



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**POSIBILIDADES DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS
DE AULA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
OBSERVACIÓN COMO UNA HABILIDAD BÁSICA DEL
PENSAMIENTO EN EL GRADO 3° DE LA IE SAN
BENITO. UN RELATO AUTOBIOGRÁFICO.**

Autor

Juan Pablo Cardona Vargas

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Licenciatura en Educación
Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Colombia

2019



Posibilidades de los Proyectos Pedagógicos de Aula para el fortalecimiento de la observación como una habilidad básica del pensamiento en el grado 3° de la IE San Benito.
Un relato autobiográfico.

Juan Pablo Cardona Vargas

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Asesora:
Diana Patricia García Castrillón
Magister en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.
Medellín - Colombia
2019

Índice

1. Resumen.....	5
2. El pensamiento que guía mi camino	6
3. En búsqueda del problema	6
4. Los antecedentes que sirvieron como luces en el camino.....	13
4.1 Los Proyectos Pedagógicos de Aula	13
4.2 Las habilidades básicas de pensamiento	15
4.3 Las habilidades básicas de pensamiento a través de los PPA.....	19
5. Pregunta de investigación, la lámpara de mi vereda.....	21
6. El horizonte al cual llegar	21
6.1 Objetivo General	21
6.2 Objetivos específicos.....	21
7. Porqué recorrer este camino	22
8. Aprendizajes teóricos.....	24
8.1 Los Proyectos Pedagógicos de Aula	24
8.1.1 El trascender de las pedagogías tradicionales a las pedagogías activas.....	24
8.1.2 La investigación escolar mediante el PPA.....	30
8.1.3. Vinculación con las pedagogías críticas	31
8.1.4 Metodología del PPA.....	32
8.1.5 Ejemplo de integración de áreas.....	35
8.2 Habilidades básicas del pensamiento (HBP)	37
8.2.1 La observación como una habilidad básica del pensamiento.....	39
9. La ayuda proveniente de lo metodológico	40
9.1 El tipo de investigación que me acerco a los estudiantes	40
9.2 El enfoque, la lente de visualización	42
9.3 Las técnicas que permitieron escuchar las voces de los estudiantes	43
9.4 Los instrumentos para reflexionar sobre mi práctica	44
9.5 Consideraciones éticas.....	48
9.6 Ruta metodológica y mema metodológica	48
10. Los hallazgos como sorpresas en el camino.....	54
10.1 Al encuentro con lo desconocido.....	55
10.3 Una nueva senda en mi camino	61
11. Conclusiones	68

12. Recomendaciones	69
13. Bibliografía	71
14. Anexos.....	75
14.1 Formato Diario Pedagógico:.....	75
14.2 Resumen Proyecto Pedagógico de Aula:	76
14.3 Formato ¿qué quieren saber los estudiantes?:	77
14.4 Portafolio de origami:	78
14.5 Trabajo manual vasijas de barro:	79
14.6 Estrategia de enseñanza musicalizando la cultura (formato identificación de características): ...	80
14.7 Estrategia interactiva zoom (haciendo zoom en nuestro país).....	81
14.8 Clase en otros espacios	82

1. Resumen

“Enseñar exige saber escuchar”

(Paulo Freire)

*“Poca gente es capaz de prever hacia donde les
lleva el camino hasta que llegan a su fin”*

(John Ronald Reuel Tolkien)

Los aprendizajes obtenidos y resumidos en este trabajo forman parte de mi camino en mi formación como maestro de Ciencias Sociales y han estado enmarcados por mis experiencias, anécdotas y reflexiones pedagógicas del día a día en la complejidad de la IE San Benito y que eran llevadas para compartir y discernir en las clases de práctica pedagógica con mis compañeros Bryan Escobar, Miguel Hoyos y mi asesora Diana García en las aulas de una universidad casi desolada por los días de paro. Estas disertaciones me llevaron a construir este trabajo el cual trata de mantener la exigencia de la academia sin olvidarse de la parte humana y las emociones que afloran en las interacciones con otros. Por ello presento mi trabajo en forma de relato autobiográfico para dar cuenta someramente de las emociones y sentimientos que me permitieron sentir mi práctica pedagógica no solo con la mente (el intelecto) sino con el cuerpo (la labor de enseñar) y con el corazón (sentir al otro y a mí mismo).

Los subtítulos que dan la entrada a cada uno de los apartados quieren dar a conocer al lector mis apreciaciones sobre el camino que recorrí durante casi un año y medio incluyendo los seis meses de la construcción final de lo escrito. Estos apartados presentan las reflexiones primeras en torno a las observaciones de clase y como el problema a investigar se convirtió en *el pensamiento que guío mi camino*, del cual surgió una pregunta como *lámpara de mi vereda* y unos objetivos que vislumbraban *el horizonte al cual llegar*; los *aprendizajes teóricos* se sumaron a lo desconocido para asombrarme de una pequeña parte de lo que se puede hacer y conocer en medio de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y que me animaron a buscar la correcta y más eficaz *ayuda proveniente de lo metodológico*, para finalizar con un pequeño charco de *hallazgos como sorpresas en el camino* en medio del gigante océano que es el ejercicio pedagógico.

2. El pensamiento que guía mi camino

Posibilidades de los Proyectos Pedagógicos de Aula para el fortalecimiento de la observación como una habilidad básica del pensamiento en el grado 3° de la IE San Benito. Un relato autobiográfico.

3. En búsqueda del problema

Como padre de familia de dos hijos, maestro en formación y estudiante en instituciones educativas he sentido y he visto al igual que muchas personas cómo las prácticas educativas en la actualidad exigen transformaciones de acuerdo a los cambios constantes y acelerados de la sociedad. Cambios no solo a nivel tecnológico y por supuesto de pensamientos en cuanto al percibir y afrontar las distintas realidades sino también en relación a las formas de enseñanza, de modo que sean más pertinentes, asertivas y consecuentes con las realidades de la escuela y las particularidades de los sujetos. Además, muchos sectores de la sociedad han afrontado algunos cambios en las formas de pensar, actuar y por ende en las formas de aprender, desde mi propia experiencia como homeschooler¹ -casi que obligado a educar a mis hijos en casa en compañía de mi esposa luego de ver falencias en el sistema educativo- me he dado cuenta que muchos padres de familia en la actualidad hemos cuestionado la necesidad de cambiar los ambientes de aprendizaje de nuestros hijos dejando de lado las instituciones educativas (de aquí en adelante IE) para darle paso a otras actividades como tutorías personalizadas o tomar la educación de los niños como un acto a realizar en casa al ver que de manera general la escuela se encuentra sin superar los métodos de aprendizaje memorístico y descontextualizado, de transmisión de contenidos o simplemente de temas sin una secuencialidad y alejado de las vivencias diarias de los estudiantes.

La anterioridad necesidad se ha visto reforzada no solo en mi núcleo familiar y a partir de mi experiencia como homeschooler sino también en las reflexiones hechas al interior de la academia en las diferentes clases de la licenciatura, de manera especial, esta necesidad fue

¹ Procesos de educación desescolarizada, llevados a cabo fundamentalmente en el hogar y en espacios más amplios donde las acciones del diario vivir son primordiales para este tipo de educación.

analizada en las clases de práctica pedagógica como parte de mi búsqueda del problema para realizar el presente trabajo de grado. Indubitablemente cada momento en las clases de práctica pedagógica nos acercaban a la necesidad de cambios en las formas de educar en las que nuestra mirada abría de apuntar, sino a corto plazo (en nuestras prácticas en la IE) si a largo plazo a través de nuestra futura labor como maestros. De igual manera, en cada clase hablábamos sobre la generalidad de los ritmos de las actividades escolares en la IE San Benito, sobre las falencias al igual que las potencialidades que íbamos observando cada día que pasábamos en las aulas de los cursos a los cuales fuimos asignados, fue así como la revisión de las formas de enseñar las Ciencias Sociales -en mi caso en el grado tercero- me llevaron a ir construyendo el problema de mi trabajo de grado desde el mismo momento de la caracterización de la IE y del grupo tercero.

La caracterización del sitio comenzó desde el primer día en que me dirigí a la I E San Benito desde mi trabajo nocturno en una de las bicicletas de *encicla* en medio del tráfico y el smoke de la ciudad, los cuales son percibidos tenuemente cuando se anda en bicicleta en la ciclo ruta. Sin embargo, el refrescante trayecto se vio interrumpido por la caminata que tocó realizar desde la estación donde tuve que dejar la bicicleta y que se encuentra localizada en la estación Cisneros y el trayecto hasta la IE me recordó de nuevo la congestión vehicular, el bullicio de la ciudad y la multitud de peatones. Sumado a esto, el tramo por el que tuve que caminar era un lugar en muchas proporciones inseguro, incluyendo el *campanar* de un grupo de lo que -según mi experiencia- son ladrones, que localizados en varias zonas del sector se hacen miradas y llamados en clave para avistar a sus víctimas o para avisar si viene la policía y poder continuar con actos delictivos que se realizan en el sector.

Mi última parada antes de ingresar a la IE fue la puerta de ésta en la que, entre tanto el vigilante me preguntaba para donde iba, un hombre estaba orinando en un poste enfrente en donde se encontraba un asentamiento de habitantes de calle donde había un constante consumo de sustancias alucinógenas y riñas entre estos. ¿Por qué no hay una estación de *encicla* más cercana a la zona de la Minorista y el barrio San Benito?, me pregunté. Muchos mapas de Medellín mostraban el aislamiento de toda esta zona en lo que a algunos servicios se refiere, lo que sí es generalizado entre la gente -y que se encuentra documentado en el periódico y otros medios- es la percepción sobre los problemas que el emplazamiento de la plaza minorista ha traído consigo al sector (prostitución, delincuencia común, riñas callejeras); sumados a otros

problemas de contaminación ambiental y auditiva debido a la alta afluencia de carros en la avenida Ferrocarril, la estación de gasolina al lado de la IE, las basuras y los olores provocados por las heces de los habitantes de calle. Esto me permitió o más bien me obligó a realizar un determinado tipo de lectura de los alrededores de la IE en la cual iba a realizar mi práctica pedagógica por alrededor de un año, y aunque era consciente de que mi percepción hubiese sido distinta dependiendo del modo en que hubiera llegado (carro, bicicleta, moto, caminando), era innegable la complejidad del contexto por el que transitan a diario los estudiantes de la IE San Benito. Es muy probable que en ese primer momento me hubiera dado por enterado de otras actividades esenciales en el entorno como el trabajo colaborativo o la seguridad que entre los mismos habitantes del sector se proveen entre sí para cuidarse de males ajenos o de las posibilidades de trabajo que ofrece el *rebusque* o trabajo informal como brindar alimentos y otros enseres a quienes no los tienen.

El recibimiento por parte del vigilante se tornó grato al dejar todo aquello atrás e ingresar a la acogedora y fresca sombra que proveen los muros y en general la planta física de la IE, un sitio que en medio del bullicio de los niños y niñas a la hora de descanso se seguía sintiendo como un *oasis* en medio del desierto de lo que significa la complejidad del contexto de puertas para afuera. Una vez instalado en el salón de clases comienzan a aparecer las miradas y las historias de niños y niñas que refuerzan mi imaginario de la IE San Benito como ese *oasis* pero que al mismo tiempo tiene sus problemas que son permeados por el afuera y de manera especial por los diferentes contextos en los cuales habitan los estudiantes.

En relación con lo anterior, era perceptible que el contexto en el cual se veían inmersos los estudiantes de la IE San Benito era poco comparable a los de otras instituciones educativas. En medio de las conversaciones con los niños y niñas (habitantes de estrato 1, 2 y un par de ellos de estrato 3) me di por enterado que vivían en barrios tales como San Benito, Moravia y sectores más alejados como Pajarito y Santo Domingo Sabio. Barrios que han tenido sus historias plasmadas por violencia, guerra entre pandillas, pobreza -en algunos casos extrema-, de muchos niños sin padre criados por madres solteras incluso por sus abuelos o tíos, que en las mañanas asistían a la IE San Benito y en la tarde a salones comunitarios del Bienestar Familiar, entre otros tantos hechos que han sido una realidad en muchos barrios de la ciudad de Medellín. Hechos que también han presentado otras posibilidades de vivir donde los habitantes de las

comunidades se juntan para hacer una cancha o un acueducto comunitario, donde no es muy probable que las políticas públicas de la alcaldía lleguen y en lugar de estas es el ánimo y el impulso de la gente el que crea grupos de enseñanza, de protección y de ayuda a la comunidad.

Ante estas realidades serían muchas las problemáticas que surgirían para ser analizadas, investigadas y marcadas en una línea de solución de las mismas en el presente trabajo y que en mi cabeza no paraban de dar vueltas con ansias de transformación con las que todo maestro en formación llega a un colegio. Sin embargo, a medida que transcurrían los días en la IE veía la necesidad de que era al interior de ésta donde habría de delimitarse mi trabajo investigativo, eso sí, sin olvidarse ni un solo minuto del contexto tanto de la IE como el de los estudiantes.

Estos niños y niñas conformaban el curso tercero (3º) en edades entre 8 y 12 años de edad con una media de 10 años. El número total de estudiantes en el curso era de 31 (11 niñas y 20 niños), los cuales eran dispuestos al iniciar la clase por la maestra de Ciencias Sociales en orden de fila una de niños, una de niñas y así sucesivamente, acomodando los niños que *hablaban más* en la parte de atrás y haciendo que guardaran todo lo que tenían sobre los escritorios al mismo tiempo que los iba silenciando con un “shhh” constante. Este tipo de disposición de los cuerpos en el espacio del salón de clases por parte de la maestra al inicio de la sesión comenzó a darme luces sobre algunas formas tradicionales en las que se desarrollaba la enseñanza de las Ciencias Sociales en este grupo, teniendo en cuenta los aportes de Not (1994, citado por Gutiérrez & Zapata, 2009) que me permitieron percibir que dicha disposición atendía al uso “de métodos como la transmisión magistral del conocimiento y se apoyan en el uso de modelos y técnicas coactivas basadas en la orientación del saber desde el exterior” (p.31).

En concordancia con lo anterior, las otras pistas fueron presentándose a través de la observación de las clases. La monotonía en éstas como consecuencia de una rutina en la cual la maestra explicaba someramente el tema a trabajar y luego escribía en el tablero un pequeño resumen sacado del libro de texto o de su cuaderno de preparación de clase -el cual había estado dispuesto por algún determinado tiempo, más allá del año escolar 2018- con el ánimo de que los niños documentaran en sus cuadernos el tema que la malla curricular de la IE había previsto con anterioridad. A esto se le sumaba la falta de motivación de los estudiantes quienes a través de constantes reclamos daban a entender a la maestra que estaban cansados de escribir y escribir. Era perceptible incluso en medio de la observación, a estos niños y niñas cómo sus manos eran

movidas de manera espasmódica demostrando cansancio por escribir tres o quizás cuatro veces el tablero. La exigencia de la maestra por la memorización de estos temas y su preocupación por que los mismos quedaran documentados en los cuadernos de los estudiantes no permitían que estos últimos integrasen otros sentidos en sus procesos de aprendizaje y otras estrategias que permitieran que su paso por los momentos de la clase de Ciencias Sociales se convirtiera en procesos donde se generarán aprendizajes significativos, contextualizados y motivantes.

En consecuencia a lo anterior, la clase de Ciencias Sociales se había convertido para los estudiantes del grado 3 de la IE San Benito en un momento donde la indisciplina, la desmotivación, la constante pelea entre maestra y niños, la falta de visión del *porqué* de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y la poca o nada relación del contexto con los temas o temáticas abordadas era el común denominador. En medio de este panorama, el de una enseñanza de las Ciencias Sociales de manera descontextualizada y rutinaria y de estudiantes desmotivados permeados por contextos -tanto el de la IE como el de los barrios donde viven- tan complejos que no eran tenidos en cuenta en medio de las actividades de enseñanza-aprendizaje comencé a percibir que los niños podrían y deberían tener otras posibilidades que trascendieran la memorización de contenidos y la documentación de estos en sus cuadernos; posibilidades para adquirir herramientas que les favoreciera desenvolverse asertivamente con los saberes aprendidos a través de la enseñanza de esta disciplina; herramientas que favorezcan sus procesos de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento, de las estructuras mentales y de los procesos cognitivos, buscando que los estudiantes vayan preparándose para a futuro ser capaces de mirar sus realidades como un mundo lleno de problemáticas y de soluciones al alcance de la mano, si se trabaja de manera concienzuda; herramientas para vivir la vida de manera consciente de su entorno y del papel que los estudiantes juegan en este.

