el burro?
  - 3.3. ¿A qué crees que se debe que estén tratando al burro de esa manera?
  - 3.4. Compara el cuento que escribiste con el que acabas de leer y comenta con tus compañeros el resultado.

## LECTURA.

### EL BURRITO ALBINO

Gaspar era un burrito muy simpático y divertido. No le temía a nada ni a nadie. Tenía un carácter [jovial, alegre](#), era especial, diferente a los demás burritos.

Por ser diferente todos los animales lo miraban con desconfianza, y hasta con temor. ¿Por qué era diferente? Cuando nació era totalmente de color blanco; sus cejas, sus ojos, sus uñas, el pelaje, el hocico, todo era blanco. Hasta su mamá se sorprendió al verlo.

Gaspar tenía [dos hermanos](#) que eran de color marrón, como todos los burritos. Su familia a pesar de todo, lo aceptó tal cual era. Gaspar era un burrito albino. A medida que fue creciendo,

él se daba cuenta que no era como los demás burros que conocía. Entonces le preguntaba a su mamá por qué había nacido de ese color. Su mamá le explicaba que el color no hace mejor ni peor a los seres, por ello no debía sentirse preocupado.

– Todos somos diferentes, tenemos distintos colores, tamaños, formas, pero no olvides, Gaspar, que lo más importante es lo que guardamos dentro de nuestro corazón, le dijo su mamá.

Con estas palabras, Gaspar se sintió más tranquilo y feliz. Demostraba a cada instante lo bondadoso que era. Amaba trotar alegremente entre flores, riendo y cantando. Las margaritas al verlo pasar decían:

– ¡Parece una nube que se cayó del cielo, o mejor un copo de nieve cayendo sobre el pastizal, o una bola de algodón gigante!

Las rosas, por su lado opinaban:

– ¡es la luna nueva que cayó a la tierra y no sabe volver!

Cuando Gaspar salía de paseo por los montes, las mariposas salían a su encuentro, revoloteando a su alrededor, cual ronda de niños en el jardín; los gorriones, lo seguían entonando su glorioso canto. Gaspar se sentía libre y no le importaba que algunos animales se burlaran de él. De repente llegó a un arroyo y mientras bebía agua, los sapos lo observaban con detenimiento y curiosidad y se preguntaban:

– ¿Y este de dónde salió?, ¿Será contagioso, un burro color blanco?, ¿o será una oveja disfrazada de burro?

Siguió su paseo, y en el camino se encontró con un zorro que le dijo:

– Burro, que pálido eres, deberías tomar sol para mejorar tu aspecto.

– Yo tomo luna, por eso soy blanco, me lo dijo un cisne que nadaba en la laguna, respondió el burrito inocentemente.

– ¡Qué tonto eres! Jajaja, eso de tomar luna, es muy chistoso, jajaja, se burlaba el astuto zorro.

Gaspar no entendía dónde estaba el chiste, porque él se creyó eso de tomar luna. Siguió su camino, pensando en lo que le había dicho el zorro. Entonces decidió recostarse sobre la fresca hierba bajo el intenso sol de verano. Transcurrieron unas horas en las cuales, Gaspar, se había quedado dormido.

Después de un rato se despertó, tan agobiado y muerto de calor que corrió a refrescarse en la laguna. Cuando salió del agua, observó su imagen reflejada en ella y una triste realidad, su pelaje seguía blanco como siempre. El cisne lo había engañado. Los cisnes que lo miraban se reían de él.

– Que tonto eres, ¿crees que poniéndose al sol su pelaje cambiará de color?, se burlaban. Gaspar siguió su camino, y de repente encontró frente a sus ojos, un paisaje muy bello que lo dejó atónito. Se encontró en su lugar, su mundo. Todo era blanco, como él. Se metió más y

más, y empezó a reír y reír. Estaba rodeado de jazmines, por acá, por allá, más acá, más allá, todo blanco y con un aroma embriagador.

- Gaspar, ¿Qué vienes a hacer por aquí?, le preguntaron los jazmines.
- Aparecí de casualidad, no conocía este sitio, le contestó Gaspar.
- Cuando te vimos de lejos supimos que eras vos. Oímos hablar de vos, los gorriones y las mariposas nos contaron tu historia. No debes sentirte triste por tu aspecto, miranos a nosotros, deberíamos sentirnos igual, y sin embargo tenemos algo que nos identifica, que no se ve pero se siente, es el hermoso perfume que emanamos, que es único y hace que todos los días nos visiten cientos de mariposas y pájaros, tan bellos como nunca vimos.

Comparten todo el día con nosotros y no les importa si somos blancos o de otro color. Tú también tienes algo que es más importante que tu color, que se percibe. Es tu frescura, tu bondad y alegría. Cualidades que hacen que tengas muchos amigos verdaderos. Debes aceptarte tal cual eres, para que te acepten los demás, le animaron los jazmines.

Gaspar, recordó las palabras de su mamá. Desde ese día se aceptó como era, y cosechó muchos más amigos que no lo miraban por su aspecto, sino por lo que guardaba en su gran corazón.

#### **Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje.**

- ❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante.

**Recursos:** por *Claudia Mariel Corallini* – Argentina

<https://www.guiainfantil.com/1430/cuento-infantil-el-burrito-albino.html>.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

La anticipación es uno de los procesos cognitivos que permite desarrollar adecuadamente las habilidades metacognitivas, sin la anticipación sería imposible gestar estrategias tendientes a alcanzar una meta concreta en cualquier proceso cognitivo. (García y Rodríguez, 2012, Pág. 40).

Según Baeza Villarroel, J.C. (1994) citado por García y Rodríguez (2012):

“La anticipación es un proceso de evaluación cognitiva que prevé las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo, sobre la base de la experiencia y otras fuentes de conocimiento. Va desde un proceso rápido, intuitivo, automático, hasta un proceso de predicción elaborativo, deliberado, basado en inferencias inductivas o deductivas”.

En este orden de ideas, la anticipación como microhabilidad del pensamiento se compone de una serie de procesos en los que prima aquello que se pretenda conocer de antemano o aquello que se pretenda anticipar.

La anticipación debe permitirle al sujeto “predecir” contenidos y circunstancias y según Lazarus y Folkman (1984) citado por García y Rodríguez (2012) debe permitirle prever cómo, cuándo y de qué manera algo perjudica o beneficia, es decir, realizar una evaluación primaria de algún suceso u objeto; también debe permitirle realizar una evaluación secundaria consistente en la respuesta a la pregunta ¿Qué puedo hacer al respecto? O ¿Qué puede hacerse al respecto?

**Anticipación de contenidos:** es capaz de predecir, con base en determinada cantidad de información, el contenido concreto de un suceso.

**Anticipación de circunstancias:** Es capaz de predecir, con base en determinada cantidad de información, las circunstancias en las que se lleva a cabo un suceso.

**Evaluación primaria:** Es capaz de prever cómo, cuándo y de qué manera algo perjudica o beneficia.

**Evaluación secundaria:** es capaz de prever qué puede hacer o qué puede hacerse respecto a una situación determinada.

## SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO 4

### SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 1

#### ACTIVIDADES DE APERTURA

Se le presenta al estudiante el video “los valores de la democracia” luego de la visualización del cual al estudiante se le pedirá emitir un juicio valorativo argumentado con base en la temática del video y la inferencia de los valores de la democracia que trabaja el video.

## **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Se le presenta al estudiante el cuento titulado “el cuento de la democracia” con base en la lectura del cual se le pedirá la realización de un análisis del mismo y la solución de unas preguntas guiadas a desarrollar argumentos propios con relación a situaciones particulares presentadas en el cuento.

## **ACTIVIDADES DE CIERRE**

Se le pide al estudiante que con base en el video y el cuento elabore dos propuestas relacionadas con el proceso democrático al interior de la institución educativa.

**ÁREA:** Ética y valores humanos

**UNIDAD 1:** Construcción de procesos democráticos

**TEMA:** Valores de convivencia

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**

**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

**OBJETIVOS**

- ❖ Explorar los conocimientos previos tiene el estudiante acerca de la importancia de la argumentación como microhabilidad del pensamiento.
- ❖ Analizar el uso adecuado de la argumentación y su aplicación a la construcción de procesos democráticos.
- ❖ Conocer la importancia de las microhabilidades de la argumentación en el marco de la habilidad del pensamiento crítico.

**TÍTULO:** La argumentación como habilidad para la vida democrática.

### **COMPETENCIAS GENERALES.**

- ❖ **Competencias conceptuales:** Reconoce la importancia de la argumentación como habilidad del pensamiento.
- ❖ **Competencias procedimentales:** Es capaz de realizar argumentaciones frente a situaciones sociales concretas.
- ❖ **Competencias actitudinales:** Tiende a argumentar sus puntos de vista en las situaciones sociales en que se ve envuelto.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la construcción de procesos democráticos en los grupos sociales a los que pertenece y sobre los valores de convivencia necesarios para ello.

Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 1: Construcción de procesos democráticos, particularmente en la temática relacionada con los valores de convivencia.

Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de la identidad por parte de los estudiantes. En este caso particular se trata de fomentar, ejercitar y desarrollar las microhabilidades de la argumentación, parte integral de la habilidad del pensamiento crítico.

### **LÍNEA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

#### **❖ ACTIVIDADES DE APERTURA**

1. Observa con atención el video “Los valores de la democracia”
  - 1.1. ¿Por qué consideras que Liz obtuvo los votos de todos sus compañeros y Lucas sólo uno?
  - 1.2. De acuerdo a lo sucedido en el video ¿Cuáles son los valores de la democracia? ¿Crees que en tu colegio se practican?

#### **❖ ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

2. Lee atentamente el texto “el cuento de la democracia” y realiza las siguientes actividades:
- 2.1. ¿Qué aspectos crees que cambiaron con el nacimiento de Democracia y que diferencian la forma en que se vivía en el reino?
  - 2.2. Haz un listado de los personajes del cuento y responde ¿cuál o cuáles de todos ellos estaban en favor de la democracia y cuál o cuáles no?
  - 2.3. Revisa las acciones desarrolladas por los Demócratas reales y explica cuál es su utilidad en la historia. ¿Crees que actuaron correctamente en favor de la democracia?
  - 2.4. Identifica las acciones realizadas por cada uno de los personajes, clasifícalas de acuerdo a cuál estaba en favor o en contra del desarrollo de la democracia y explica con cuál de ellas te identificas y porqué.

❖ **ACTIVIDADES DE CIERRE.**

3. Con base en el video, el cuento y las preguntas resueltas, elabora dos propuestas que permitan el desarrollo de la democracia en la institución educativa, exponlas ante tus compañeros.

**Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje**

- ❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante.

**Recursos:**

Los valores de la democracia, las aventuras de IPEPACO.

[https://www.youtube.com/watch?v=mVX5\\_GycNVQ](https://www.youtube.com/watch?v=mVX5_GycNVQ)

El cuento de la democracia. <http://democraciarealxa.blogspot.com.co/2011/06/la-joven-democracia-sin-voz-cuento.html>.

## SITUACIÓN DIDÁCTICA NÚMERO 2

### ACTIVIDADES DE APERTURA

Se le presentan al estudiante los videos de la serie “escolarita” con base en la visualización de los cuales se le pedirá que infiera la composición del gobierno escolar en la institución educativa

## **ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

Se le pide al estudiante que con base en la información que le suministran los videos y en su conocimiento de la institución desarrolle una serie de argumentos relacionados con la vida democrática de la institución.

## **ACTIVIDADES DE CIERRE**

Se le pide al estudiante que comparta con sus compañeros las respuestas obtenidas en las actividades de desarrollo y que de manera grupal desarrollen una propuesta argumentada que deberán dirigir al rector, relacionada con la vida diaria de la institución educativa.