Ahora bien, al venir cuestionando las estrategias de la enseñanza de las Ciencias Sociales comencé a pensar que mi práctica pedagógica habría de comenzar a transitar por caminos más activos donde los estudiantes tuvieran mayor participación y que su proceso de aprendizaje superara la recepción de información, su memorización y documentación en los cuadernos. Estos caminos más activos los brindaría el desarrollo de un Proyecto Pedagógico de Aula (a partir de ahora PPA) que como estrategia formativa haría posible acercarse a otras posibilidades más acertadas en las formas de aprender de parte de los estudiantes y de enseñar de mi parte

como maestro en formación; teniendo en cuenta su dinamismo y su orientación a la formación integral de los estudiantes como seres reflexivos y propositivos empoderados de sí mismos que alcancen la consecución de proyectos para construir una sociedad de la mano con los demás. Y aunque tuve en cuenta que la proposición del problema que orientaría mi trabajo de grado era el principio de un largo camino y que en este me encontraría con un montón de tropiezos generados por las dinámicas escolares en las cuales aún persisten acciones de pedagogías tradicionales, decidí apostarle todo para trabajar con los estudiantes del grado tercero de la IE de manera que mi paso por su vida escolar estuviera transitada por el camino de una pedagogía activa. Para esto, los PPA servirían al abarcar cuestiones de primacía en la educación tales como la interdisciplinariedad, la localización de problemáticas y la proposición de soluciones a estas, además del desarrollo motivacional de los estudiantes a través del escuchar su voz a través de la participación en la totalidad del desarrollo del PPA, a la vez que los estudiantes tuvieran la posibilidad de vincular todos sus sentidos en las actividades de la enseñanza de las Ciencias Sociales e incrementar su participación. De esta manera, a través del desarrollo del PPA tendría la oportunidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el grado tercero de la IE San Benito y realizar un aporte al cambio en las prácticas educativas que ayudara a contrarrestar el oscuro panorama de la enseñanza de esta disciplina en este grado.

Teniendo en cuenta mi primera intención de andar por los caminos activos del PPA comencé a indagar y consultar en trabajos de contextos cercanos en los que se vinculara alguna herramienta que ayudara a analizar las realidades de los estudiantes a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales y que tuvieran la delimitación apropiada para el cabal cumplimiento del presente trabajo de grado y que estuvieran a tono con las posibilidades que el reducido tiempo de práctica en la IE me permitían. Es así como con la profesora orientadora del curso de Practica Pedagógica y con el apoyo de mis compañeros de curso fuimos entendiendo que la enseñanza de las Ciencias Sociales podría permitir el trabajo con todos los sentidos físicos de manera que a través de la participación constante los estudiantes tuvieran posibilidades de fortalecer el pensamiento de forma tal que se encaminaran al “dominio de tareas que involucran recordar, aprender” (Simón, 1979, citado por Sánchez, 2002, p.134) y que les permitieran andar de manera más consciente e inteligente por la vida. De esta forma, entendiendo la inteligencia “como la habilidad para adaptarse voluntariamente, para moldear o para seleccionar un entorno” (Sternberg, 1985m citado por O'Hara & Sternberg, 2005, p.113) podría propiciar el fortalecer el

empoderamiento de sí mismo como seres que pueden percibir lo que ocurre en la complejidad de sus entornos.

El acercamiento a temas relacionados con la inteligencia como un conjunto de habilidades moldeables y tendientes a ser fortalecidas fue haciéndome comprender que andar de manera inteligente por la vida significaba relacionar lo observado a nuestro alrededor, con los aprendizajes que vamos obteniendo en cada momento de nuestras vidas y con la información almacenada en nuestra memoria. Estos tres elementos (observación, aprendizaje y memoria) en conjunto permiten que cada persona observe y detecte problemáticas a la vez que tiende a buscar soluciones a las mismas. La importancia que vi en este conocimiento a partir de lecturas de otros autores como Margarita de Amestoy Sánchez y Robert Sternberg en un primer momento, que han teorizado sobre la inteligencia de manera contextual me permitió delimitar mi trabajo a buscar formas a través del PPA para fortalecer en los estudiantes la inteligencia para andar en la vida. Sin embargo, el tema en sí era muy general de manera que la autora Margarita me permitió ver que había un camino para apoyar el proceso que pretendía encaminar el cual estaba en relación con el pensamiento y de manera específica desarrollo de habilidades del pensamiento, teniendo en cuenta que “las habilidades de pensamiento orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar del individuo, y enlazan conocimientos para realizar una tarea o dar solución a un problema” (Osorio, 2018, p.55) aportando de manera somera pero con grandes intenciones a que los estudiantes del grado tercero de la IE San Benito fortalecieran una o varias herramientas para andar de manera inteligente y consciente por la vida.

Ahora bien, al comprender que el pensamiento es un conjunto de habilidades que pueden ser fortalecidas “bajo condiciones controladas” (Sánchez, 2002, p.139), la idea comenzó a desarrollarse en torno a generar espacios donde se fortalecieran las habilidades de pensamiento, sin embargo, se hizo necesario delimitar el trabajo a solo una habilidad teniendo en cuenta que el presente trabajo no permite el tiempo para trabajar ampliamente con más. De esta manera, seleccioné la *observación* como primera habilidad básica del pensamiento de tal forma que los aprendizajes obtenidos durante las sesiones en el aula de clase adquirieran “mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas relacionados con las situaciones a que el individuo se enfrenta en su interacción con el medio” (Sánchez, 1991, p.5) y que al implicar el trabajo con otros sentidos y de manera contextualizada -teniendo en cuenta que las observaciones

serían dirigidas a situaciones y acciones en sus contextos-, les permitiría relacionar su aprendizaje de las Ciencias Sociales con lo que observaban en su diario vivir.

4. Los antecedentes que sirvieron como luces en el camino

En este apartado pretendí realizar un estado del arte sobre investigaciones que acogieran las categorías conceptuales de la investigación, es decir, *los Proyectos Pedagógicos de Aula* y *las habilidades básicas de pensamiento*. Sin embargo, pocas fueron las investigaciones que encontré en las que se abarcaran las dos categorías al mismo tiempo, pese a que la revisión de antecedentes investigativos se hizo a partir de la consulta en bases de datos científicas, catálogos de bibliotecas universitarias y repositorios de información en internet, fue así como de entre los trabajos encontrados localicé solo uno en el cual estas dos categorías se localizaban de manera conjunta.

Finalmente, los diez trabajos encontrados los dividí en tres categorías macro, a saber: los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), las habilidades básicas de pensamiento y las habilidades básicas de pensamiento a través de los PPA de forma tal que se alcanzara su análisis de manera más concienzuda y práctica. Los puntos que analicé en cada uno de los trabajos encontrados fueron: la pregunta u objetivos planteados, los referentes teóricos usados, el tipo y el enfoque investigativo y el para qué serviría en el presente trabajo.

4.1 Los Proyectos Pedagógicos de Aula

En relación a esta categoría encontré 4 trabajos. El primero de ellos fue realizado en el contexto venezolano en el año de 2009 por Castro Elizabeth, Peley Rosario y Morillo Roselia, bajo el título *La praxis educativa: una aproximación a la realidad en el aula*. Con el objetivo de analizar la praxis educativa en el aula y como se aplican las estrategias instruccionales que el docente utiliza en la actualidad durante el proceso instruccional, las autoras hacen referencia a Gagné y la importancia que este autor le da al uso de estrategias activas. En este sentido, aparece otro objetivo en este trabajo en relación a ver qué tipo de estrategias usadas por los maestros en un contexto determinado generan un mayor grado de motivación en los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, las autoras trabajan al interior de la investigación cualitativa y por medio de la observación, la entrevista y los cuestionarios logran dar cuenta de que hay un mayor grado de motivación en los estudiantes que reciben clases de aquellos maestros que hacen uso de estrategias activas, más innovadoras y en contra posición a las instruccionales pese a que el número de maestros que hacen esto es más reducido en comparación con los que lo hacen de manera instruccional. Este menor número de maestros hacen uso de los PPA como estrategia que promueve la participación activa y consciente de los estudiantes.

De esta manera, este trabajo me permitió analizar diferentes prácticas educativas y los PPA como parte de una práctica innovadora que permite el encuentro con transformaciones positivas en la práctica educativa.

El segundo trabajo fue realizado en España, de igual manera en el año de 2008 por Pozuelos Estrada Francisco y Rodríguez Miranda Francisco, bajo el título *Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa*. Este trabajo se ve orientado por la pregunta: ¿Cuáles son las posibilidades en el escenario real del aula al trabajar el proyecto de aula? El trabajo comienza abordando la situación panorámica de la situación a investigar a través de la conceptualización del trabajo en el aula por proyectos tomando como referencia a Kilpatrick.

Seguido a esto, los autores presentan su metodología la cual está centrada en la investigación cualitativa y en el enfoque de la investigación-acción a través del estudio de caso. Esta investigación es realizada a través del análisis mismo del trabajo de los maestros para identificar las concepciones que estos tienen sobre el trabajo por proyecto y concretar los factores que favorecen o dificultan el mismo. Al final de este análisis los autores aseguran que el trabajo por proyectos constituye un reto realizable y que despierta ilusión, sin embargo, se le atribuye un incremento en el esfuerzo y la no poca dificultad para los maestros. De esta manera, este trabajo ayudó a afianzar mis concepciones sobre los PPA a través de las voces y las experiencias de maestros que ya han trabajado con esta herramienta formativa.

El tercer trabajo fue realizado en el contexto venezolano, en el año de 2005 por Hernández Marhelis y Pargas Luz, bajo el título *Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial*. Este trabajo pretende determinar algunos procesos

intersubjetivos que podrían ser visibilizados a través de las representaciones sociales de los PPA en docentes del nivel inicial de educación, a partir del proyecto mismo y de su puesta en práctica.

Como teórico principal se retoma a Serge Moscovici para analizar la importancia de las representaciones sociales y a través del uso de éstas y el análisis del discurso realizar una aproximación a las representaciones de un grupo de maestros en torno al uso de los PPA en su práctica. Entre sus conclusiones aparece el personal interés por innovar de parte de los maestros que trabajan con los PPA, cuestión que fortaleció mi trabajo de investigación y me llenó de ánimos por enfrentar nuevos retos.

Finalmente, como cuarto trabajo se tomó en consideración el realizado en Venezuela, en el año 2006, por el profesor Pedro Rivas titulado *los proyectos pedagógicos de aula: entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco*. Pese a que este trabajo -tipo informe- no presenta teórico alguno, la pertinencia del mismo radica en la reflexión que se hace sobre el efecto pedagógico y afectivo-valorativo de los proyectos pedagógicos de aula y su relación con el sujeto aprendiente, el currículo y la realidad.

Los resultados que guían esta reflexión enmarcada en una investigación de tipo cualitativa de naturaleza etnográfica realizada con docentes de la Educación Básica están basados en una mirada indagatoria al proceso de vinculación del trabajo a través de PPA por más de diez años en el contexto venezolano, resultados que muestran que las prácticas educativas siguen enmarcadas en formas tradicionales de la educación. En esta, los PPA aparecen pensados desde la exclusividad de la dimensión técnica, desperdiciando la oportunidad para enseñar distinto y aprender con sentido la vida.

4.2 Las habilidades básicas de pensamiento

En relación a esta categoría encontré 5 trabajos. El primero de ellos fue realizado en la ciudad de Medellín en la Universidad de Antioquia, en el año de 2018 por Osorio Correa Luisa Fernanda, bajo el título *Desarrollo de habilidades de pensamiento (observación, clasificación, descripción) a partir de la implementación de una propuesta pedagógica PENSANDHOTE dirigida a población con trastorno del espectro autista*. La autora realiza este trabajo de grado para su

maestría con el objetivo de analizar, por medio de un estudio de caso, el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento en un grupo de educación especial.

Pese a que la autora realiza su trabajo dirigido a población con trastorno del espectro autista, su propuesta me permitió conocer con mayor profundidad las habilidades básicas del pensamiento y su desarrollo a través de la implementación de una propuesta pedagógica. De igual forma, me sirvió como ejemplo para guiar el trabajo de implementación de estrategias pedagógicas para fortalecer la observación. Finalmente, me presentó la relevancia que tiene la observación como primera habilidad básica del pensamiento la cual debe ser trabajada con anterioridad al fortalecimiento de las siguientes habilidades.

El segundo trabajo fue realizado en Salamanca (España), en el año de 2001 por Martin Izard Juan Franciso, bajo el título *Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencia*. En este trabajo el autor realiza un estudio empírico con resultados analíticos que le permitan demostrar la importancia de una correcta metodología en la enseñanza de los procesos de pensamiento. Con el abordaje de las teorías de Feuerstein en relación a la metodología de la mediación y el enseñar a pensar, el autor presenta su postura sobre la necesidad de enseñar procesos de pensamiento² y como es “preciso hacer consciente al alumno de los procesos que se emplean en la elaboración de conocimientos, facilitándole por todos los medios la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento” (M.E.C., 1989b, p.99, citado por Martin, 2001, p.74).

Por su parte, este trabajo me permitió conocer teorías y autores sobre el “enseñar a aprender” a través del desarrollo de procesos de pensamiento, al igual que otras experiencias en la práctica educativa en el aula. De igual manera, soportó mi argumentación sobre la importancia de la enseñanza de los procesos de pensamiento y el cambio de actitud que supone debe tener el maestro aunque dichos procesos no estén ligados a programas específicos o a las materias académicas.

El tercer trabajo fue realizado en la ciudad de Manizales (Colombia), en el año de 2007 por Restrepo de Mejía Francia, titulado *Habilidades investigativas en niños y niñas de 5 a 7 años de Instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Manizales*. En este trabajo de grado para

² Habilidades de pensamiento para otros autores como Sánchez de Amestoy Margarita.

optar al título de doctora en Ciencias Sociales, la autora presenta un enfoque metodológico de tipo mixto empírico-analítico, en cuanto se analiza información predominantemente cuantitativa y alguna cualitativa y lograr la sistematización a través del uso de estrategias estadísticas y la construcción, descripción y relación de variables categóricas. Esto lo realiza con el objetivo de conocer e indagar semejanzas o diferencias de las habilidades investigativas en niños de 5 a 10 años de edad estudiantes de primaria.

El trabajo comienza considerando al niño como científico, basando sus argumentos en Rebeca Puche quien además teoriza sobre las habilidades básicas como la clasificación, categorización, planificación, formulación de hipótesis, experimentación y comprobación de hipótesis. De esta manera, la autora realiza un trabajo comparativo con niños de dos instituciones educativas privadas y dos públicas en las cuales se intenta determinar, de manera cuantitativa, el nivel de estas habilidades presentes en niños y niñas de distinta edad.

Por medio de este trabajo, la autora logra concluir que algunas habilidades se mantienen a medida que los niños y niñas van creciendo y pasando de grado, pero que otras disminuyen en su nivel de profundidad. De esta forma, este trabajo me permitió generar ideas sobre la manera de evaluar los PPA y sus posibilidades para potencializar el desarrollo de habilidades de pensamiento.

El cuarto trabajo fue realizado en la ciudad de San Juan de Pasto (Nariño), en el año 2015 por los magister en pedagogía Yepel Isela Tumul Sánchez y Víctor Manuel Martínez Pérez, bajo el título *fortalecimiento de las Habilidades Básicas de Pensamiento desde el Proyecto Ambiental Escolar*. El objetivo principal de este fue la creación de una cartilla para el fortalecimiento de las habilidades básicas de pensamiento a través del desarrollo del PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), el cual según los autores, sus características curriculares lo hacían efectivo en el plano pedagógico afectivo.

Para la consecución de este objetivo tuvieron en cuenta a autores como Edgar Morín (2000) quien habla de las características del aprendizaje significativo en el que se relacionan los factores externos (sociedad y cultura) y los internos (estructuras cognitivas) del sujeto, además de una cantidad de dimensiones que representan la imagen de este como ser social, afectivo, biológico, racional y psíquico; a Alexander Ortiz Ocaña (2009) para definir la inteligencia y el

pensamiento; y a Margarita Amestoy de Sánchez (2002) como autora referente en la conceptualización de las habilidades básicas de pensamiento.

La investigación que los autores realizan es cualitativa dentro del enfoque crítico social y en el modelo de la investigación acción de tal forma que en medio de la práctica investigativa se realicen transformaciones en ésta y en los sujetos que intervienen en ella. A manera de conclusión, presentan la importancia de integrar el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento a los procesos educativos a fin de construir y brindar herramientas a los estudiantes, para que puedan afrontar los retos y dilemas que el mundo actual les exige. Es así como este trabajo me permitió fortalecer la perspectiva sobre el problema que guía mi trabajo investigativo.

Un quinto trabajo es el realizado en el año 2004 en Caracas (Venezuela) por la magister en educación Josefa Yamira Cañizales bajo el título *estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar*. Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa dentro del enfoque del estudio de casos etnográfico con la modalidad de la investigación de campo en la que intervino una docente de Preescolar con sus 21 estudiantes.

El principal objetivo de este fue determinar la efectividad del *Modelo de Transferencia de Procesos de Pensamiento* (habilidades de pensamiento) en la aplicación de las estrategias didácticas que activan el pensamiento del niño. Para esto, la autora recurrió al Paradigma de Procesos de Margarita Amestoy de Sánchez (2002) y a Jean Piaget (1979) para observar el desarrollo de la inteligencia desde el enfoque constructivista como un conjunto de estructuras que a través de la vida se organizan de una forma determinada implicando niveles de complejidad.

Como conclusiones del trabajo apareció el alto nivel de motivación de la docente en la aplicación del modelo por su interés y disposición en la planificación y ejecución de las sesiones, al igual que la efectividad de las estrategias utilizadas con el modelo como guía. Es así como este trabajo me permitió tomar en consideración el *modelo de transferencia de Procesos de Pensamiento* como una alternativa que facilita el aprendizaje ya que provee los medios para seleccionar y organizar los conocimientos y estimula el aprendizaje significativo y el autoaprendizaje en pro del desarrollo de habilidades de pensamiento.

4.3 Las habilidades básicas de pensamiento a través de los PPA

Este trabajo fue realizado en el contexto venezolano, en el año de 2007 por Pasek de Pinto Eva y Matos Yuraima, bajo el título *Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula*. En el presente trabajo, este texto abre la puerta de los antecedentes a las habilidades básicas de pensamiento, puesto que pretende identificar en detalle las habilidades cognitivas básicas de investigación que involucra el desarrollo de un Proyecto Pedagógico de Aula. Pese a que las habilidades a las cuales hace referencia el trabajo se encuentran en el orden de lo cognitivo y de lo investigativo, los autores que trabajan la clasificación de las habilidades y la teorización sobre las mismas están directamente relacionadas con las habilidades básicas de pensamiento, en algunos apartados y siendo las mismas habilidades en otros.

Por otro lado, los autores realizan un trabajo desde el enfoque de la investigación cualitativa en el cual analizan el desarrollo de un PPA y obtienen como resultado que en este, el estudiante aprende a observar, clasificar, describir, comparar, analizar y sintetizar. De acuerdo con esto, los autores afirman que el desarrollo de los PPA tal y como está concebido, involucra las habilidades básicas de pensamiento cuestión esta que ayudó a fortalecer mi trabajo y la noción de que es posible fortalecer la habilidad de la *observación* a través del desarrollo de un PPA.

A manera de síntesis, las tres categorías encontradas fortalecieron, no solo la perspectiva de trabajar las dos categorías conceptuales dentro del presente trabajo investigativo (los PPA y la observación como habilidad básica del pensamiento) ya que la cantidad de trabajos que las abarcaran en conjunto es reducida, sino que también ayudó a profundizar el marco teórico del presente trabajo, brindando al mismo tiempo herramientas para el desarrollo de las siguientes etapas dentro de la ruta metodológica y profundizando en las apreciaciones que en torno a estas categorías se habían tenido.

Si bien, los PPA han sido trabajados fuertemente en el contexto venezolano, comprendí que se hace pertinente usarlos como una herramienta formativa en el contexto colombiano teniendo en cuenta las características innovadoras, participativas y las experiencias recogidas

sobre un trabajo serio, exigente y con excelentes resultados derivados de las bases de las pedagogías activas. Por otro lado, las habilidades básicas del pensamiento pueden percibirse como una categoría que ha estado en tránsito de lo cognitivo y psicológico a lo pedagógico gracias a los trabajos de algunos autores, especialmente de Sánchez de Amestoy Margarita, lo que me permitió echar mano de estos textos para la realización del presente trabajo de grado sin desorientarme de los asuntos pedagógicos que son los que en última estancia primaban en él.

5. Pregunta de investigación, la lámpara de mi vereda

En consecuencia a lo expuesto en los anteriores apartados, surgió la siguiente pregunta que orientó el presente trabajo y los objetivos que sirven para intentar dar respuesta a la misma:

¿Cuáles son las posibilidades que ofrece el Proyecto Pedagógico de Aula para el fortalecimiento de la observación como una habilidad básica del pensamiento en el grado 3° de la IE San Benito?

6. El horizonte al cual llegar

6.1 Objetivo General

Reconocer las posibilidades de los Proyectos Pedagógicos de Aula para el fortalecimiento de la habilidad de la observación en el grado 3° de la IE San Benito, como apoyo a la formación de seres críticos y propositivos.

6.2 Objetivos específicos

- Identificar las posibilidades de dominio de la observación como habilidad básica del pensamiento en los estudiantes de manera que permita el direccionamiento del Proyecto Pedagógico de Aula para el cumplimiento del propósito de este ejercicio.
- Fortalecer la habilidad de la observación a través de actividades y estrategias en el marco del Proyecto Pedagógico de Aula como estrategia metodológica que favorezca una enseñanza de las Ciencias Sociales orientada a lo formativo.
- Aportar reflexiones pedagógicas mediante un ejercicio narrativo autobiográfico acerca del proceso vivido con el grupo de estudiantes y como maestro en formación como insumo para trabajos posteriores a la luz de las pedagogías activas.

7. Porqué recorrer este camino

En primera instancia y de acuerdo con la pesquisa que dio como resultado los antecedentes, la importancia del presente trabajo radica en la ausencia de propuestas relacionadas con el fortalecimiento de habilidades básicas del pensamiento en los trabajos de grado de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y en la poca cantidad de documentos que relacionan el fortalecimiento de dichas habilidades a través del desarrollo de los Proyectos de Aula. Luego de realizar el análisis a dichos antecedentes logré percibir que si existe una preocupación por el fortalecimiento de las habilidades básicas de pensamiento a partir de los procesos de enseñanza en la educación primaria y que, aunque sean muy reducidos los trabajos que las relacionan con los PPA, lo que lograr encontrar demuestra que si hay posibilidades de trabajar con ambos elementos. Cuestión que me animó a realizar el presente trabajo para poner sobre la mesa en los diálogos académicos de la licenciatura en Ciencias Sociales, esta cuestión y que brinde posibilidades para ser trabajados de manera posterior.

Ahora bien, los PPA se han analizado como una estrategia formativa que propende superar algunos de los obstáculos que se encuentran en la educación tradicional, para permitirles a los estudiantes alcanzar aprendizajes significativos que le sirvan de manera trascendental en su diario vivir. De esta manera, los PPA correctamente desarrollados están orientados a la formación integral de los estudiantes abarcando cuestiones de primacía en la educación tales como la interdisciplinariedad, la localización de problemáticas y la proposición de soluciones a las mismas, el desarrollo motivacional de los estudiantes y en el caso del actual proyecto de investigación el fortalecer la *observación* como una habilidad básica de pensamiento.

En concordancia con lo anterior, en medio de mis acercamientos a los y las autoras que hablan sobre las habilidades básicas del pensamiento he tomado en consideración la gran importancia que estas habilidades toman en la actualidad donde se viven tiempos de grandes cambios abruptos en problemáticas a ser solucionadas. Estas habilidades han de estar dirigidas a transformar las realidades de las sociedades contemporáneas donde es necesario indagar por la raíz de los problemas y brindar soluciones definitivas y no a manera de paliativos.

Ahora bien, entendiendo “el pensamiento como un conjunto de habilidades” (Báez y Onrubia, 2016, p.96) que las personas -y en el caso del presente trabajo, los estudiantes- poseen en cierto nivel que puede ser fortalecido con objetivos determinados, tuve mayor claridad en la importancia de fortalecer este conjunto de habilidades para desarrollar el pensamiento a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Según Báez y Onrubia (2016, p.96) “el pensamiento se puede aprender (y enseñar), por lo tanto, es mejorable a partir de la práctica en situaciones adecuadas”, es así como mi idea era la de fortalecer las habilidades de pensamiento en los estudiantes del grado 3° de la IE San Benito a partir de acciones coordinadas en medio de su proceso educativo y a través del desarrollo de un PPA.

Ahora bien, tuve en cuenta, a partir de las lecturas, que no solo los estudiantes resultaban beneficiados a través del desarrollo del PPA, sino que también yo como maestro y guía en los procesos educativos, encontraría una oportunidad de mejorar mi práctica dirigiéndola hacia el fortalecimiento de la habilidad de la observación. De esta forma, sabría que tendría la oportunidad de potencializar las labores investigativas en mi quehacer docente, cuestión que resultaría en mejores prácticas educativas, incluso en la motivación que se encuentra en las labores planificadas y con sentido.

8. Aprendizajes teóricos

8.1 *Los Proyectos Pedagógicos de Aula*³

8.1.1 El trascender de las pedagogías tradicionales a las pedagogías activas

Trabajar por proyectos en el aula o a través de proyectos pedagógicos de aula no es una innovación, lo que si es que son una estrategia de enseñanza por medio de la cual se logran aportes a los cambios educativos que las sociedades actuales demandan. Ahora bien, “el trabajo con proyectos en la escuela está asociado a autores como Dewey y Kilpatrick desde principios del siglo XX (...) quienes plateaban la necesidad de problematizar al estudiante como opción pedagógica que relaciona escuela y vida” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.80). Teniendo en cuenta variadas reflexiones presentadas por diversos autores sobre la descontextualización de los conocimientos y las prácticas educativas al interior de las escuelas como alejadas a las distintas realidades de los estudiantes incluso a las de los maestros, se ha propuesto a través de los proyectos en la escuela, que sean los intereses de los primeros (que provienen de sus necesidades y motivaciones) los cuales sirvan como base para el conocimiento y la estructuración del currículo a ser abordadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Kilpatrick (1918, citado por Pecore, 2018, p.157-159) propone que el método por proyectos ha de ser desarrollado por actividades guiadas por propósitos provenientes del corazón de los estudiantes, donde sus intereses y afinidades más intrínsecas sean la base y la guía de los procesos educativos. En este método el maestro es la llave del éxito quien con sus habilidades, guía a sus estudiantes a través de un proceso donde estos últimos se apoderan cada vez más de sus aprendizajes y alcanzan niveles de entusiasmo a medida que se logran grados superiores de complejidad en las actividades. Para Pecore (2018, p.160) quien viene citando a Kilpatrick, el estímulo provee la activación inicial de las experiencias previas, convirtiéndose en un atractivo para el ambiente de aprendizaje y del conocimiento que los estudiantes construyen de manera eventual.

³ Este apartado es el resultado del trabajo *Proyecto pedagógico de aula en Ciencias Sociales Institución Educativa San Benito, grados tercero, cuarto y quinto*, realizado en conjunto por Brayan Escobar Chaverra, Juan Pablo Cardona Vargas y José Miguel Hoyos Bello para el curso *Práctica Pedagógica I y II*, (2018-1,2). Cardona, J., Chaverra, B., & Hoyos, J, (2018). *Proyecto pedagógico de aula en ciencias sociales Institución Educativa San Benito, grados tercero, cuarto y quinto*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ahora bien, los Proyectos Pedagógicos de Aula se localizan dentro de las pedagogías activas en contraposición a las pedagogías tradicionales. En estas últimas los métodos de enseñanza se basan en la transmisión de conceptos y valores estáticos los cuales han generado que la educación se encuentre -en muchos casos- encerrada en procesos aislados de las necesidades y cambios en las sociedades actuales y en los ritmos de evolución de los seres humanos. Esta transmisión de información se ha convertido en el de “culto de lo ya hecho, de lo de lo concebido de una vez y para siempre, totalmente opuesto al ritmo en que avanza el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en el mundo contemporáneo” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.32).

En concordancia con lo anterior, para contextualizar la pedagogía tradicional se ha de revisar sus fundamentos franceses de los siglos XVII y XVIII donde la presencia de los jesuitas en la institución escolar se ve reflejada en ciertos lugares como los *internados* de niños. Por medio de su obra misionera, los jesuitas influyeron trascendental mente en la educación occidental impregnándola con el valor de la obediencia como factor fundamental de su filosofía. En estos internados, aislados del mundo y bajo la vigilancia constante de sus tutores, los alumnos aprendían a través de procesos memorísticos disciplinas como la historia, la geografía y el latín. En estos recintos el maestro o tutor era el poseedor de la verdad absoluta escrita en libros que por años era transmitida de generación en generación y que ayudaba a que los alumnos encontraran el camino hacia la *verdad*.

Por otro lado, para Gutiérrez & Zapata (2009, p.33), la pedagogía tradicional obtiene sus principios filosóficos de este mundo escolar, bebiendo de la filosofía positivista de Augusto Comte, en la cual lo esencial del hombre se repite en todos lados, donde la cultura es algo estático. Ambas cuestiones no dan pie a la promoción de la creatividad, la libertad y mucho menos el fortalecimiento de sentimientos que hacen al hombre y la mujer seres humanos. Sin embargo, es con la revolución industrial europea que surge la necesidad de obreros calificados y la pedagogía tradicional se refuerza con principios psicológicos enmarcados en el “llamado conductismo, cuyos representantes son Pavlov, Skinner, Thorndike y Bandura” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.34). Es así que el positivismo como ideología imperante, lo conductual que a través de la experimentación con animales es la base de aplicación para actividades con el hombre a fin de *sacarlo de su animalidad* y la influencia extraída del ambiente industrial se

convierten en los factores principales para tener en cuenta la orientación de las actividades de enseñanza.

En consecuencia a lo anterior, el alumno solo aprende a través de actividades de enseñanza repetitiva de *conocimientos* (un simple conjunto de información seleccionada lejos de las necesidades de los mismos estudiantes) y normas en la que las funciones del maestro se limitan a velar por la transmisión de esta información y hacer que se repita una y otra vez hasta ser aprendida, al finalizar realizar una serie de correcciones si es el caso. De esta manera, los estudiantes son vistos como una tabula rasa la cual debe ser impresa de contenidos específicos, de saberes y valorizaciones aceptadas por la sociedad y que la escuela, como ente único y monopolista de la educación ha de transmitir como función principal.

En este orden de ideas, la evolución de los aprendizajes de los alumnos y por consiguiente la transmisión de la cultura como objetivo de la educación, solo puede ser evaluada por medio de resultados tangibles provenientes del almacenamiento y mecanización de la información recibida.

Ahora bien, para finales del siglo XIX el mundo ve transcurrir profundos cambios en casi todos los sentidos generados por las ideas filosóficas y psicológicas. Los procesos educativos no estaban impermeabilizados a dichos cambios y es así como la educación contemporánea afronta nuevos retos que son expuestos a la luz por autores de la época. Uno de estos autores fue John Dewey (1998) quien a través de la relación que hacía de los conceptos de democracia y educación presentaba sus ideas de los sentidos como puertas o avenidas del conocimiento, los cuales debían ser incluidos en los procesos de aprendizaje a través de la experiencia reflexiva (p.125-130). De que en los estudiantes no debía percibirse de manera exclusiva el sentido del oído a través del cual llegaba toda la información, sino que también habían de ser vinculados el resto de los sentidos en los procesos. Esta vinculación debía estar acompañada por una constante reflexión y de la experiencia de parte de los estudiantes que pasara de la obtención de datos obtenidos en el aula a su uso, que se fueran convirtiendo en procesos de pensamiento y posteriormente en generación de ideas creadoras.

Esta clase de concepciones sobre la educación dieron origen a cambios pedagógicos y a la aparición de las pedagogías activas en contra posición a la pedagogía tradicional, con el ánimo

de generar transformaciones sustanciales en las formas educativas y por ende en la formación de hombres y mujeres de las sociedades contemporáneas.

Acorde con lo anterior, para Gutiérrez & Zapata (2009, p.33) la reflexión de las pedagogías activas apunta a trascender la pedagogía tradicional donde la *transmisión* de conceptos ha sido el pilar del acto educativo y la memorización de datos la actividad común como parte del aprendizaje. De esta manera, las pedagogías activas “proponen formar seres humanos dinámicos, responsables, comprometidos y en continua búsqueda del desarrollo personal y social” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.37) centrando la atención en la praxis educativa como algo compartido donde los conocimientos de los estudiantes son tan validos como los del maestro tomando un alto grado de importancia los de los primeros y generando mayor compromiso de parte de los últimos por proponer de manera activa cambios en las formas de educación. Según las mismas autoras, en estas otras pedagogías se genera una relación interactiva entre el maestro y los estudiantes donde el aprendizaje toma un matiz significativo, activo y reflexivo.