**ÁREA:** Ética y valores humanos

**UNIDAD 1:** Construcción de procesos democráticos

**TEMA:** Valores de convivencia

**DURACIÓN:** 60 minutos – 1 sesión de clases

**NOMBRE DEL PROFESOR QUE ELABORA LA SECUENCIA:**

**Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco**

**OBJETIVOS**

- ❖ Explorar los conocimientos previos tiene el estudiante acerca de la importancia de la argumentación como microhabilidad del pensamiento;
- ❖ Analizar el uso adecuado de la argumentación y su aplicación a la construcción de procesos democráticos
- ❖ Conocer la importancia de las microhabilidad de la argumentación en el marco de la habilidad del pensamiento crítico

**TÍTULO:** La argumentación como habilidad para la vida democrática.

### **COMPETENCIAS GENERALES**

- ❖ Competencias conceptuales: Reconoce la importancia de la argumentación como habilidad del pensamiento;
- ❖ Competencias procedimentales: Es capaz de realizar argumentaciones frente a situaciones sociales concretas
- ❖ Competencias actitudinales: Tiende a argumentar sus puntos de vista en las situaciones sociales en que se ve envuelto.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA**

La siguiente es una secuencia didáctica que se propone explorar los conocimientos previos que el estudiante tiene sobre la construcción de procesos democráticos en los grupos sociales a los que pertenece y sobre los valores de convivencia necesarios para ello.

Esta secuencia didáctica es parte integral del plan de área de Ética y Valores Humanos de grado quinto (5) de la Institución Educativa Antonio Nariño, y desarrolla la unidad 4: Construcción de procesos democráticos, particularmente en la temática relacionada con los valores de convivencia.

Pedagógicamente, se busca desarrollar el pensamiento crítico como habilidad de gran importancia en la construcción de la identidad por parte de los estudiantes. En este caso particular se trata de fomentar, ejercitar y desarrollar las microhabilidad de la argumentación, parte integral de la habilidad del pensamiento crítico.

### **LÍNEA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

#### **❖ ACTIVIDADES DE APERTURA**

2. Observa con atención los videos de ‘Escolarita’ toma atenta nota, pues su información te será muy útil.
21. De acuerdo con los videos ¿Cómo está compuesto el gobierno escolar en la institución educativa?

#### **❖ ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

3. Con base en los videos de ‘Escolarita’ haz un listado de los nombres de los miembros de los diferentes órganos del gobierno escolar en la institución educativa (Rector, personero, contralor, representante de los estudiantes ante el consejo directivo, representante de los estudiantes de tu grado ante el consejo de estudiantes).
  - 3.1. Establece claramente si conoces todos los nombres de los miembros de los diferentes órganos del gobierno escolar y sus funciones.
  - 3.2. ¿Qué crees que significa, en el marco de la democracia escolar, que tu conozcas o no el nombre de los miembros del gobierno escolar?
  - 3.3. De acuerdo a las funciones de los miembros del consejo de estudiantes ¿Crees que el representante de tu grado ha cumplido bien con su deber? Justifícate.
  - 3.4. Haz un listado de lo que consideras que debe cambiar en la institución educativa para el pleno desarrollo de la democracia escolar y elabora una propuesta concreta para mejorar esos aspectos.
  - 3.5. ¿Crees que el personero de los estudiantes ha realizado una buena labor? Justifícate.
  - 3.6. Si tú fueras personero estudiantil ¿Cómo actuarías para desarrollar una excelente labor?

❖ **ACTIVIDADES DE CIERRE.**

4. Comparte con tus compañeros las respuestas a las seis preguntas del punto anterior y juntos elaboren una propuesta del grupo para el desarrollo de la democracia escolar en la institución educativa. Diríjansela al rector como una propuesta.

**Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje**

- ❖ Formato de seguimiento escrito de la actividad diligenciado por el estudiante

**Recursos:** Vídeos sobre el gobierno escolar. ‘Escolarita’

<https://www.youtube.com/watch?v=M1PynlgWvIw>

<https://www.youtube.com/watch?v=qKU02bJIke0>

<https://www.youtube.com/watch?v=I2-nxI55DXY&t=42s>

<https://www.youtube.com/watch?v=OOgCrK-pm-I>

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

[https://www.youtube.com/watch?v=JdgVvd\\_Nzlk&t=50s](https://www.youtube.com/watch?v=JdgVvd_Nzlk&t=50s)

<https://www.youtube.com/watch?v=aTrOuIdGmKc&t=118s>

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Una de los más importantes microhabilidades que integran la habilidad del pensamiento crítico es la argumentación, esta constituye una habilidad cuyo uso adecuado hace la diferencia entre una línea de conducta acompasada con un pensamiento crítico o no.

Considerar la argumentación como constituyente del pensamiento crítico nos lleva a orientar acciones en función de comprender cómo profesores y estudiantes argumentan en el aula. (Tamayo, 2012)

Según Erdurán (2004) citado por Tamayo (2012) la calidad de los argumentos se puede evaluar desde distintos niveles argumentativos. Con base en tales niveles argumentativos hemos construido nuestros criterios de evaluación de la siguiente manera:

**Argumentación descriptiva:** Es capaz de hilvanar argumentos que constituyen descripciones fieles de lo vivenciado.

**Argumentación con identificación de datos y conclusión:** Es capaz de construir argumentos que implican la identificación de datos relevantes en la vivencia de que se trate y el logro de una conclusión personal.

**Argumentación con justificación:** Es capaz de construir argumentos que implican la identificación de datos relevantes en la vivencia de que se trate y el logro de una conclusión personal, la cual es capaz de justificar ante sus pares.

**Argumentación cualificada:** Es capaz de construir argumentos que implican la identificación de datos relevantes en la vivencia de que se trate y el logro de una conclusión personal, la cual es capaz de justificar ante sus pares y en cuyo proceso califica los datos obtenidos en la vivencia de que se trate con base en una posición sustentada.

## Anexo 4. Test de estilo de aprendizaje

### TEST ESTILO DE APRENDIZAJE (MODELO PNL)

**Instrucciones:** Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con una X.

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?
  - a) Escuchar música
  - b) Ver películas
  - c) Bailar con buena música
2. ¿Qué programa de televisión prefieres?
  - a) Reportajes de descubrimientos y lugares
  - b) Cómic y de entretenimiento
  - c) Noticias del mundo
3. Cuando conversas con otra persona, tú:
  - a) La escuchas atentamente
  - b) La observas
  - c) Tiendes a tocarla
4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?
  - a) Un jacuzzi
  - b) Un estéreo
  - c) Un televisor
5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?
  - a) Quedarte en casa
  - b) Ir a un concierto
  - c) Ir al cine
6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?
  - a) Examen oral
  - b) Examen escrito
  - c) Examen de opción múltiple
7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?
  - a) Mediante el uso de un mapa
  - b) Pidiendo indicaciones
  - c) A través de la intuición
8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?
  - a) Pensar
  - b) Caminar por los alrededores
  - c) Descansar
9. ¿Qué te halaga más?
  - a) Que te digan que tienes buen aspecto
  - b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
  - c) Que te digan que tienes una conversación interesante
10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?
  - a) Uno en el que se sienta un clima agradable
  - b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
  - c) Uno con una hermosa vista al océano
11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?
  - a) Repitiendo en voz alta
  - b) Escribiéndolo varias veces
  - c) Relacionándolo con algo divertido
12. ¿A qué evento preferirías asistir?
  - a) A una reunión social
  - b) A una exposición de arte
  - c) A una conferencia
13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?
  - a) Por la sinceridad en su voz
  - b) Por la forma de estrecharte la mano
  - c) Por su aspecto
14. ¿Cómo te consideras?
  - a) Atlético
  - b) Intelectual
  - c) Sociable
15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?
  - a) Clásicas
  - b) De acción

c) De amor

16. ¿Cómo prefieres mantenerte en

contacto con otra persona?

- a) por correo electrónico
- b) Tomando un café juntos
- c) Por teléfono

17. ¿Cuál de las siguientes frases se

identifican más contigo?

- a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
- b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche
- c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro

18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?

- a) Conversando
- b) Acariciándose
- c) Mirando algo juntos

19. Si no encuentras las llaves en una bolsa

- a) La buscas mirando
- b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
- c) Buscas al tacto

20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?

- a) A través de imágenes
- b) A través de emociones
- c) A través de sonidos

21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?

- a) Comprar una casa
- b) Viajar y conocer el mundo
- c) Adquirir un estudio de grabación

22. ¿Con qué frase te identificas más?

- a) Reconozco a las personas por su voz
- b) No recuerdo el aspecto de la gente
- c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre

23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?

- a) Algunos buenos libros
- b) Un radio portátil de alta frecuencia
- c) Golosinas y comida enlatada

24. ¿Cuál de los siguientes

entretenimientos prefieres?

- a) Tocar un instrumento musical
- b) Sacar fotografías
- c) Actividades manuales

25. ¿Cómo es tu forma de vestir?

- a) Impecable
- b) Informal
- c) Muy informal

26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?

- a) El calor del fuego y los bombones asados
- b) El sonido del fuego quemando la leña
- c) Mirar el fuego y las estrellas

27. ¿Cómo se te facilita entender algo?

- a) Cuando te lo explican verbalmente
- b) Cuando utilizan medios visuales
- c) Cuando se realiza a través de alguna actividad

28. ¿Por qué te distingues?

- a) Por tener una gran intuición
- b) Por ser un buen conversador
- c) Por ser un buen observador

29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?

- a) La emoción de vivir un nuevo día
- b) Las tonalidades del cielo
- c) El canto de las aves

30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?

- a) Un gran médico
- b) Un gran músico
- c) Un gran pintor

31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?

- a) Que sea adecuada
- b) Que luzca bien
- c) Que sea cómoda

32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?

- a) Que sea silenciosa
- b) Que sea confortable
- c) Que esté limpia y ordenada

33. ¿Qué es más sexy para ti?

- a) Una iluminación tenue
- b) El perfume
- c) Cierta tipo de música

34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?

- a) A un concierto de música
- b) A un espectáculo de magia
- c) A una muestra gastronómica

35. ¿Qué te atrae más de una persona?

- a) Su trato y forma de ser
- b) Su aspecto físico
- c) Su conversación

36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?

- a) En una librería
- b) En una perfumería
- c) En una tienda de discos

37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?

- a) A la luz de las velas
- b) Con música romántica
- c) Bailando tranquilamente

38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?

- a) Conocer personas y hacer nuevos amigos
- b) Conocer lugares nuevos
- c) Aprender sobre otras costumbres

39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más hechas de menos del campo?

- a) El aire limpio y refrescante
- b) Los paisajes
- c) La tranquilidad

40. Si te ofrecieran uno de los

siguientes empleos, ¿cuál elegirías?

- a) Director de una estación de radio
- b) Director de un club deportivo
- c) Director de una revista

Referencia: De la Parra Paz, Eric, Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo, México, 2004, págs. 88-95 1 00 DGB/DCA/12-2

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

### EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Marca la respuesta que elegiste para cada una de las preguntas y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por columna.

N° DE PREGUNTA	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
1.	B	A	C
2.	A	C	B
3.	B	A	C
4.	C	B	A
5.	C	B	A
6.	B	A	C
7.	A	B	C
8.	B	A	C
9.	A	C	B
10.	C	B	A
11.	B	A	C
12.	B	C	A
13.	C	A	B
14.	A	B	C
15.	B	A	C
16.	A	C	B
17.	C	B	A
18.	C	A	B
19.	A	B	C
20.	A	C	B
21.	B	C	A
22.	C	A	B
23.	A	B	C
24.	B	A	C
25.	A	B	C
26.	C	B	A
27.	B	A	C
28.	C	B	A
29.	B	C	A
30.	C	B	A
31.	B	A	C
32.	C	A	B

33.	A	C	B
34.	B	A	C
35.	B	C	A
36.	A	C	B
37.	A	B	C
38.	B	C	A
39.	B	C	A
40.	C	A	B
<b>TOTAL</b>			

El total te permite identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elegiste en el cuestionario.