Adicional a lo anterior, para Gutiérrez & Zapata (2009, p.80) en las pedagogías activas la relación maestro-estudiante se fundamenta en la re-contextualización del conocimiento puesto que los aprendizajes buscan estar apegados a las vivencias de los estudiantes y del maestro cuyas realidades pueden diferir enormemente del conocimiento producido en contextos distintos unos de los otros, incluso lejano tanto geográfica como culturalmente. De manera general, dicho conocimiento es conformado por un gran cumulo de información maximizada la cual, según las autoras, puede llegar a transformarse en conocimiento útil en el desarrollo de procesos de investigación en el aula y a través de las reflexiones propiciadas a través de la perspectiva de las pedagogías activas.

Para llegar a tales alcances, Gutiérrez & Zapata (2009) afirman que las pedagogías activas adhieren sus principios filosóficos en el humanismo que se basa en el reconocimiento de la igualdad humana y en la confianza en la capacidad innata del ser humano quien descubre siendo libre. De la misma manera, es posible evidenciar los aportes de la psicología genética, la cognitiva y la humanista en el reconocimiento de la importancia de la interacción de los seres humanos a través de acciones que permiten el conocer. De ahí que dentro de sus principios pedagógicos, las pedagogías activas consideren la importancia del “aprender a hacer haciendo,

aprender a pensar pensando (...) porque la educación no es una preparación para la vida sino la vida misma” (p.37-38). De esta manera, los estudiantes aprenden a localizar problemas cercanos y a buscar soluciones a estos de manera reflexiva, lo que se convierte en la base de la investigación en el aula.

En este escenario de las pedagogías activas y la investigación en el aula, los *Proyectos Pedagógicos de Aula* toman relevancia como una propuesta formativa en la construcción conjunta del conocimiento, dando cabida a la transformación de las prácticas educativas. De esta manera, los procesos educativos guiados por el proyecto de aula permiten la “superación del conocimiento memorístico hacia la comprensión y el sentido de lo aprendido” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.83) posibilitando que cada momento este orientado a generar aprendizajes significativos de parte de los estudiantes de forma tal que se alcancen comprensiones más profundas y reflexivas. Al haber una constante interacción entre los estudiantes y el maestro, los conocimientos de unos entran en interacción con los de los otros, permitiendo que se refuercen los ya existentes y que se construyan nuevas formas de conocimiento.

Lo anterior es tomado en cuenta de manera muy seria en los Proyectos Pedagógico de Aula puesto que en su desarrollo de principio a fin, la participación de los estudiantes es fundamental y por ende aquellos temas que lo motivan son los que guían tanto las actividades como las temáticas a ser abordadas, incluso los materiales y las estrategias de enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, no es solo la motivación y los intereses de los estudiantes los que se ven reflejados en el desarrollo de un Proyecto Pedagógico de Aula, sino también el de los maestros quienes con sus saberes previos guían todos los procesos, establecen parámetros y relacionan -teniendo en cuenta que estos son poseedores de un conocimiento y unos saberes específicos- las propuestas de los estudiantes con el currículo del contexto educativo en el cual se desarrolla el PPA.

Siguiendo con lo anterior, el maestro encuentra una gran oportunidad de alcanzar motivación de forma general en tanto hay una constante indagación en nuevos conocimientos, fortaleciendo la necesidad por aprender cada día más y asombrarse en medio de su diaria labor. De igual forma, es una posibilidad trascendental de parte del profesor de generar procesos investigativos dentro de su propia práctica ayudándole a resignificar su labor y su profesión. De igual manera, le permiten aportar en la búsqueda de transformaciones para visualizar las

prácticas educativas como algo necesario y significativo en una sociedad donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación desfiguran en ciertas ocasiones la importancia del maestro como sujeto de saber.

Ahora bien, en medio de la reflexión los maestros se dan cuenta que los Proyectos Pedagógicos de Aula aparecen como una oportunidad para hacer lo que ellos no hicieron en la escuela, para aprender lo que les quedó faltando pues ellos son quienes guían y proponen al igual que los estudiantes. En medio del seleccionar lo que *amerita ser enseñado* el maestro encuentra nuevos conocimientos que fortalecen sus saberes y que lo dotan de un interés por mejorar en su praxis. Este interés luego es traducido en forma de una constante investigación en el aula con el ánimo de focalizar problemas en su quehacer diario, darles solución y encontrar propuestas para aportar a la transformación de la práctica de otros maestros y por ende a los cambios en la educación que la sociedad necesita.

De igual forma, el trabajo a partir de los Proyectos Pedagógicos de Aula es una posibilidad trascendental de parte del profesor para generar procesos investigativos dentro de su propia práctica ayudándole a resignificar su labor y su profesión y a aportar en la búsqueda de transformaciones que permitan visualizar las prácticas educativas como algo significativo en una sociedad donde las Tecnologías de la Información desfiguran en ciertas ocasiones la importancia del maestro como sujeto de saber.

De acuerdo con lo anterior, el Proyecto Pedagógico de Aula es para González (2001) una acción intencionada que lanza un proyecto hacia el infinito, en el que el aula es cualquier “lugar donde habita el conocimiento, sea ella, el aula tradicional encerrada entre muros (...) o un laboratorio, un hospital, un teatro, una sala de cine, un consultorio, un aula inteligente, un aula abierta o hasta la misma calle” (p.124). De esta manera, se hace pertinente el desarrollo de los PPA teniendo en cuenta sus posibilidades de trascender los muros de las instituciones educativas hacia un horizonte claro y definido como es el de la formación de seres humanos, ciudadanos de un país y del mundo en sí. De esta forma, los PPA brindan enormes posibilidades al servir como propuesta formativa puesto que su objetivo, de acuerdo con Álvarez y González (1998, citado por González, 2001) al ser redactado en términos de aprendizaje son la “expresión pedagógica del encargo social (...) en él habitan las características sociales que se aspiran formar en los estudiantes para que satisfagan esas necesidades sociales y resuelvan los problemas” (p.126).

8.1.2 La investigación escolar mediante el PPA

Una de las características del desarrollo de un proyecto de aula es el abordaje de temáticas por medio de problemas que surgen de las inquietudes de los estudiantes. En este, sus propias experiencias de aprendizaje son las que trazan las rutas de construcción conceptual fortaleciendo su relación con el aprendizaje, brindando a los estudiantes un importante protagonismo al ser él quien responde a sus propios interrogantes.

En línea con lo anterior, Giraldo y Saldarriaga (2009) afirman que los estudiantes se convierten en creadores constantes y productores de soluciones que están en camino continuo de investigación pues no se detienen a repetir respuestas de otros. En cambio, los estudiantes postulan sus propias respuestas a raíz de su proceso de búsqueda de conocimiento en la apropiación y construcción de sus aprendizajes (p.21).

Ahora bien, en referencia a la importancia del proyecto pedagógico de aula en la formación de los estudiantes como investigadores Gonzales (2001) precisa que el proyecto de aula posibilita relaciones entre el saber cotidiano y el saber científico pues facilita el desarrollo de la capacidad de asombro de parte de los estudiantes. Esto es logrado en tanto la concentración de los estudiantes no está simplemente en función del contenido, sino que tiene la posibilidad de explorar, construir el conocimiento y apersonarse de él y desarrollarlo de forma autónoma y concienzuda (p.128).

Por consiguiente, el proyecto pedagógico de aula como metodología de trabajo aporta elementos a los niños para incursionar en el mundo de la investigación, los hace participes activos y principales del proceso, en tanto se convierte en una herramienta multipropósito para trabajar tanto los componentes del currículo como los contextuales. De igual manera, se presenta como una posibilidad para atender a la realidad social de quienes interaccionan en un determinado espacio. Desde esta perspectiva, Fandiño (2007, citada en Gutiérrez & Zapata, 2009) expresa que en los Proyectos Pedagógicos de Aula se encuentra:

una opción para la vinculación de la escuela y la realidad social, porque parten de sus propios problemas, preguntas e hipótesis y los involucra de manera activa en su formación personal y social hasta lograr productos considerados significativos, además de útiles académica y socialmente (p.81).

8.1.3. Vinculación con las pedagogías críticas

Las características revisadas anteriormente dan pie a asociar esta estrategia con una visión crítica de la educación. En ésta, el maestro concibe el proceso educativo como un acto que busca generar unas condiciones específicas en el sujeto que lo empodera de su propia realidad reconociendo sus capacidades y considerando sus conocimientos como válidos. Por tanto, es perceptible la fuerte relación entre los proyectos pedagógicos de aula y las pedagogías críticas, ya que:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. (Ramírez, 2008, p.109)

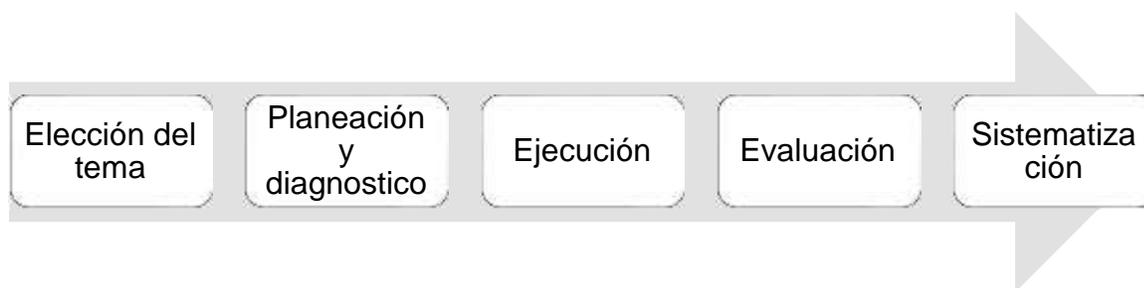
Lo anterior, permite ver una posibilidad válida para conectar la escuela con la vida, la ciudad, la realidad social y las problemáticas, mediante los proyectos pedagógicos de aula, que sin duda, vislumbran un componente crítico en su composición, es decir, dejan entrever un panorama diferente a la hora de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, los proyectos pedagógicos de aula generan otras maneras o lógicas de relacionamiento, tanto en el aula como por fuera de ella. Al igual que la pedagogía crítica que “intenta, desde la enseñanza, *empoderar* a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias. (Gómez & Gómez, 2007, P.186). Dicho empoderamiento es necesario en las actuales sociedades urgidas de cambios positivos y trascendentales de parte de cada uno de sus integrantes y que si no se es consciente de la importancia de hacerse cargo de sí mismo, dichos cambios serían orquestados por distintos actores llegando incluso a afectar a aquellos que no apropiaran de sus propias acciones.

El proyecto de aula desde esta perspectiva es una estrategia que democratiza el aula, es una apuesta política, ya que apunta a la formación de un sujeto empoderado, también, redefine la

distribución y roles del poder en las relaciones que se tejen entre maestro y estudiantes. De esta manera, permite la circulación del poder sin jerarquía alguna, es decir, posibilita la emergencia del trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades de orden reflexivo que incorporan en la estructura cognoscitiva de los estudiantes una forma de visionar de manera crítica y propositiva su entorno.

8.1.4 Metodología del PPA

En la parte metodológica, los proyectos de aula contemplan una serie de etapas que hacen parte de su andamiaje y permiten trazar un soporte claro para su construcción, ejecución y evaluación. Gutiérrez & Zapata (2009) esbozan una ruta para su diseño, la cual puede ser modificada por los profesores de acuerdo a cada situación experiencial.



1. La primera etapa consiste en la elección del tema, que viene a ser una indagación con los estudiantes acerca de sus gustos e inclinaciones ante determinado aspecto o temática, ya sea curricular o contextual. Este momento, permite que los estudiantes expresen sus gustos por determinados temas y a través de una amplia conversación entre estudiantes y maestro, se llegan a consensos sobre los conocimientos que van a dirigir el proyecto y la clase de actividades (películas, análisis de canciones, cine foros, salidas de campo, ida al museo, invitación a experto) que van a implementarse, así como los recursos que van a usarse. De esta manera, los estudiantes adquieren capacidad de gestión y su participación durante el desarrollo de los PPA se hace más visible proporcionándoles herramientas básicas que sirven como un inicio de formación en investigación, a través de sus preguntas y propuestas.

Para los trabajos realizados en la IE San Benito se tuvo en cuenta los contenidos de la malla curricular para presentar algunos posibles temas que estuvieran relacionados con los intereses de los estudiantes. Estos últimos fueron explorados a través de la caracterización del grupo y en conversaciones con los mismos en medio de la observación de clases anterior al desarrollo del proyecto.

2. La planeación, la cual conlleva un diagnóstico por medio del conocimiento sobre lo que los estudiantes ya saben (saberes previos) y la problematización la cual aparece como la motivación para el aprendizaje, puesto que se convierte en el eje del proyecto (área o campo del conocimiento) y el diseño en el cual se incluye un cronograma de actividades, estrategias y materiales.

De acuerdo a los principios pedagógicos del proyecto pedagógico de aula, el presente momento también fue una construcción entre estudiantes y maestros quienes a través de su saber específico fueron delineando la ruta del conocimiento a seguirse a través de las actividades y estrategias de modo que fueran acordes a los conocimientos previos de los estudiantes y a lo que ellos querían saber.

En principio se hizo uso de un formato donde los estudiantes escribían lo que sabían del tema elegido y lo que deseaban saber en el desarrollo del proyecto. Seguido se llegó a un consenso sobre qué clase de actividades serían llevadas a cabo, entre tanto los maestros tuvieron en cuenta las estrategias a ser vinculadas para permitir relacionar su labor investigativa con los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de su grupo. De igual manera, se tuvo en cuenta que los contenidos y temáticas a ser enseñadas fueran las que se encuentran consignadas en la malla curricular propuesta por la IE San Benito y que tuviera una ampliación de conocimientos basados en la norma técnica curricular del MEN (Ministerio de Educación Nacional) puesta en los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, en los estándares básicos de competencias de Ciencias Sociales y en los derechos básicos de aprendizaje de Ciencias Sociales.

3. La ejecución, consiste en el desarrollo de lo que se ha planeado y que está plasmado en el cronograma, de forma tal que este último se respete en lo máximo posible para poder mantener la secuencialidad de las temáticas propuestas y que no haya una fragmentación del

conocimiento. Además, esta etapa tiene la flexibilidad como característica fundamental y que es parte importante y esencial de la estrategia acorde a las necesidades que surjan en su implementación y a las particularidades del contexto.

Cada maestro en formación que estuvo en el desarrollo de los proyectos pedagógicos aquí presentados tuvo la oportunidad y el apoyo de la IE San Benito por entero -incluyendo de manera especial los maestros cooperadores-. De esta manera, se pudo estar con cada uno de los grupos de estudiantes durante la mayoría de clases a excepción de momentos en los que algunas contingencias no lo permitieron. Momentos como salidas pedagógicas y actividades lúdico-deportivas programadas por la IE, inconvenientes al principio del segundo semestre con la póliza de seguros de los maestros cooperadores, entre otras. Pese a estos percances, la consecución del cronograma de los tres proyectos pedagógicos de aula fue llevado a cabo y dejaron hermosas experiencias y aprendizajes tanto para los estudiantes como para los maestros.

4. La evaluación, incluye el proyecto mismo (realizada por todos los implicados en el proceso) y el aprendizaje a través de formas de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

Las evaluaciones de los aprendizajes como parte de las notas para presentar a la IE San Benito sirvieron en primera instancia para ir dando cuenta de la apropiación de los contenidos: Sin embargo, la constante conversación con los estudiantes y el retomar lo aprendido en otras sesiones para continuar con el proceso fue parte fundamental en dar cuenta de los aprendizajes de parte de los estudiantes. Parte trascendental en el proceso fue ver la participación, la motivación y la atención que los estudiantes brindaban en cada una de las sesiones y que daban cuenta de las amplias posibilidades del proyecto de pedagógico de aula para los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los grupos.

Finalmente, se resaltan las conversaciones con los maestros cooperadores, entre los maestros en formación y con la profesora coordinadora del curso de *práctica pedagógica* que permitieron ir afinando cuestiones que iban faltando en el proceso y dándole relevancia a otras que podrían no ser percibidas por los maestros y estudiantes que desarrollaron los proyectos pedagógicos de aula.

5. La sistematización va en una línea reflexiva en tanto se reconoce o no la importancia de trabajar a través de un proyecto pedagógico de aula y las transformaciones que en los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan darse. En esta etapa se escribe la experiencia y se presenta a quienes les concierne el desarrollo de todo el proceso. En este caso, lo que se propone es que la comunidad académica tenga presencia en la presentación de aprendizajes y cierre del PPA. De esta manera, con la asistencia de maestros, personal administrativo, padres de familia y acudientes se le brinda al ejercicio un lugar académico y brinda a los estudiantes la importancia de haber aprendido a través de actividades divertidas e incluso diferentes pero con sentido académico.