## Anexo 5. Diario de Campo

### Registro Diario de Campo

**Nombre De La Institución:** Institución Educativa Antonio Nariño **Número De Registro:** 1.

**Área De Trabajo:** Ética y valores humanos

**Docente Observador:** Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco

**Actividad:** Taller de pensamiento crítico– Actividad exploratoria inicial **Número De Registro:** único.

**Curso:** 5 – D **Número De Estudiantes:** 41 **Fecha:** 09/08/2017 **Hora:** 4:30 p.m

Relato Del Desarrollo De La Actividad	Aspectos para reflexionar	Aspectos Críticos/A Mejorar	Evaluación
<p>Los estudiantes tuvieron muchas dificultades con la comprensión de las instrucciones necesarias para el desarrollo de la actividad, las cuales fue necesario repetir varias veces de manera grupal y otras tantas de manera individual para algunos en particular como Andrés Felipe Martínez, Paula Andrea Jaramillo y otros.</p> <p>El formato en que se presentó la actividad resultó asequible para los estudiantes, no obstante el hecho de que sólo contenía letras y espacios en blanco y de estar en blanco y negro.</p> <p>La primera pregunta (¿Cuál crees que es el título del cuento?) les resultó confusa, fue necesario explicarla varias veces de manera individual.</p> <p>La segunda pregunta parece haber sido comprendida de inmediato, ya</p>	<p>Es patente la dificultad que presentan los niños y niñas para seguir instrucciones básicas como las contenidas en el taller presentado, sin embargo también es posible que tales instrucciones no hayan sido presentadas de la forma más clara posible. No obstante, las múltiples aclaraciones hechas a nivel grupal e individual nos mueven a inclinarnos más por la primera opción.</p> <p>La ausencia de imágenes y la predominancia del texto en el material de trabajo no parece haber sido un obstáculo para los estudiantes, pese a los problemas de comprensión de las instrucciones que hemos mencionado, sin embargo convendría incluir más apoyo visual como método para aumentar la comprensión en los estudiantes.</p>	<p>La presentación del material parece ser el adecuado, sin embargo dadas las confusiones generadas es necesario diseñar instrucciones muchísimo más claras que le salgan al paso a cualquier posible confusión, tales instrucciones escritas deben ser acompañadas por una explicación muchísimo más detallada de la actividad al principio de la misma.</p>	<p>1. La claridad de las instrucciones presentadas por escrito.</p>

<p>que no hubo que explicarla nuevamente.</p> <p>La tercera pregunta, igual que la anterior, parece haber sido comprendida de inmediato.</p> <p>La cuarta pregunta generó mayores dificultades que la primera, fue necesario explicarla varias veces tanto de manera grupal como individualmente.</p> <p>La quinta pregunta generó igualmente muchísimas dificultades.</p> <p>El carácter coevaluador del sexto punto generó desconfianzas y un momento de indisciplina que tuvo que ser controlado rápidamente, la mayoría de los niños se negaba a compartir su hoja con un compañero, ni que decir tiene que hubo que explicar varias veces tanto grupal como individualmente este punto.</p>	<p>Hay un evidente problema de lectura, casi nadie había notado en un principio que el cuento presentado carecía de título y algunos habían tomado por título la identificación de los autores, ubicada en la parte superior izquierda del cuento, tal vez haya sido un error ubicarla en ese lugar.</p> <p>Cuando al estudiante se le presentan varias opciones de respuesta se inclina inmediatamente por una de ellas, aunque ello no necesariamente implica que comprendió la pregunta o que conoce la respuesta, esto se desprende de la impresión inicial de que la segunda y tercera preguntas parecen haber sido comprendidas fácilmente en contraste con las demás.</p> <p>En la cuarta pregunta la inclusión de la figura de Dios puede generar una presión innecesaria en niños educados en hogares de una u otra manera cristianos, podríamos incluso aventurar la hipótesis de que la mayoría de ellos se inclinará por esta opción de respuesta pues ¿quién sino dios para ayudar a alguien? (en la mente de un niño educado en la fe cristiana.</p> <p>Con relación a la confusión generada por la pregunta número cuatro, no nos queda lo suficientemente claro por qué no se comprendió de inmediato en sentido de la pregunta.</p>	<p>Es necesario que se fortalezca en los niños los hábitos de una lectura ordenada, tienden a obviar los títulos, de lo cual nos hemos dado cuenta en el hecho de que no han notado que el cuento presentado carecía de él.</p> <p>La predominancia del formato de opción múltiple con única respuesta parece haber generado un condicionamiento en los niños, hay que tratar de diversificar los métodos en que son evaluados de manera escrita.</p>	
--	--	---	--

	<p>Hemos cometido un error en el formato del taller y han quedado unas líneas bajo el espacio correspondiente al dibujo, tal cosa produjo que los niños preguntaran mucho por el objetivo de tales líneas y si estas tenían por objeto la explicación del dibujo. Hemos tratado de darle un uso favorable a la confusión permitiendo que traten de explicar su dibujo en tales líneas... A ver qué pasa.</p> <p>La negativa a ser co-evaluados, a que un igual observe su trabajo individual y los evalúe nos ha llamado poderosamente la atención. Hay que indagar más profundamente en ella.</p>		
--	--	--	--

### **Registro fuera del aula**

La revisión del taller exploratorio nos deja una problemática más profunda, con relación al planteamiento del problema de esta investigación. Los estudiantes parecen tener muchas dificultades para comprender y seguir instrucciones sencillas como las que se dan a lo largo de la actividad, tal problema se plantea en dos direcciones distintas: desde el punto de vista de nosotros como docentes se hace necesario que desarrollemos la capacidad para diseñar instrucciones lo más claras y sencillas posibles de tal manera que su comprensión sea fácil y que no haya lugar a dudas sobre aquello que se espera de la actividad; desde el punto de vista de los estudiantes parece ser la manifestación de un problema de pensamiento lógico, es decir, de organización de la información que reciben y definición de aquello que se espera en primer, segundo, tercer lugar, etc.

Desde el punto de vista de lo que se nos presenta como necesidad docente, se pueden realizar los ajustes necesarios y nuestra práctica docente debe variar en ese sentido, sin embargo, se nos presenta la duda sobre si una excesiva sencillez en las instrucciones no ahondará

en el problema de comprensión de los estudiantes en lugar de llevarlos a desarrollar el pensamiento lógico y organizado. Este será un aspecto a tener en cuenta a lo largo de la aplicación del diseño didáctico y que surge en este punto del mismo.

Lo que aquí registramos como dificultad del pensamiento lógico y organizado en los estudiantes puede ser manifestación del mismo problema que lleva a que los estudiantes no den cuenta de la ausencia de título en un texto determinado, es decir, aquello de lo que hemos dado cuenta como hábitos de lectura ordenada. Un objetivo que surge para nuestro diseño didáctico es potenciar en los estudiantes la capacidad para una lectura organizada y para la organización de información de acuerdo a criterios lógicos y coherentes.

Preocupante la extrema dificultad que para los estudiantes representa responder a requerimientos de la actividad que no les presentan múltiples opciones de respuesta sino que esperan de ellos la construcción de respuestas propias, este nos parece es el resultado de que en toda su vida escolar los niños son evaluados mediante el formato de opción múltiple con única respuesta, lo que al parecer suprime la capacidad para construir respuestas propias con base en determinada información que se les proporcione.

Un asunto que en apariencia carece de importancia pero que se nos manifiesta como problemático desde nuestro punto de vista como docentes es el orden con que los estudiantes abordan el desarrollo de las actividades y la caligrafía de estos. En lo relativo al orden encontramos que muchos estudiantes parecen obviar la existencia de renglones, lo que da como conjunto una masa confusa de texto que sumado a la caligrafía de difícil comprensión resulta en un verdadero reto para el docente a la hora de evaluar. Todas las áreas del plan de estudios pueden y deben contribuir a la superación de esta dificultad que es del orden de los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje.

### Registro Diario de Campo

**Nombre De La Institución:** Institución Educativa Antonio Nariño **Número De Registro:** 2

**Área De Trabajo:** Ética y valores

**Docente Observador:** Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco

**Actividad:** Las redes sociales en la configuración de mi identidad **Número De Registro:** 1

**Curso:** 5 - D **Número De Estudiantes:** 42 **Fecha:** 30/08/2017 **Hora:** 4:30 p-m

Relato Del Desarrollo De La Actividad	Aspectos para reflexionar	Aspectos Críticos/A Mejorar	Evaluación
<p>La actividad inicia con la visualización de un comic en el que a un niño le ofrecen un curso denominado “hazte rico con otra identidad” lo que prometen que será fácilmente y sin problemas legales, pero a cambio tiene que registrar su seguro social y su cuenta bancaria. Al observar el cómic los estudiantes son consultados acerca de qué harían si estuvieran en el lugar del protagonista, lo cual deben responder en la guía proporcionada por el docente y deben compartir oralmente con sus compañeros.</p> <p>Hemos introducido en esta secuencia un elemento de socialización oral que va acompañado además con la escucha como parte integral del desarrollo de la actividad, de tal manera que los puntos 1.2 y 1.3 expresan textualmente:</p>	<p>En esta actividad desaparecieron los inconvenientes de comprensión de las instrucciones que tuvimos en la aplicación del primer taller exploratorio, la actividad fluyó de manera dinámica.</p> <p>Al introducir un elemento de socialización oral en la mitad de la secuencia didáctica se generó un espacio muy interesante en que todos hablaron sin dificultades, es un buen elemento para seguirlo usando.</p> <p>Este elemento de socialización oral permitió también la introducción de la comparación crítica de lo que cada estudiante respondió a su vez, lo cual se constituye en el germen de un debate en medio de la actividad.</p> <p>En esta ocasión se consultó fundamentalmente sobre las opiniones particulares del estudiante con relación a asuntos concretos, lo cual facilitó el</p>	<p>La falta de coherencia en lo que los estudiantes escriben es el mayor aspecto crítico.</p> <p>Al presentar videos, presentarlos grupalmente no resultó ser la mejor idea, ya que no todos llevan el mismo ritmo, definitivamente resultaría mucho mejor presentarlos individualmente.</p> <p>Las socializaciones se tornan demasiado largas, hay que reducir el número de intervenciones posibles a un grupo pequeño y</p>	<p>Hay que evaluar la introducción de la socialización, para sacarle el mejor provecho posible.</p> <p>Hay que evaluar el hecho de que dada la falta de coherencia en lo que los estudiantes escriben, puede resultar que la información que recojamos carezca de sentido e importancia, hay que evitar que eso pase.</p> <p>Para evaluar queda el hecho de que al parecer hay también un problema de pensamiento lógico en los estudiantes.</p>

<p>1.2. Cuéntale a toda la clase la actitud que adoptarías si estuvieras en el lugar del protagonista.</p> <p>1.3. Escucha lo que tus compañeros harían si estuvieran en el lugar del protagonista.</p> <p>Estos elementos van concatenados con el requerimiento de explicar por qué el compañero respondió como lo hizo, la agrupación de las respuestas de los compañeros de acuerdo a los aspectos comunes (categorías) y la anticipación de una idea relacionada como qué se cree que piensa el compañero de la respuesta propia.</p> <p>Hemos introducido además el elemento de video en la secuencia, toda la segunda parte de la misma se realiza si y solo si se visualiza el video.</p>	<p>despliegue de la expresión oral y escrita de cada uno de los estudiantes, llama la atención, sin embargo, la poca coherencia con que se expresan los estudiantes e, inclusive, la nula relación de lo que expresan con lo que se les ha consultado. Tal parece que dicen lo primero que se les viene a la cabeza sin mayor esfuerzo racional, una especie de asociación libre de la información que se les proporciona con aquello que tienen registrado ya sea como recuerdo o como aprendizaje.</p> <p>Recurrir a la vida en las redes sociales, que los estudiantes manejan incluso en mayor medida que el profesor, nos permitió ubicarnos en un escenario de aprendizaje en que estudiante y maestro son efectivamente iguales, lo que produjo una relación entre mucho más fluida y honesta que en otro tipo de actividades con carácter evaluativo o no. Es un elemento súper importante desde el punto de vista didáctico.</p> <p>Los elementos audiovisuales utilizados resultaron ser de mucha ayuda.</p> <p>Parece haber un problema de pensamiento lógico en los estudiantes, que tienden a responder cosas que no están relacionadas en lo más mínimo con aquello que se les ha requerido, para ilustrar este punto habría que hacer una revisión de las respuestas dadas por</p>	<p>previamente determinado.</p>	
--	---	---------------------------------	--