Esta parte toma suma relevancia en el proceso en tanto queda en claro el protagonismo y el compromiso de los estudiantes quienes dan cuenta por si mismos de sus aprendizajes. De esta forma, se mantiene un nivel de responsabilidad en los estudiantes de principio a fin en el desarrollo del PPA, desde el momento en que dicen que quieren saber hasta el momento en que dicen que fue lo que aprendieron.

8.1.5 Ejemplo de integración de áreas

El proyecto pedagógico de aula logra la integración de áreas en el sentido formativo con sus diferentes propósitos, permitiendo un dialogo con objetivos directos que incluso son perceptibles en aquellos consignados en los lineamientos curriculares de cada área. Un ejemplo de esto es el siguiente:

Ciencias sociales:

- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.

Este es uno de los alcances perceptibles con la implementación del proyecto de aula pues este permite a los estudiantes trabajar de forma grupal y participativa incentivando el desarrollo de habilidades del orden social.

Educación artística:

- El desarrollo de la creatividad y la vivencia sensitivas interpersonales.

El desarrollo del proyecto pedagógico de aula permite a los estudiantes desarrollar actividades de participación ardua en las que deben utilizar ideas múltiples para solucionar los diversos cuestionamientos.

Ciencias naturales:

- El relacionamiento de algunos cambios físicos y químicos con las prácticas culturales, en espacial aquellos con los que se tiene capacidad de afectar el carácter armónico del ambiente.

Lengua castellana:

- Desarrollar habilidades comunicativas hacia la significación, procesos como leer, escribir, hablar y escuchar.

El proyecto pedagógico de aula permite a los estudiantes observar detenidamente su entorno y relacionarlo con algunas de sus inquietudes, en este caso se refiere al ámbito cultural y comunicativo.

Con lo anterior es posible observar desde los lineamientos curriculares de tres áreas diferentes las posibilidades de transversalización de un proyecto de aula. De igual manera, su desarrollo busca en lo máximo posible el trabajo colaborativo con maestros y maestras de otras áreas, teniendo en cuenta las contingencias de la labor educativa en las Instituciones Educativas. De esta manera, las actividades realizadas en cada clase se apoyan en temáticas contenidas en otras áreas. Ejemplo: La actividad de las subregiones de Antioquia la cual va de la mano con el área de lengua castellana pues se trata de trabajar en la habilidad de la lectura en los y las estudiantes cuando se hace que cada uno de estos realice la lectura de una parte de la guía frente al tablero; o las actividades de un portafolio de origami que van de la mano con el área de artística.

8.2 *Habilidades básicas del pensamiento (HBP)*

Si bien, a través de gran parte de la historia de la humanidad se ha tenido la preocupación por encontrar las formas más efectivas de llegar al conocimiento y en términos no menos complejos, los métodos para pensar y aprender, teniendo en cuenta incluso métodos tan antiguos como la mayéutica, es hasta la segunda mitad del siglo XX que comienzan a aparecer otras miradas de encontrar en la intervención de la mente incluso de las relaciones sociales en las maneras como los seres humanos piensan y aprenden. Autores como Piaget y Vigotsky avanzaron en teorías con enfoques psicológicos y biológicos en el desarrollo de la mente, mientras que, de manera más reciente Gardner y Sternberg desarrollaron teorías sobre el desarrollo de la inteligencia.

De acuerdo con Sánchez (2002, p.130) es a partir de los años 70, que surge una preocupación de parte de “científicos, educadores y público en general” por la disminución de los niveles de desempeño intelectual tanto de jóvenes universitarios como de estudiantes en general, lo que conlleva a buscar formas de fortalecer determinadas habilidades a fin de incrementar dicho desempeño. La inteligencia entonces se convierte en un concepto fundamental para ser estudiado y encontrar las formas de realizar incrementos de la misma. Sternberg (1985, citado por O’Hara & Sternberg, 2005, p.113) considera la inteligencia “como la habilidad para adaptarse voluntariamente, para moldear o para seleccionar un entorno”, todos los individuos la poseen en cierto grado y les permite desenvolverse con mayor facilidad en el mundo y enfrentar, de manera más o menos positiva, los retos del diario vivir.

Si bien, estos temas han sido abordados en su mayoría desde una perspectiva psicológica, para Latinoamérica ha sido el contexto venezolano donde la preocupación por los asuntos de la inteligencia ha tomado rumbos centrados en la educación y como hallar formas para incrementar habilidades al interior de proyectos a favor de la inteligencia en estudiantes de secundaria como primera medida. La autora Margarita Amestoy de Sánchez desde Venezuela y México ha liderado proyectos de investigación con el fin de teorizar y proponer programas de desarrollo de habilidades de pensamiento con el fin de combatir la disminución del desempeño intelectual en los estudiantes.

Ahora bien, el pensamiento como vehículo de la inteligencia se ha convertido en el concepto clave para los trabajos de Sánchez y aunque hay una amplia cantidad de teorías sobre este concepto retomamos -por cuestiones de delimitación hacia un enfoque pedagógico- a Simon

(1979, citado por Sánchez, 2002, p.134) quien “considera que el pensamiento se manifiesta patente en un amplio dominio de tareas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos”. Estas actividades se relacionan en tanto procesamiento de información a partir de conductas y actividades inteligentes y que pueden ser fortalecidas con el ánimo de incrementar el nivel de intelectualidad de una persona.

Para Simon el pensamiento es descrito en tres sistemas: uno que abarca la información almacenada en la memoria de larga duración, uno de búsqueda selectiva de dicha información y uno en el que se da la construcción de nuevos dominios a partir del encuentro con nuevos problemas. Por su parte, para Sánchez (2002) la información forma parte de dos tipos de conocimiento: el semántico como información acerca de lo que rodea a la persona y el procedimental como “el resultado de la operacionalización de los procesos y se define como el conjunto ordenado de pasos o acciones que acompañan a un acto mental o una actividad motora” (p.138) de ahí que la información se convierta en un elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento y en especial las maneras de canalizar dicha información.

Sánchez (2002) toma en cuenta tres conceptos fundamentales en el procesamiento de información: el *proceso* como operador intelectual que transforma estímulos externos en representaciones mentales, el *procedimiento* como estrategia para pensar y que, “bajo condiciones controladas, genera las *habilidades de pensamiento* (...) cuyo desarrollo requiere de un aprendizaje sistemático y deliberado” (p.139) lo que brinda mayor importancia a los procesos de aprendizaje consciente donde el pensamiento es desarrollado en niveles metacognitivos. De esta afirmación, parte la importancia de relacionar las habilidades de pensamiento con los procesos de enseñanza y como estos últimos pueden servir para el fortalecimiento de las primeras a través del desarrollo de estrategias formativas.

Ahora bien, existen habilidades básicas y superiores del pensamiento, siendo las primeras las que atañen al presente trabajo se mencionan a continuación:

- Observación
- Comparación
- Relación
- Clasificación simple

- Ordenamiento
- Clasificación jerárquica

8.2.1 La observación como una habilidad básica del pensamiento

El *observar* a simple vista aparece como un acto instintivo, primitivo y común en cualquier persona, sin embargo, pese a considerarse como un proceso básico del pensamiento ha de tomarse como un importante punto de partida para el fortalecimiento del resto de las habilidades básicas y las superiores del pensamiento. Sánchez (1991, p.47) define la *observación* como el “proceso que consiste en fijar la atención en un objeto o situación para identificar sus características”, esta identificación se realiza de manera constante y en interacción con todo lo que rodea a la persona. La observación se realiza no solo a través de los ojos sino a través de todos los sentidos (tacto, olfato, vista, oído incluido el sentido kinestésico y el cenestésico), de esta manera se “constituye además un proceso de atención, recopilación y registro de información” (Osorio, 2018, p.60). Sánchez (1991, p.47) también aclara que la identificación sucede en dos momentos: el *concreto* donde se realiza un primer contacto con el objeto y el *abstracto* donde sin la presencia del objeto nos podemos imaginar sus características. Sumado a esto, es posible notar que la observación se realiza de manera *directa* a través del uso de los sentidos de manera inmediata y de manera *indirecta* a través del relato de otras personas o los medios masivos de comunicación, por ejemplo.

Observar es más que mirar, es poner los sentidos en los detalles y el conjunto, examinando, por ello, el fortalecer la habilidad de la observación como maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica más que el fortalecimiento de una habilidad básica de pensamiento, compromete la posibilidad de desarrollar herramientas para no dejar escapar información clave y valiosa que servirá de manera importante en nuestro diario quehacer. Según Liceras (1997, p.300) “puede observarse que la observación efectiva del mundo real es un punto de partida, pedagógicamente insustituible, de la formación del niño, y contribuye a favorecer el aprendizaje como una reconstrucción racional del pensamiento ordinario” y que al fortalecerlo de manera constante, planificada y consciente permite el desarrollo de procesos cognitivos como el aprender a aprender como parte fundamental en la mejora de la capacidad intelectual en distintos contextos y formas de educación.

9. La ayuda proveniente de lo metodológico

9.1 *El tipo de investigación que me acerco a los estudiantes*

El tipo de reflexiones que mi trabajo suscitaba desde un principio giraban en torno a la comprensión de las realidades que iba observando en medio de mi práctica pedagógica. Realidades que, en relación con mis experiencias de vida y los saberes obtenidos en la academia, me dirigieron a sentar mi investigación dentro del diseño cualitativo, entendiéndolo como el tipo de investigación propicio para realizar acercamientos a “la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas” (Galeano, 2009, p.18). Teniendo en cuenta la historicidad de los procesos de enseñanza y la transformación de estos en lógicas que se han dado por sentado como correctas o verdaderas a lo largo del tiempo, he podido entender que solo a través de mi integración como investigador en el contexto inmediato de los actores (los estudiantes) y dentro del ambiente donde se desarrolla la investigación (el aula de clase), es posible un mayor acercamiento a las realidades investigar. De esta manera, en el presente trabajo realicé un primer contacto con el espacio y estas realidades por medio de una caracterización de su entorno, su contexto y de los estudiantes en sí, sintiéndome parte de sus dinámicas logrando una inmersión más profunda y alcanzando un mayor de nivel de comprensión de lo vivido.

En consecuencia, comprendí que como maestro-investigador habría de apuntar a alcanzar altos niveles de acercamiento con los estudiantes y con la realidad de ellos tratando de afrontar dicha realidad como propia y en medio de mi subjetividad, generar preocupaciones para localizar problemas y buscar soluciones a los mismos. Para Galeano (2009) el investigador se sumerge en la negociación y renegociación de los procesos de construcción de la realidad de los sujetos (p.18), de ahí que apropiarme de las realidades que observaba comenzaron a mostrarme que habían cambios para realizar en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado tercero y que al ir renegociando estos procesos estaría negociando mi propia práctica y por ende mi *ser* como maestro en formación. Darme cuenta de esto, me dio a comprender la importancia como maestro-investigador de participar de las vivencias de la realidad que analizaba y de adquirir compromisos e intereses dentro de un plano limitado éticamente que me ayudara, en conjunto con los estudiantes, a transformar mis prácticas escolares de manera que no estuvieran enmarcadas en las formas tradicionales de enseñanza que había estado observando.

La lectura sobre la investigación cualitativa me fue mostrando que como maestro-investigador podría adquirir una perspectiva más amplia de lo que estaba observando y que tendría mayores posibilidades de buscar la relación de los fenómenos que analizaba con los contextos de los estudiantes, de esta manera podría comenzar a reconocer los fenómenos como un todo y no como fragmentos. Es acá donde tomó importancia el tipo de investigación cualitativa para mi trabajo pues, la idea de una perspectiva más amplia parte de que “las personas, los escenarios y los grupos no son reducibles a variables, sino considerados como un todo” (Galeano, 2009, p.20) donde el ejercicio investigativo no era guiado con la pretensión de llenar datos a mostrar en un informe final sino una búsqueda para dejar huella en los estudiantes con los cuales tendría la gran oportunidad de realzar mi práctica pedagógica, la cual a su vez pretendía ir moldeando de manera activa y consciente como parte fundamental de mi formación como maestro. A partir de esto, la información recolectada por mí a través de técnicas propias de la investigación cualitativa pasaría a tener la suficiente validez y fuerza para trabajar en procura de brindar herramientas para la vida a los estudiantes con los que había estado trabajando. De esta forma, procuré por encontrar soluciones a problemas localizados en medio de mi práctica pedagógica y no a los que aparecen como generalizados a partir de teorías lejos del contexto y la realidad en la que me encontraba inmerso.

Ahora bien, en el presente trabajo investigativo he esperado, como maestro-investigador, transformar esas realidades observadas en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales que se habían percibido como algo monótono y rutinario en donde los estudiantes habían perdido la posibilidad de relacionar el complejo contexto alrededor de la IE con el contexto en el que viven y los aprendizajes propuestos por la disciplina enseñada. Trabajar dentro del plano de lo cualitativo me permitió, con el apoyo de una serie de actividades y orientaciones pedagógicas a través del desarrollo del PPA que me permitió a partir de un saber específico, entrar en diálogo con los conocimientos de las personas con las que trabaja y proponer soluciones a problemas encontrados en medio de mi práctica pedagógica. Todo esto, constituyó una experiencia enriquecedora tanto para los actores (los estudiantes) de la realidad investigada como para mí como maestro-investigador al poner en juego mis conocimientos con los de los demás a partir de distintas perspectivas (en este caso educativas) y que apuntaban a generar cambios.

9.2 *El enfoque, la lente de visualización*

La investigación biográfica y narrativa toma lugar en medio del cuestionamiento de los meta-relatos dando voz a personajes del diario vivir a través de relatos generalmente escondidos o acallados por el supuesto de una ausencia de validez científica. De esta manera, la investigación biográfica y narrativa en educación busca presentar la relación *trascendental* entre el contexto educativo y los actores que conviven en él. Este enfoque investigativo apunta a generar “el conocimiento del crecimiento personal de docentes y alumnado, saber qué valores educativos han cambiado así como qué cambiar” (García, Lubián & Moreno, 2018, p.13) teniendo dentro de sus objetivos compartir las experiencias vividas que permitan futuras reflexiones.

De esta manera y ante la importancia que esperaba brindarle a las experiencias surgidas en medio de mi práctica pedagógica, el presente trabajo se acogió al enfoque hermenéutico de la investigación biográfica y narrativa como alternativo “a formas positivistas, donde las vivencias (...) recuperan un papel relevante en la investigación” (Bolívar, 2002, p. 559-560). Este enfoque permitió que las vivencias propias como maestro-investigador se mostraran como datos de recolección de información para el análisis de las realidades estudiadas, de esta manera como investigador obtuve la responsabilidad y el privilegio de narrar parte de lo que iba observando y viviendo durante mi investigación para luego compartirla a manera de informe con los lectores interesados del presente trabajo. De esta forma, “compartir la vida, los significados y las comprensiones dialécticamente mediante un relato (...) posibilita la creación y mantenimiento de una comunidad discursiva” (Bolívar & Domingo, 2018, p.10).

Este enfoque se hizo importante para el presente trabajo en tanto lo vivencial, las emociones y la narración en la que se vinculó el desarrollo investigativo dentro y fuera de del aula tomó gran relevancia para el análisis y reflexión de futuros lectores del trabajo y para mi formación como maestro. De igual manera, tuve en cuenta que aunque mi propia subjetividad se encontraba en juego en la construcción de un relato, fui consciente de la validez que habría de proporcionar al trabajo investigativo a partir del desarrollo de narraciones serias y guiadas por un horizonte investigativo que me permitiera ser leído por pares y que sirviera de insumo al interior de las comunidades académicas.

En conclusión, en el presente trabajo este enfoque me brindó la posibilidad de compartir con otros una parte trascendental del proceso en el que el maestro en formación no solo se construye como maestro-investigador, sino como un ser humano que está en constante reflexión como habitante de su propio cuerpo, de una sociedad urgida de cambios y de un mundo que pide soluciones efectivas a grandes problemas.

9.3 *Las técnicas que permitieron escuchar las voces de los estudiantes*

Las técnicas utilizadas van de la mano con la interactividad y el relacionamiento de los distintos actores que intervinieron en el proceso investigativo. Eché mano de las técnicas interactivas como aquellos “dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, (...) formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones” (Galeano, 2001, citado por Quiroz, Velásquez, García, & González, 2018, p.48). De esta manera, las técnicas interactivas como maestro-investigador me permitieron poner en conversación las voces de los estudiantes en relación con mis conocimientos y aprendizajes, alcanzando no solo la construcción de conocimiento en conjunto sino también la recolección de información de manera reflexiva que ayudó a profundizar en el análisis de la misma *in situ*.