	<p>los estudiantes en la secuencia, aquí introduciremos tres ejemplos los cuales transcribiremos literalmente, inclusive con los errores ortográficos:</p> <p>1.1.¿Qué harías si estuvieras en el lugar del protagonista?</p> <p>“yo ari saber mis amigos del colegio y no cambiaría mi identidad propea por la de otra personas”.</p> <p>“Yo tenía lo que dice en la computadora pero no le diera para el mal porque el es un niño y no tiene cuenta el banco y no quiere cambiar mi identidad”</p> <p>“Yo no lo haría porque no importa lo que digan las páginas porque todas esas páginas no importa la seguridad que digan tener porque yo conozco lo malo y lo ueno y me imagino que todos los demás también y también yo y todos los demás sabemos que todo tiene consecuencias”</p> <p>Además de las respuestas incoherentes hemos encontrado que la mayoría de los estudiantes se refiere sólo al hecho superficial de que se los está (en el cómic) invitando a la comisión de un delito o de una mala acción, lo cual va acompañado de la afirmación de que nunca cambiarían su identidad con nadie más, sólo una minoría lee entre líneas que lo que en realidad se pretende es robar la cuenta bancaria del protagonista. Así, dieciocho</p>		
--	--	--	--

	<p>estudiantes respondieron que no lo harían (sic) porque cometerían un delito.</p> <p>Llama mucho la atención una respuesta, la única que parece decir que sí imitaría los actos del protagonista del comic, llama la atención por la motivación que usa como argumento.</p> <p>“Sí porque cuando yo sea grande queiro ser rica pero para hacer rica tengo primero estudiar segundo trabajar y tener mi identidad y por la de todas mi familia”</p> <p>Otra particularidad de las respuestas de los estudiantes reside en el hecho de que recurren a lugares comunes de lo que podríamos llamar sentido común para resolver las cuestiones que se le presentan.</p> <p>Llama la atención igualmente que aunque todos respondieron básicamente lo mismo: que no lo harían porque es un delito, que llamarían a la autoridad porque es un delito, que no robarían la identidad de nadie, y así por el estilo, cuando se les consultó en el punto 2.1. ¿Tú y tus compañeros respondieron lo mismo? Justifica. Sólo 22 dijeron que sí y 20 dijeron que no, ello tiene que ver con que al socializar sus respuestas, los estudiantes no lo hacen simplemente leyendo lo que escribieron sino que, y de eso nos</p>		
--	--	--	--

	<p>hemos dado cuenta posteriormente, agregan o suprimen cosas, lo cual puede distorsionar un poco lo que los demás piensen, sin embargo no deja de ser interesante que para casi la mitad de los estudiantes, las respuestas se consideren diferentes.</p> <p>Esto llama la atención sobre todo si tenemos en cuenta que cuando se les pidió que agruparan las respuestas de sus compañeros de acuerdo a lo parecidas que sean, en 26 casos apareció como categoría de agrupamiento la identidad y el robo de identidad; en 16 ocasiones apareció como categoría de agrupamiento el llamar a la policía o avisar a las autoridades y en 22 ocasiones apareció como categoría de agrupamiento el hecho de que se estaba en la comisión de un delito, es decir, en la mayoría de los casos consideraron que las respuestas tenían más puntos comunes que diferentes, lo cual se contradice con la manera en que respondieron al requerimiento anterior.</p> <p>En la segunda parte, al momento de ser consultados sobre si creen que las sirenas existan, 27 estudiantes respondieron que no por diversas razones, 12 respondieron que sí y tres estudiantes respondieron que quizás, sin embargo, llama la atención que</p>		
--	--	--	--

	<p>después de la visualización del video 19 estudiantes de los 27 que inicialmente respondieron no, manifestaron haber cambiado de opinión hacia la idea de que sí existen las sirenas, 7 manifestaron no registrar ningún cambio de opinión manteniéndose en la creencia de que las sirenas no existen y aludiendo que el video que se les mostró es o debe ser un montaje y 1 estudiante recordó que él cree que las sirenas no existen y que el video puede ser un montaje pero afirmó no estar seguro.</p> <p>De los 3 estudiantes que respondieron que quizás existan las sirenas, dos afirmaron que el video les hizo cambiar de opinión y que después de verlo están seguros que las sirenas existen y uno afirma mantenerse incrédulo.</p> <p>En el caso de quienes habían respondido que creen que las sirenas sí existen, sólo uno de ellos manifiesta haber cambiado la opinión después de ver el video, pues antes pensaba que las sirenas no morían.</p>		
--	---	--	--

### **Registro fuera del aula**

Si la actividad anterior tenía el carácter de un taller exploratorio, esta lo tiene de una evaluación inicial que nos permita marcar un punto de partida desde el punto de vista cognitivo, en lo tocante al desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Por este motivo esta primera secuencia didáctica explora y evalúa varias microhabilidades, las cuales hemos definido como centrales en la

habilidad del pensamiento crítico, estas microhabilidades son: observación, anticipación, realización de juicios, síntesis, argumentación, formulación de hipótesis.

El elemento que mayor preocupación genera después de la aplicación de esta actividad es la falta de coherencia con que se expresan los estudiantes, lo cual remarca la preocupación que manifestamos en el registro anterior.

No hay posibilidad de avanzar seriamente en un proceso de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes si este no está acompañado de un proceso de desarrollo de las habilidades para la expresión oral y escrita, coherente y lógica, como manifestación externa de procesos racionales igualmente lógicos y ordenados.

Esto configura un problema de principal importancia desde el punto de vista pedagógico, para nuestro proceso investigativo y como problemática didáctica, los estudiantes no están desarrollando procesos de pensamiento ordenado, focalizado y lógico, ya sea porque los estímulos que el docente les presenta, en la forma de videos, texto o imágenes, no los motiven lo suficiente, por un simple caso de pereza o porque en realidad haya un problema a nivel cognitivo relacionado con vacíos en el aprendizaje que han debido ser llenados en niveles precedentes del proceso educativo.