Las técnicas interactivas usadas fueron:

En primera instancia hice uso de la técnica de la *observación participante* en la cual me integré al grupo de personas para ser aceptado y observar con mayor facilidad las realidades (Serra, 2004, p.168) sin que esto implicara un cambio en el diario vivir del grupo de participantes. Esto me permitió la recolección de datos de primera mano y realizar al mismo tiempo un primer análisis de los mismos en el mismo lugar donde iban ocurriendo los hechos. Esto último fue de gran importancia en tanto la información recogida tuvo un alto grado de fiabilidad pues era vivida en medio de la práctica y no leída a través de otras personas o textos con análisis previos que generarían algún sesgo en la investigación.

Por otro lado, hice uso de la técnica de la *colcha de retazos* que “permite develar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son

divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común” (Quiroz, Velásquez, García, & González, 2018, p.68). De acuerdo con la posibilidad que permitió esta técnica de mostrar como los estudiantes develaban sus vivencias diarias, se hizo pertinente su implementación teniendo en cuenta que en el presente trabajo se apuntaba a fortalecer la *observación como habilidad básica del pensamiento* para brindar herramientas a los estudiantes que les permitiera relacionar los conocimientos obtenidos a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales con los recogidos en sus contextos más cercanos. De esta manera, esta técnica me permitió hacer esa relación de lo vivido a diario de parte de los estudiantes con las temáticas abordados en el desarrollo del PPA y el cumplimiento del segundo objetivo del presente trabajo.

Por otro lado, usé la técnica del *zoom* la cual sirvió para recrear y ubicar situaciones a través de historias que no eran ajenas o extrañas a los estudiantes y que han ayudado a propiciar debates y discusión sobre elementos visibles en contextos y situaciones cercanas (Quiroz, Velásquez, García, & González, 2018, p.99). Esta técnica tomó gran relevancia en el proceso en tanto se ha convertido en una actividad propicia para el fortalecimiento de la *observación como habilidad básica del pensamiento* a la vez que ayudó a generar reflexiones en torno a problemáticas presentes en la IE, sus alrededores y en los contextos donde vivían los estudiantes.

Finalmente, se resalta una serie de estrategias de enseñanza (*musicalizando la cultura, haciendo zoom en nuestro país, estudiantes marcianos viajan a la Tierra, portafolio de origami*, entre otras.) que se convirtieron en técnicas en tanto permitieron recolectar información y que fueron diseñadas como consecuencia de los aprendizajes obtenidos de la teorización sobre técnicas interactivas y otras propias de la investigación cualitativa.

9.4 Los instrumentos para reflexionar sobre mi práctica

Finalmente, en relación a los instrumentos de recolección hago referencia al uso del *diario pedagógico* como el instrumento por excelencia en la investigación educativa, el cual “favorece la reflexión sobre la praxis, facilitando la toma de decisiones” (Sanabria, 2006, p.2) acompañado de grabaciones de clase, videos, fotografías y notas de clase. El acompañamiento de estos últimos 4 instrumentos permitió la recolección de información *in situ*, en medio de la práctica

donde lo relevante ocurría y que la memoria puede que no lo retuviera lo suficiente para ser analizado con posterioridad. Las evidencias recogidas a través de estos instrumentos se consignaron de forma ordenada, consciente y reflexiva en el diario pedagógico de forma tal que las vivencias se convirtieron en factores de reflexión y análisis.

Ahora bien, la reflexión y el análisis consignados en el diario pedagógico tomaron mayor relevancia en el proceso investigativo en tanto brindaron la posibilidad de generar

“categorías pedagógicas (...) por lo tanto no solo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas” (Salinas, 2018, p.2).

Ejemplo diario pedagógico, análisis y marcación:

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA</p>	UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA BÁSICA CON ENFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DIARIO PEDAGÓGICO	
Lugar: Aula 30 IF San Barto	No.: 3	
Fecha: 04 de Mayo 2018	Grupo: 3º de primaria	
Horario: Jueves - 07:00 a 09:00	Maestro en formación: Juan Pablo Candona Vargas	
Contenido: Recursos Naturales renovables y no renovables		
Actividad (es): <ul style="list-style-type: none"> • Metodología • Video clase de recursos naturales • Documentación en cuaderno • Tratamiento original: El león • Video refuerzo de la temática: El capitán: Anita 	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Tablero • Computador portátil • Televisor • Cuaderno de estudiante • Cuadros pequeños de papel 	
Descripción de las actividades:		
<p>La clase comenzó con la presentación de un video sobre los leones y la realización (como actividad activación cognitiva) del león como quinto animal que forma parte del portafolio de origen; seguido a esto se realizó una reflexión donde los y las estudiantes participaron en un conversatorio tipo mesa redonda, en relación a que deseculeciones en la naturaleza ocurrían en los distintos medio ambientes del departamento de Antioquia en caso tal de que los leones fueran traídos e introducidos por parte de los hombres; a la reflexión se le sumó la historia de los hipopótamos escapados de la Herencia Nápoles.</p> <p>A partir del análisis de la diversidad de fauna en el departamento de Antioquia y del cuidado de las comunidades indígenas para con los recursos naturales presentados en la clase pasada se profundizó en la gran variedad de recursos naturales existentes y su importancia para la vida de todos los seres vivos en el mundo y puntualmente en el departamento de Antioquia; se realizó una mesa redonda donde se habló de los recursos naturales y su importancia. Los y las estudiantes presentaron sus nociones sobre los recursos naturales.</p> <p>Seguidamente con la presentación de un video sobre los recursos naturales, se profundizó en la clase temática. Los y las estudiantes consignaron en el cuaderno lo que se recogió en la mesa redonda en relación al significado del concepto de</p>		

recursos naturales y los tipos de estos recursos en el departamento. Como actividad para la casa queda que hagan dibujos sobre tres recursos naturales renovables y tres no renovables.

Finalmente se ve un video de *Capitán Pájaros* que ayuda a profundizar en la importancia de los recursos naturales y su cuidado.

Acontecimiento relevante:

Como parte de la clase se conoció a Hacienda Nubes, a través de un video que se vio en la clase y cuando se preguntó por la historia de los hitopótamos escapados del zootó, se pudo ver que los que sabían lo que había pasado. Este momento me brindó la oportunidad para relacionar la temática de los recursos naturales con una situación que si bien no es un contexto cercano al de los y las estudiantes, si en un plano local donde estos tienen mayor contacto a través de las historias contadas en la televisión o por familias por fuera de la escuela, permitiendo la relación de lo aprendido en clase con entornos fuera de ésta.

Aporte teórico:

Para Ponce (2016) el est multo que provee una actividad inicial a través de las experiencias previas de los estudiantes, son un estímulo para involucrarse en los ambientes de aprendizaje y finalmente, en la comprensión que los estudiantes eventualmente construyen (p.160). De esta manera, los y las estudiantes elaboran otro tipo de aprendizajes a partir de lo que le ofrece la misma sociedad y que de suma a los obtenidos en los procesos educativos en los cuales están inmersos.

Ponce, J. (21 de Mayo de 2018). *From Kolb's Project Method To Project Based Learning*. Obtenido de <https://www.edutlandora/object/w%3A22741/datestream/PDFView>

Reflexión pedagógica:

Surge la importancia como maestro de estar actualizado sobre fenómenos y acontecimientos que provee el mundo social. De esta manera poder fortalecer la relación de lo que pretendo enseñar en mis clases con lo que sucede afuera de la escuela y que toca de una u otra manera a mis estudiantes. En consecuencia, surgirán cambios trascendentes, favorables en la práctica que permitirá a los y las estudiantes verse inmersos en otro tipo de aprendizajes en aras de volverse significativos.



outlook.com

El presente diario pedagógico me sirve de manera especial para analizar el desarrollo del proyecto pedagógico y cómo puedo relacionar coherentemente las temáticas de la malla curricular del grado tercero de la I.E. San Benito con las actividades propias para el fortalecimiento de la observación como habilidad básica del pensamiento sin dejar de lado el tema del proyecto pedagógico de aula (los animales).

En esta ocasión el animal que guio la activación inicial fue el león, a través del cual comenzó a despertarse el interés de los y las estudiantes a través de un acercamiento a algunas características de este animal por medio de unos videos y de la realización de una manualidad con origami que vinculó o sensibilizó y le brindó un dinamismo controlado a la clase. Este animal se encontraba dentro de lo que quería conocer algunos estudiantes al momento de la planeación del PPA y aunque no era un animal propio del territorio colombiano y menos de Antioquia, su vinculación sirvió para problematizar los desequilibrios en el medio ambiente provocados por otras especies. La mayoría de los y las estudiantes comprendieron y se apropiaron de la reflexión en torno a este desequilibrio que se da por el uso excesivo y no controlado de recursos naturales de parte de otras especies que no son propias del departamento de Antioquia.

La mayoría de los y las estudiantes siempre me traen muchas anécdotas que me ayudan en el desarrollo del curso. En este sentido de vincular las experiencias previas en relación con el tema del proyecto pedagógico se logró observar en la Hacienda Nubes si bien no todos los y las estudiantes concuerdan en este momento con el tema de los animales como compañeros y compañeros de estudio se ven más interesados en actividades y acciones particulares con otros especies de animales.

En este momento se pudo observar que fue en la realización de actividades del proyecto pedagógico de aula y cuáles son los estudiantes y como han mejorado su participación en las actividades propuestas, también se observó que los estudiantes se involucran y participan en las propuestas educativas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, donde los y las estudiantes guían el momento de reflexión y reflexión que acontece. Esta planeación sirvió como fondo de los procesos de la enseñanza de las ciencias sociales en el curso de forma más coherente con los propósitos pedagógicos de proyecto pedagógico de aula. Finalmente me gustaría hacer énfasis en la participación, el involucramiento de los y las estudiantes en este curso especial para fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico y de reflexión propia del proyecto pedagógico.

9.5 Consideraciones éticas

Al estar en el marco de la investigación cualitativa he tenido en cuenta que los estudiantes han sido sujetos participantes que no se objetivan. De esta manera, el anonimato de los participantes fue respetado, no se obligaron a decir lo que yo quería escuchar, al tiempo que eran reconocidos como sujetos de saber que me estaban ayudando a comprender cosas sin los cuya presencia no habría logrado realizar las comprensiones y reflexiones plasmadas en el presente trabajo. Con la ayuda de los estudiantes tuve la oportunidad de reflexionar sobre mi propia práctica de manera que yo no los estudié a ellos como objetos de estudio sino que con su participación logré realizar los análisis pedagógicas respectivas.

9.6 Ruta metodológica y mema metodológica

La ruta metodológica por la que me encaminé en este proceso no difirió en gran medida a las de la mayoría de los distintos enfoques dentro de la investigación cualitativa, a saber:

1) *Entrada al grupo de estudio o a los escenarios y caracterización de estos.*

Este primer momento lo realicé al comienzo del año lectivo 2018 a través de una gratificante reunión con la rectora de la IE, maestros y maestras cooperadores, practicantes-maestros en formación y la maestra que coordina el curso de práctica pedagógica. Esta reunión fue de gran importancia en tanto la rectora dio a conocer una serie de valores y perspectivas sobre la educación que se tienen en cuenta en la IE San Benito, cuestiones derivadas del contexto del cual provenían los estudiantes. Tomó gran relevancia el énfasis que hizo la rectora al suscribir la importancia de la parte emocional de los estudiantes en medio de su educación como un *acto de amor* haciendo referencia a Paulo Freire, sin dejar de lado el factor académico.

Seguido a esto realicé la caracterización institucional y grupal a través del abordaje de los respectivos documentos institucionales de la IE San Benito tales como el PEI, la maya curricular de Ciencias Sociales del grado tercero, el horizonte institucional, el Manual de Convivencia y otras caracterizaciones realizadas con anterioridad por compañeros de la licenciatura. A la par con este momento de revisión documental el ingreso al grupo de participantes (grado 3º) la realicé como observador de forma tal que, una vez inmerso en la cotidianidad de los estudiantes

pude comenzar a localizar una serie de acciones y actividades implícitas y explícitas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dichas cuestiones comenzaron a reforzar miradas a distintas problemáticas que fueron delimitándose a través de las conversaciones con la maestra cooperadora, con los compañeros del curso de *práctica pedagógica* y con algunos de los estudiantes del grado tercero.

2) *Diseño general del proceso de investigación en el que se plantea el problema y la pregunta a resolver, se formulan los objetivos, se realiza una aproximación a referentes conceptuales y se plantea la forma en que se van a recolectar los datos y las técnicas e instrumentos a usar.*

El problema que guía el presente trabajo fue delimitándose al ver que la enseñanza de las Ciencias Sociales estaba enmarcada en una serie de acciones circunscriptas a una pedagogía tradicional y que el contexto de los estudiantes exigían los cambios que se han ido gestando a partir de otras formas de concebir la educación en tanto parte fundamental en la formación integral de ellos. Esto no pudo ser posible sin las constantes conversaciones realizadas con mis compañeros en las sesiones del curso de *práctica pedagógica*, quienes asistieron a sus prácticas en la misma IE y percibieron algunas acciones similares que reforzaron mi perspectiva sobre el problema a investigar.

Ahora bien, teniendo la oportunidad de trabajar con el PPA como estrategia metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en medio de esta práctica pedagógica, realicé un abordaje a teóricos de contextos colombianos y venezolanos donde se ha trabajado a partir de esta estrategia. El acercamiento a dichos autores me permitió ver cuestiones fundamentales que por medio de los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales podían ser reforzados tendientes a dar solución al problema localizado. De igual manera, este acercamiento me ayudó a crear la pregunta orientadora del trabajo investigativo y los objetivos que pretendían dar respuesta a la misma.

3) *Recolección de la información a través del uso de las técnicas e instrumentos seleccionados.*

Desde el primer momento en que entré al grupo comencé con la recolección de información a partir del desarrollo de los diarios pedagógicos y de la implementación de distintas estrategias de enseñanza en medio del desarrollo de las clases bajo las características y las

posibilidades que brindaba el desarrollo del PPA en tanto la participación constante de los estudiantes que me permitieron observar y recolectar datos de manera más efectiva de lo que hubiera podido ser por fuera de esta estrategia metodológica en la que los estudiantes pudiesen estar quietos, callados o por el contrario en largos y tediosos momentos de indisciplina por la falta de motivación y de vinculación de sus voces con lo que iba a siendo enseñado. Estas técnicas me permitieron visualizar en los estudiantes las posibilidades de dominio de la *observación como habilidad del pensamiento* (como parte del cumplimiento del primer objetivo) dentro de la generalidad del grupo en primera instancia y posteriormente de forma individual, para luego continuar con la planeación de actividades en pro al cumplimiento del segundo objetivo.

La primera técnica -de carácter evaluativo y como actividad para el fortalecimiento de la *observación*- la implementó en el mes de Mayo, en tres momentos teniendo en cuenta la temática que se debía abordar para el primer periodo del año lectivo (las comunidades indígenas, un antes y un después):

- Primer momento: Identificación de características (5) a partir de una detenida observación de una imagen y un video.
- Segundo momento: Identificación verbal y de manera grupal de algunas características identificadas sobre una vasija de barro de la comunidad indígena Senú de la subregión del norte del departamento de Antioquia, a través de una fotografía.
- Tercer momento: Actividad manual con arcilla la cual consistía en plasmar lo más fielmente posible las características identificadas previamente.

Para el segundo semestre implementé una serie de estrategias de enseñanza para dar cumplimiento al segundo objetivo propuesto (fortalecimiento de la habilidad de la observación como habilidad básica del pensamiento). En el mes de septiembre a través de la temática de la diversidad cultural en Antioquia, implementé una actividad denominada *musicalizando la cultura*, la cual consistió en poner cinco videos de canciones típicas de algunas subregiones del departamento de Antioquia en las cuales los estudiantes identificaran características culturales por medio de los sentidos del oído y la vista. A la par que iban identificando determinadas características culturales al ver los videos y escuchar la música, iban consignándolas en un

formato (instrumento de recolección de información) dividido en filas por canciones y en columnas por características como instrumentos musicales, formas de vestir, formas de hablar, actividades económicas, medios de transporte y paisajes.

En el mismo mes de septiembre implementé la técnica del *zoom*, nombrada haciendo *zoom en nuestro país* a través de la temática de las regiones naturales de Colombia y la diversidad cultural en el país. Se realizó por medio de un mapa interactivo de Colombia en formato Word el cual estaba dividido por las regiones naturales y en el cual se podía hacer zoom para identificar algunas características culturales de acuerdo a estos lugares. Los estudiantes trabajaron con un taller (instrumento de recolección de información) que contenía dos características a identificar por cada variable (actividades económicas, instrumentos musicales, medios de transporte, animales típicos y pieza de ropa distinta).

Las anteriores actividades sirvieron no solo para el cumplimiento de los objetivos sino también para mantener una constante evaluación del proceso en el que los estudiantes se veían comprometidos al aportar a la construcción de las actividades de acuerdo a sus motivaciones e intereses en el plano del desarrollo del PPA. De igual manera, éste sirvió para realizar una labor investigativa de parte de los estudiantes en torno a algunas problemáticas que congojan los alrededores de la IE, actividad que se convirtió en un momento evaluativo realmente importante y que se dio en el mes de octubre a través de la técnica del zoom nuevamente con una actividad denominada *estudiantes marcianos viajan a la Tierra*, la cual se apoyó de la narración de mi parte y el acompañamiento en la lectura de parte de los estudiantes del cuento por escrito. En este último se debían completar frases de la narración a través de la identificación de las características observadas en el video en forma de zoom realizado con la aplicación pretzi. El cuento completado por los estudiantes con lo que había resultado de su momento investigativo sirvió como instrumento de recolección de información de este momento evaluativo.

4) *Análisis y sistematización de la información recolectada.*

En un primer momento creí que en las Ciencias Sociales las posibilidades de centrarse en un diseño cuantitativo de la investigación eran muy reducidas en tiempos presentes y que en mí se encontraba clara la idea -después de 5 años en la academia- de que la investigación cualitativa era la propicia para mi trabajo. Incluso llegué a pensar que seguir abordando la controversia entre

ambos diseños era redundar ya que se suponía tenía claro cuál era mi rumbo dentro de la investigación cualitativa. Sin embargo, a medida que me encontraba más inmerso en la labor investigativa y en el tema (desarrollo de habilidades básicas de pensamiento) que guiaría mi trabajo comencé a ver la aparición de números y actividades que en un momento dado me harían entrar en comparaciones de tipo estadístico. Me encontré entonces con actividades como la *evaluación* que me ayudaría a dar respuesta a mi primer objetivo planteado, dentro de la cual los números comenzaron a apoderarse de la matriz de información tornándose la evaluación cualitativa en cuantitativa.

Ahora bien, gracias a la guía de mi asesora y del constante esfuerzo por sacar de mi mente lo rígido de los procesos educativos en nuestro país -en lo que a los factores administrativos concierne- volví a revisar con mayor profundidad a Eumelia Galeano quien se ha convertido en una de las principales referencias para la investigación cualitativa dentro de la licenciatura para reforzar mi postura al interior de este modelo de investigación. De igual forma, tuve la necesidad de retomar la consciencia de ver mi trabajo de grado, no como la simple presentación de los resultados de un proceso, sino como parte de mi formación como maestro integral que en medio de la práctica pedagógica tiene la oportunidad de dejar grandes aprendizajes a los estudiantes que me han acompañado en este proceso.

Una vez comencé con la recolección de la información (desde la misma entrada al grupo participante) las reflexiones y el análisis los empecé a realizar sobre la base de dicha información. Esta última comenzó a mostrarse por medio de los conocimientos previos de los estudiantes, mis saberes específicos, los abordajes teóricos y las conversaciones al interior de las sesiones del curso de Práctica Pedagógica. Posterior a esto y ya estando en el segundo semestre del año de mi práctica pedagógica, comencé a introducir los datos en una matriz de datos en formato *excel*. Esta permitió la interpretación de la información recolectada, la aparición de categorías conceptuales y el encuentro con hallazgos de gran relevancia para el posterior análisis. El encuentro con estos hallazgos allano el camino de mis reflexiones para darme cuenta que más allá de los números que en un primer momento habían aparecido, habían factores más trascendentales que se derivaban del fortalecimiento de la habilidad de la observación y que iban encaminados a la multiplicidad de reflexiones sobre las formas de enseñar que al final de cuentas resultaron ser la parte con mayor trascendencia en mi trabajo de grado.

Por otro lado, comencé a realizar la respectiva marcación de los diarios pedagógicos de los cuales salieron otras categorías conceptuales (dispositivos básicos de aprendizaje) que se complementaron con las encontradas en la matriz de datos y que fueron reforzadas con algunos aportes teóricos para un mejor análisis de la información consignada a través de la voz de los estudiantes y mis experiencias sobre mi paso por la IE y mi práctica pedagógica a través del desarrollo del PPA.

5) *Presentación de informe final (relato auto-biográfico).*

Como parte fundamental en la presentación del informe final realicé un relato auto-biográfico en la cual relato parte de las experiencias que surgieron en mi práctica pedagógica y los resultados obtenidos del proceso investigativo. Dicho relato fue construido por cada uno de los momentos por los que transcurrí desde el día en el que realicé mi primer acercamiento a la IE San Benito hasta el último instante en el que dejé de escribir en este documento. Momentos en los cuales el sentir como maestro en formación estuvo en juego por las vivencias del contexto alrededor de la IE y el de los estudiantes propiamente dicho, las observaciones en el aula que ayudaron a la construcción del problema, las conversaciones con mis compañeros y la maestra del curso de práctica pedagógica, las reflexiones realizadas dentro y fuera de la IE, en los momentos de planeación de las clases y la materialización de las actividades que con la ayuda de otros enriquecen las prácticas de enseñanza y de manera especial con las experiencias como padre de familia que en medio de otra perspectiva educativa (el homeschooling) han aportado a mi ser como maestro en formación.

10. Los hallazgos como sorpresas en el camino

A través de mi experiencia con la realización de este trabajo de grado muchos han sido los aprendizajes que he obtenido a través de mi práctica pedagógica con mi paso por la maravillosa y compleja IE San Benito, como en la interrelación con los estudiantes de tercero, maestros y maestras al igual que con la rectora de la IE; los conocimientos aprehendidos en el curso de práctica pedagógica en medio de las conversaciones transformadas en tertulias basadas en las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre compañeros y maestra; y las reflexiones en cada momento de mi cotidianidad durante este año y medio donde ha sido casi imposible no relacionar cada aspecto de mi vida personal, familiar y laboral con lo que he aprendido en este tiempo. Todos esos aprendizajes han sido resumidos en este mi informe final que presento como trabajo de grado en aras a continuar mi formación como maestro en Ciencias Sociales.

En apartados anteriores he descrito mis aprendizajes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre lo que me ha convocado mi paso por el grado tercero de la IE San Benito recorriendo los senderos del desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula. Ahora bien, en el siguiente apartado se recogen los mayores aprendizajes de orden pedagógico donde, si bien yo iba tratando de comprender como desarrollar la observación como habilidad de pensamiento en mis estudiantes a través del desarrollo del PPA puntualmente, me encontré con que el ejercicio pedagógico es un océano gigantesco de elementos que ameritan una constante reflexión, que van desde el compromiso consigo mismo como maestro portador de un conocimiento y una responsabilidad formativa, pasando por el conocimiento de sus estudiantes como seres pensantes llenos de sentimientos, necesidades y otros tantos conocimientos por enseñar; ejercicio pedagógico que me llevó a recorrer no solo el camino del desarrollo del PPA dentro del marco de las pedagogías activas como una posibilidad de dinamizar y potencializar el mismo ejercicio, sino también a trasegar por la senda de nuevos conocimientos teóricos, relacionados con la pedagogía y la didáctica

10.1 Al encuentro con lo desconocido

Uno de los elementos que más me tomó tiempo en la reflexión e inicio de este trabajo, fue poder identificar las posibilidades de dominio de las habilidades básicas de pensamiento que los estudiantes tenían, específicamente de la observación, pues mi última intención sería ver a los estudiantes como objetos de investigación a los cuales evaluar y enmarcar en una tabla comparativa de acuerdo a sus *capacidades* o *niveles* para la observación. Yo sabía que para enfrentarme a desarrollar una actividad como la del trabajar en el desarrollo del pensamiento debía tener en cuenta que cada uno de ellos y ellas estaba condicionado por diferentes factores como sus emociones (estado de ánimo), sus experiencias del día a día, sus condiciones en el desarrollo, sus oportunidades, entre otras. De igual manera, entendí que al describir de manera cuantitativa el nivel de dominio que los estudiantes tenían de la habilidad de la observación, disminuiría las posibilidades de reflexión sobre el ejercicio pedagógico por el cual había comenzado a transitar en medio de mi práctica y en el cual se veían vinculadas las particularidades de los estudiantes, de su contexto y el de la IE, y de manera especial la forma en que mi formación se veía implicada preparándome como maestro, como padre y como ser humano integrante de una sociedad. He aquí que me encuentro con un primer hallazgo trascendental en mi práctica pedagógica, el saber que no tenía claro cómo hacer lo que mi práctica me estaba exigiendo en ese momento, el no tener las herramientas precisas pese a mi paso por la universidad acercándome a un montón de contenidos en torno a las Ciencias Sociales y a otras tantas reflexiones en cuanto a lo pedagógico. Esto comenzó a ponerme en el lugar de pensar como maestro, no como el portador de información sobre los contenidos a enseñar en el grado tercero; me puso a reflexionar en cómo piensan los estudiantes más que en los contenidos a hacer documentados en sus cuadernos; comprendí que mi tarea como maestro no se reduce a llevar contenidos sino a superar lo informativo para llegar a lo formativo.

En primera instancia como maestro -que aún sigue siendo estudiante- me remití a los autores que se recomendaban en medio de las lecturas sobre el desarrollo de HBP, varios de los cuales me exponían los estadios de desarrollo de los niños dentro de teorías que planteaban las habilidades de los niños de acuerdo con edades establecidas. Si bien es cierto que las aportaciones de autores como Jean Piaget y Bärbel Inhelder en relación a los “estadios de desarrollo del pensamiento” en los niños y niñas ha sido un punto de comienzo importante para

la organización de actividades escolares (Márquez, 2014, p.31) y en general para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, comencé a sentir que su abordaje sesgaría mi visión sobre las particularidades de cada estudiante, teniendo en cuenta mi experiencia como padre de familia en la que he evidenciado que hay niños que podrían ubicarse en estadios de desarrollo más adelantados a los que las teorías los ubicaban de acuerdo a su edad. Con mis hijos he aprendido a conocer algunas de las formas en que su inteligencia ha sido desarrollada y cómo nuestra experiencia como *homeschoolers* nos ha permitido acercarnos a otras maneras de fortalecer el pensamiento por medio de un accionar más activo en el que su participación y motivación han sido factores fundamentales, sin embargo, con los estudiantes del grado tercero de San Benito continuaba sin tener idea de cómo trabajar en pro del fortalecimiento de su pensamiento. Contrario a mi experiencia de educación en casa, en el grado tercero yo había presenciado en anteriores clases una cierta lucha constante de la maestra por mantener a los estudiantes escribiendo sentados y en silencio mientras que estos pretendían estar en movimiento alrededor del salón, cantando, gritando, hablando, saltando, etc., en esos momentos creí que el trabajo de fortalecimiento de la habilidad de la observación iba a ser toda una odisea dado que yo esperaba no continuar con las prácticas instructoristas observadas con anterioridad.

El volver mi vista nuevamente sobre el sentido y el propósito del PPA como estrategia metodológica que propende por la participación activa de los estudiantes para el aprendizaje a través de su vinculación permanente, me dio la pista sobre la importancia de facilitar en los estudiantes la participación constante, siendo esta fundamental, como afirma Flores (2018) para potenciar su pensamiento y hacer no sólo “que los estudiantes sean sujetos activos, conscientes y comprometidos con la construcción de su conocimiento y de su persona, sino también porque ella favorece el pensamiento crítico y creativo” (p.41). La participación implicó que los estudiantes expresaran sus ideas y las confrontaran, debatieran entre ellos y activaran otros sentidos, y que sus opiniones y sugerencias fueran tenidas en cuenta para el desarrollo del PPA; de esta manera comencé a resolver en términos metodológicos mi trabajo desde lo que plantean las pedagogías activas a través del Proyecto de Aula, en distancia con las prácticas transmisionistas y memorísticas vistas en el salón de clase a través de las cuales por ningún motivo hubiera podido entender cómo favorecer procesos de pensamiento. Fue así como comprendí que la mejor forma de conocer en los estudiantes sus posibilidades de dominio sobre la observación y fortalecerlas era fomentar en ellos el hablar, moverse, opinar, escribir, pintar,

jugar sin que esto riñera necesariamente con una clase organizada o con el fomentar la indisciplina perdiendo mi lugar de autoridad en el aula. Esta forma de empoderamiento de parte de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje no iba en contra de los propósitos de las Ciencias Sociales pues el movimiento, el juego y la vinculación de otros sentidos de manera especial en las edades en que se encontraban los estudiantes del grado tercero, ayudaron también a aprender a aprender.

En consecuencia a lo anterior, comencé a escuchar la voz de los estudiantes y a suprimir esos momentos de obligado silencio donde los niños y niñas eran callados por un “shhh” y donde sin importar lo que estuvieran pensando o sintiendo debían seguir escribiendo en sus cuadernos; aquellos momentos en los que observé, que la participación conferida a los estudiantes se limitaba a responder a preguntas concisas sobre el tema estudiado o a finalizar la última sílaba de una palabra que estaba diciendo la maestra. De acuerdo a Hart (1993, citado por UPLA, 2018) en este tipo de acciones *no hay verdadera participación* en tanto ésta es manipulada o decorativa, participación en la que “la población es utilizada para realizar acciones que no entienden y que responden totalmente a intereses ajenos a los suyos” (p.1). Si en realidad quería escuchar la voz de mis estudiantes y saber que los convocaba habría de potenciar otro tipo de participación donde ellos pudieran aportar sus ideas para la realización de las clases y de las actividades vinculadas a éstas de acuerdo a sus intereses y motivaciones; potenciar momentos en los que, según afirma Hart (1993, citado por UPLA, 2018) se convierten en *niveles donde si hay participación*, por ejemplo la “participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población (...) supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar” (p.2). Esta clase de momentos salieron a flote como la vez en la que les había propuesto ver una película y una media hora después algunos estudiantes propusieron estar viendo la película, mientras otros estaban desarrollando el taller sobre ésta y que estaba propuesto para más adelante, otros propusieron hacer un dibujo sobre lo que iban viendo, entre tanto otro par de estudiantes se me acercaba a dar sus comentarios sobre la película o a proponerme otra donde se veía la misma temática, mientras me daban a entender que sí estaban captando el sentido de lo que estábamos viendo y sabían sobre la relación de la película con la temática que estábamos abordando. De esta manera el PPA se convirtió en el motor conductor que me permitió estar abierto a las propuestas de los estudiantes y a darme cuenta que en cada frase o acción de su parte podía encontrar relación con mis propuestas en mi práctica pedagógica.

Por otro lado, el desarrollo del PPA me ayudó entender que mi labor como maestro iba más allá de llevar un cúmulo de información -obtenido en mis años de estudio o en una tarde de preparación de clase- sobre un tema o temas en particular; el PPA entonces me enseñó a superar lo informativo para hablar de lo formativo como aspecto central de la enseñanza, y a superar la enseñanza de temas fragmentados que no siempre favorece que los estudiantes logren un pensamiento sistémico, desde la multicausalidad, donde puedan ir trazando una senda de proposición de ideas y nociones que les ayudaran a fortalecer su pensamiento, y de manera general a aprender y a mí como maestro a darme cuenta de este proceso. Fue así como el desarrollo del PPA me permitió ser participe y acompañante de este ejercicio ayudándome a pensar en que era lo pertinente a ser enseñado para el propósito formativo, para el desarrollo del pensamiento y para permitir que los estudiantes tuvieran mayores oportunidades de participación en sus procesos de aprendizaje; me permitió mantenerme en constante reflexión sobre el cómo hacer que a los estudiantes les gustara las Ciencias Sociales proponiéndoselas de manera activa para que aprendieran de y a través de éstas, para la vida.