Tal vez resulte muy prematuro, sin embargo nos parece que será muy difícil llevar a feliz término nuestro proyecto si no abordamos esta problemática que ahora se nos presenta como obstaculizadora de un proceso que, teóricamente, debería estar al alcance de nuestros estudiantes desde el punto de vista cognitivo.

### Registro Diario de Campo

**Nombre De La Institución:** Institución Educativa Antonio Nariño **Número De Registro:** 5

**Área De Trabajo:** Ética y valores

**Docente Observador:** Ditter Emilio Guardiola Domínguez – Sergio Danilo Jurado Pacheco

**Actividad:** La argumentación como habilidad para la vida democrática **Número De Registro:** 2

**Curso:** 5- D **Número De Estudiantes:** 32 **Fecha:** 15/11/2017 **Hora:** 4:30 p.m

Relato Del Desarrollo De La Actividad	Aspectos para reflexionar	Aspectos Críticos/A Mejorar	Evaluación
<p>Esta es la segunda actividad de la tercera secuencia de nuestro diseño didáctico, ella busca mediante el desarrollo profundo de la temática con la que se encuentra relacionada, propiciar que se evidencie el uso de la microhabilidad de la argumentación por parte de los estudiantes. Las actividades de apertura de esta secuencia constan de la visualización de una serie de videos titulados “escolarita” en la que se explica a profundidad la conformación del gobierno escolar. A partir de la visualización de estos videos el estudiante es consultado acerca de la conformación del gobierno escolar en su institución educativa, con lo que se busca centrar la atención del niño en la temática. En las actividades de desarrollo el estudiante es guiado por medio de una serie de preguntas para que establezca claramente los miembros del gobierno</p>	<p>El uso de los videos como base de las actividades, que en primera instancia sirvió como motivante y ayudó a un mejor desarrollo de las mismas, no funcionó del todo en esta actividad, pues aunque los estudiantes observaron y comentaron todos los videos se hizo evidente que esto eran muchos, en términos de cantidad, y que la información que intentaron transmitir resultaba demasiado abundante para el formato. Dado que hemos encontrado que hay un límite para el uso de los videos como apoyo didáctico y que además ha surgido la conversación y el diálogo entre los estudiantes como complemento de aquellos, es necesario que se fomente y se planifique de mejor manera la introducción de</p>	<p>El último punto de la actividad consistió en la elaboración de dos propuestas argumentadas para el desarrollo de la vida democrática de la institución, sin embargo, el espacio que hemos dejado para escribirlas propuestas ha sido un cuadro en blanco, lo que al parecer a confundido a ciertos estudiantes que han optado por hacer un dibujo, no los hemos corregido.</p>	<p>El uso excesivo de videos como apoyo didáctico. La diversificación de estos apoyos.</p>

<p>escolar de su institución y pase a tomar posición frente a su desempeño como tal. Al final al estudiante se le pide que de manera grupal elabore dos propuestas para el desarrollo de la democracia escolar en la institución educativa.</p> <p>En este punto de la aplicación del diseño didáctico los estudiantes se muestran completamente familiarizados con el formato en que se presentan las actividades, por lo que las instrucciones del docente se circunscriben a aspectos específicos de la actividad a desarrollar. Esta familiarización se manifiesta igualmente como una más rápida comprensión de las instrucciones del docente, con relación a las primeras actividades realizadas.</p> <p>El diálogo y la conversación que espontáneamente surgieran en el desarrollo de la actividad anterior, han sido considerados en esta como parte integral de la actividad, por lo que se ha fomentado que los vídeos y las preguntas sean comentadas con los más cercanos compañeros, esto ha creado un ambiente de mayor dinámica para el aprendizaje, lo cual seguramente se manifestará en los resultados.</p>	<p>diálogos e intercambios verbales en las actividades.</p> <p>Ha resultado interesante el hecho de que los estudiantes discutan con cierto apasionamiento cuestiones relativas al gobierno escolar y a sus representantes, aspectos como la valoración crítica de sus representantes se han convertido en verdaderos debates entre ellos, seguramente debido a lo íntimamente relacionados con sus vidas diarias que está el tema. Este punto confirma la necesidad didáctica de relacionar de la mayor manera posible la temática de todas las actividades con aspectos de la vida diaria de los estudiantes.</p> <p>Lo anterior, sin embargo, es manifestación de un problema: los estudiantes tienen cierta incapacidad para hacer abstracción de los aspectos concretos y desarrollar actividades sobre supuestos teóricos, por ejemplo.</p>		
--	---	--	--

### **Registro fuera del aula**

Tomada la decisión de trabajar sólo tres microhabilidades (observación, anticipación y argumentación) la microhabilidad de la argumentación ha tomado el lugar del momento de mayor complejidad cognitiva, por el hecho de que en sí misma contiene los elementos que hacen parte de las dos microhabilidades que la preceden, es por esto que en el proceso de evaluación de esta microhabilidad hemos notado mayores inconvenientes, pues representan la acumulación de los anteriores.

No obstante lo anterior podemos decir que la secuencia didáctica cumplió con los objetivos propuestos. De lo que se desprenden dos grandes conclusiones, una de tipo formal y una de contenido.

A nivel formal hemos podido evaluar la pertinencia de diversos apoyos didácticos como los textos de diversa complejidad, imágenes y videos. Al encarar la elaboración de este diseño didáctico considerábamos que los videos eran el más completo apoyo pedagógico, sin embargo hemos podido notar que hay cierto límite para su uso. Ha surgido igualmente el trabajo grupal, cooperativo, dialogado y discutido como un elemento didáctico de capital importancia en ciertos momentos de nuestro diseño didáctico, éste no había sido tenido en cuenta inicialmente y se manifestó espontáneamente lo cual le da cierto plusvalor. Nos ha quedado claro que cada actividad debe contener una diversidad de apoyos didácticos de tal manera que al estudiante se le presente mucho más accesible.

Desde el punto de vista del contenido podemos llegar a una conclusión preliminar: la argumentación es una microhabilidad cuyo desarrollo implica el desarrollo de otras microhabilidades como la observación, por cuanto la concatenación interna de las microhabilidades que integran la habilidad del pensamiento crítico, debe ser tenida en cuenta a la hora de diseñar el producto final.

## Anexo 6. Registro fotográfico