Lo anterior me llevó a un nuevo cuestionamiento que resultó trascendental para la continuación de mi práctica y en especial para mi formación como maestro: ¿qué hacía de especial las actividades que estábamos planeando con los estudiantes para que tuviera la participación activa de parte de estos y que estaba permitiendo el fortalecimiento de la habilidad de la observación? La respuesta volví a encontrarla en el desarrollo del PPA, mi experiencia como padre, en los aprendizajes de mis clases de didáctica en la universidad y en las reflexiones en el curso de práctica pedagógica pues era la cercanía de los temas abordados con el contexto de los estudiantes lo que se convirtió en el aliciente para que se vincularan activamente en la clase al reconocer algunos de los fenómenos, lugares y actividades en la cotidianidad de sus entornos de vida. El aprendizaje contextualizado de las Ciencias Sociales comenzó a tener sentido para los estudiantes que observaban cosas reales de ellos mismos y no asuntos sobre realidades de otros contextos que no les interesaba ni los convocaba. A medida que los estudiantes comenzaron a mostrarme que su motivación estaba puesta sobre lo que a diario ven, escuchan, viven, lo que les preocupa y lo que les gusta fui dándome cuenta que mi reflexión esta vez habría de girar en torno a la pertinencia de pensar los contenidos del currículo los cuales según Sacristán (1997) conllevan una intencionalidad ética y política acorde con las necesidades de la sociedad, los propósitos de la IE, el modelo de educación e incluso las intenciones del

maestro (p.27-29). La importancia de la motivación de los estudiantes provino -acorde con los características del PPA- en pensar en lo pertinente para ser enseñado teniendo en cuenta siempre la formación de estos y no del proponer los contenidos sin pensarlos, al azar, o retomando literalmente lo que proponen las editoriales como algunas veces ocurre, o los estándares de competencia sin la pregunta por la pertinencia, la motivación o el sentido que tenga para los estudiantes. Esta manera de pensar los contenidos de manera intencionada no estuvo en contra de las propuestas curriculares de la IE San Benito sino que me ayudó a fortalecerlas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado tercero y a encontrar cierto nivel de trascendencia teniendo en cuenta que lo importante es el sentido que se logre construir con los contenidos enseñados, como los análisis que hicimos con los estudiantes sobre problemáticas de contextos propios de estos y que propiciaron por potenciar su mirada sobre reflexiones en torno a situaciones de su cotidianidad y que afectaban sus realidades y contextos, que a la permitieron fortalecer la habilidad de la observación, sin perder la relación con los contenidos y las reflexiones necesarias desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Ahora bien, lo que pude entender en relación con las posibilidades de dominio de la habilidad de la observación en los estudiantes, no deja de ser relevante al lado de las reflexiones sobre las formas de enseñanza en las cuales ya me hallaba inmerso, puesto que el fortalecer esta habilidad de pensamiento se convirtió en la base para que los estudiantes fortalecieran -en principio⁴- cuestiones tan importantes como una verdadera participación con y a través de la selección de contenidos de manera contextualizada. Un ejemplo de esto fue en la implementación de la técnica interactiva *zoom* en la que se pudo realizar un acercamiento a las afectaciones ambientales del alto tráfico vehicular en la avenida Ferrocarril y se problematizaron algunas de las actividades económicas realizadas en los alrededores de la IE San Benito y sus impactos sociales y ambientales en la ciudad; a medida que los estudiantes iban identificando las características propuestas para el fortalecimiento de la habilidad de la observación, se iban generando análisis y reflexiones sobre situaciones que los estudiantes viven día a día. De igual manera, este tipo de actividades en torno al fortalecimiento de la habilidad de la observación me ayudó en fortalecer mi mirada como un maestro que tiene en cuenta lo que el *otro* sabe, al tiempo que aprende; un maestro que aprende a conocer el contexto de sus estudiantes para

⁴ Adelante mostraré otros elementos que fueron fortalecidos en los estudiantes a la par con el fortalecimiento de la habilidad del pensamiento como base.

propiciar acercamientos y reflexiones en torno a este, un maestro que más que saber que sus estudiantes alcanzaban a realizar asociaciones de hasta 5 características sobre 7 posibilidades en tanto situaciones de su contexto en ejercicios de observación en su momento abstracto donde, sin la presencia del objeto nos podemos imaginar sus características, comprende que estos no van con la cabeza agachada por el mundo sino que son conscientes de lo que pasa a su alrededor; en aquellos momentos en los que alguno se levantaba de su puesto se acercaba y me decía *-profe, ¿cierto que en estas calles no hay animalitos porque la gente los pisa con los carros?- o -profe Juan, a mí los jueves a esta hora me arden mucho los ojos porque huele mucho a gasolina, es que el carro tanque viene a llenar esa bomba-* comprendía yo que en realidad son niños muy observadores y que de sus observaciones se derivan reflexiones importantes de acuerdo a su nivel de comprensión. Aquí pues mi trabajo fue tornándose en lo que en las clases de práctica habíamos discutido, que nuestra labor como maestros es servir de mediadores entre los estudiantes y su comprensión del mundo, entre ellos y el conocimiento; mi labor iba convirtiéndose en acercar a los niños con el conocimiento y las respectivas reflexiones en torno a la realidad.

De esta manera, a medida que las clases transcurrían y en ellas las técnicas interactivas continuaban siendo implementadas a través de las actividades que con los mismos estudiantes íbamos planeando dentro del marco del PPA, fui dándome cuenta que, de manera general los estudiantes del grado tercero poseían un nivel de dominio sobre la habilidad de la observación que iba más allá de la simple contemplación pues atendía a la identificación de un amplio número de detalles y a conjunto por entero de estos, cuestión que pude develar en los momentos en que iba consignando mis observaciones en los diarios pedagógicos. En estas observaciones, las técnicas me permitieron evidenciar por ejemplo que cuando los estudiantes se disponían a hacer uso de la habilidad de la observación en su *momento concreto* y de manera directa con el objeto observado en primer plano y sus principales características mayormente visibles, eran capaces de identificar un amplio número de características (entre 7 a 8 de 10 observables), hecho que me llevó a reflexionar más sobre las posibilidades del desarrollo del PPA en tanto los elementos a observar vinculados en las actividades planeadas con los estudiantes eran elementos que los convocaban y los animaban a observar y a trabajar con ellos, por estar dentro de sus contextos y estar animados por sus intereses. De esta manera, fue la participación activa de parte de los estudiantes la que al fin de cuentas me permitió realizar este hallazgo ya que jamás hubiese

podido lograr las comprensiones y estos acercamientos a las posibilidades de dominio sobre la observación en los estudiantes en medio de un salón de clases en silencio donde solo se escuchara mi voz dictando el tema a ser documentado en los cuadernos. Ya sabía que la participación y la contextualización de los contenidos se habían convertido en factores fundamentales para continuar con mi labor pedagógica, con la consecución de los objetivos trazados en el presente trabajo de grado y en mi formación como maestro.

10.3 Una nueva senda en mi camino

Ahora bien, en medio de la labor que en mí comenzaba a forjarse comprendí que yo como maestro también tengo la necesidad de acercarme al conocimiento (constante aprendizaje) y de manera especial a los estudiantes. Y allí en el aula estaba yo en medio de esa experiencia como maestro en formación en la que había propuesto guiar mi práctica pedagógica por los caminos - no fáciles- que atraviesan el desarrollo de un PPA; en ese recinto de altos techos iluminado por los rayos de sol del medio día que se colaban por las ventanas a mi derecha, comencé a encontrarme con ese otro, con el estudiante, tantas veces visto desde arriba por aquel al que la sociedad le ha conferido cierto mando en medio de la enseñanza escolarizada. Algunas de mis clases eran los miércoles al medio día, para mí era el día más pesado de los dos en los que asistía a la IE San Benito pues el control de grupo era un poco más complicado que en la primera hora de clase. En esos días en los que ya el cansancio de la madrugada se veía reflejado en los niños y una larga jornada de estar sentados en sus puestos los animaba a tener su atención puesta en otro lado menos en la clase tuve que ponerme en sus zapatos, acercarme al niño cansado que a primera vista podría parecer indisciplinado por no querer estar más tiempo sentado, a la niña que el calor la ponía más sensible y sus gritos se escuchaban sobre mi voz, a aquel niño que se sorprende con el posar de una mosca en el cabello de su profesor y quiere aportar su visión por encima de lo que se estaba hablando sobre las *subregiones de Antioquia*; acercarme también a aquellos estudiantes a los cuales no se les veía una participación activa en mis actividades para darme a entender que su comportamiento y su reducida participación de las actividades de fortalecimiento de la observación no significaba que poseían un escaso dominio de la misma sino que posiblemente eran otras sus motivaciones las que lo conducían en aquellos instantes.

Las reflexiones que en mí iban aflorando en aquellos días de clase y en las tardes de preparación de éstas, eran reforzadas en mis sesiones de práctica pedagógica donde logramos detectar la nueva senda en mi camino; profesora y compañeros me ayudaron a comprender que de mis observaciones iban emergiendo la motivación, la memoria y la atención como categorías fundamentales para el aprendizaje y que resultaban ser condiciones necesarias para el mismo. Estas categorías eran dispositivos básicos del aprendizaje que debía revisar con mayor detenimiento para vincularlos en mi práctica teniendo en cuenta la relevancia que estaban tomando en tanto “condiciones necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar” (Azcoaga, 2013, citado por Ferreyra, 2018, p.15).

Estas condiciones se iban haciendo presentes con mayor intensidad en cada momento en que las actividades iban alcanzando un mayor grado de complejidad, en cada situación en que por una u otra razón la actividad se desviaba un poco de lo propuesto dentro del PPA en tanto a lo que los estudiantes *deseaban conocer* y sobre lo que les convocaba aprender. En estos últimos momentos, de manera especial, me daba cuenta que en los estudiantes se disminuían las posibilidades de aprendizaje en tanto su motivación no estaba en las actividades propuestas sino en otros aspectos que desviaban su atención. De esta manera, el mantener la mirada puesta constantemente en el desarrollo del PPA me hizo caer en cuenta que los estímulos presentados en cada actividad promovían la motivación para aprender y esto ayudó al fortalecimiento de la habilidad de la observación.

Varios fueron las actividades en las que evidencí que un gran número de estudiantes se sentían motivados a participar, especialmente en aquellas relacionadas con el uso de la tecnología (presentación de videos, uso de video juegos, creación de cuentos con temas tecnológicos, uso de otros artefactos tecnológicos). Las formas en las que los estudiantes se expresaban en torno a todo lo anterior me dio a comprender que tenían un amplio conocimiento al respecto en tanto hablaban con propiedad de los video-juegos y de las acciones que en estos se desarrollaban, del uso de los navegadores para encontrar información, de los detalles que habían visto en películas o videos que yo con mis hijos había visto en variadas ocasiones y no habíamos localizado. Mis reflexiones en torno a los dispositivos básicos de aprendizaje y a lo que iba observando en las clases en cuanto a los elementos que despertaban altos grados de motivación en los estudiantes me enfocó nuevamente en el desarrollo del PPA como el factor decisivo que

permitió que los estudiantes propusieran aquello que querían que fuera vinculado en las actividades para mantener viva su motivación. La motivación para García (2012, citado por Ferreyra, 2018, p.21) “es una necesidad o un deseo que sirve para dinamizar la conducta y dirigirla a una meta, es un constructo psicológico que no podemos observar, pero lo podemos reconocer a través de sus manifestaciones externas”, manifestaciones que fui observando a medida que las clases se iban realizando y cada vez se vinculaban más estudiantes a participar de manera activa, prestando mayor atención a cada una de las actividades y enfocándose en identificar mayor cantidad de características viéndose reforzado el dominio de la habilidad de la observación, a la vez que mi práctica pedagógica se iba haciendo más fructífera. Ahora bien, pese a que en cada clase notaba mayor participación y que la consecución de mis objetivos se iba alcanzando, seguía con el sentimiento de estar transitando por un camino complicado a través del desarrollo del PPA, un camino de arduo trabajo que me ponía en la tarea de pasar un día entero planeando una sola clase, teniendo en cuenta los elementos (uso de todos los sentidos, participación, motivación) que había venido observando durante el desarrollo de mis clases.

Pero al ir reflexionando sobre lo que iba consignando en mis diarios de campo y lo que iba recogiendo a través de las técnicas interactivas, iba comprendiendo que habían otros factores que debía incluir, por ejemplo, en un par de clases comprendí que la habilidad de la observación implicaba relacionar nueva información con otra ya almacenada; la observación hacia parte entonces del procesamiento de la información que se iba obteniendo en cada clase con la que se encontraba almacenada en la memoria de largo y corto plazo en cada uno de los estudiantes de modo que había la necesidad de vincular, no solo lo que yo lograba percibir del contexto de los estudiantes y de la IE sino también lo que los estudiantes ya sabían. Al tener en cuenta que los niños no solo tenían información recolectada sobre su contexto sino que, a través de los medios de comunicación, también reconocían acontecimientos que sucedían en otros contextos a nivel nacional e internacional comprendí la importancia del lugar donde se encontraba esta información almacenada y fui haciéndome consciente de la *memoria* como otro de los dispositivos básicos de aprendizaje; al entender “que la memoria es la capacidad de adquirir, almacenar y recuperar información (...) sin ella no seríamos capaces de percibir, aprender o pensar, no podríamos expresar nuestras ideas” (García, 2012, citado por Ferreyra, 2018, p.15), comprendí que la información consignada en la memoria en unos estudiantes difería en otros y

esto permitía mayor o menor participación en las actividades y el fortalecimiento o no de la habilidad de la observación.

Con las posibilidades que brindaba el PPA en tanto a la participación constante de los estudiantes y el permitir su vinculación en la planeación de las actividades y las temáticas a abordar, tuve en cuenta uno de los tipos⁵ de memoria a largo plazo, la “declarativa que almacena información y conocimientos de hechos y acontecimientos” (Ferreyra, 2018, p.18), de esta manera pude indagar un poco más en sus conocimientos previos y lograr proponer ejemplos sobre cuestiones que habían sucedido y que ellos tenían almacenado en sus memorias como el de los hipopótamos escapados de la Hacienda Nápoles o la razón por las que las mulas aportaron a forjar los caminos de las agrestes montañas del departamento de Antioquia; ejemplos que me permitieron abordar conocimientos a partir de lo que ellos sabían y que al relacionarlos con las actividades de cada clase fueron entonces significativos para ellos.

La memoria a “largo plazo conserva nuestros conocimientos del mundo para utilizarlos posteriormente (...) facilitando su acceso cuando es oportuno” (Ferreyra, 2018, p.17), permitiendo alcanzar procesos de metacognición como aquella que “se refiere a la habilidad para estar conscientes de los procesos de aprendizaje y monitorearlos” (Peters, 2000, citado por Otake, 2018, p.1) que en el caso de un gran número de los estudiantes les ayudó a que ellos mismos se fueran dando cuenta de qué requerían para aprender, cómo iban avanzando en su aprendizaje, qué sabían antes y qué sabían después. Ningún libro me había puesto como maestro en formación a la tarea de reflexionar sobre cada frase o cada palabra que dijera un estudiante, pero al estar en un caluroso salón con la voz cansada de hablar pero con los oídos aun dispuestos a escuchar a los estudiantes, logré vivir la experiencia sobre la cual algunos teóricos habían llegado a ciertas conclusiones o a la formulación de sus teorías, en mi caso de manera más sencilla. Algunos estudiantes me contaron que las imágenes que les estaba mostrando ya las habían visto con anterioridad en mis clases: *-pero... profe yo no había visto que esta mujer tenía esto y lo otro-*, me decían en su manera de expresarse dándose cuenta que su mirada se estaba afinando y que los ejercicios para el fortalecimiento de la habilidad de la observación iban pasando de ser algo inconsciente o propuesto por alguien más (el maestro) a una actividad

⁵ Ferreyra asegura haber varios tipos y nombra 4: declarativa, procedimental, episódica, semántica.

consciente en la cual los estudiantes se ponían en la tarea de mirar más, de observar mejor que en ocasiones pasadas.

En este punto de mi práctica comprendí que precisamente la atención formaba parte de los dispositivos básicos de aprendizaje en tanto “filtro o mecanismo que permita atender solo a lo que se desea, en función de variables como la motivación, el interés” (Ferreyra, 2018, p.18). De esta manera, las reflexiones sobre lo que iba encontrando en la marcación de mis diarios pedagógicos me mostraba que la complejidad de cada actividad habría de ser tenida en cuenta para que los estudiantes estuvieran atentos gracias a la motivación pues una actividad con una complejidad por encima del nivel en que se encontraban los estudiantes generaba desinterés en tanto se veía inalcanzable o irrealizable de su parte; o por el contrario, si la actividad tenía un grado de complejidad menor, los estudiantes también perdían la motivación y su atención se desviaba.

La complejidad de una actividad no solo hace referencia a la cantidad de preguntas o el grado de dificultad de las mismas sino también -tomando en cuenta lo analizado y reflexionado en otras clases- a la vinculación de todos los sentidos como receptores sensoriales de los estímulos presentados en las actividades, esto pude evidenciarlo en un par de actividades de las que pude obtener ciertos aprendizajes en cuanto al nivel de complejidad el cual implica sustraer o no elementos de las actividades que se habían venido realizando de manera secuencial. En una de las estrategias de aprendizaje denominada zoom sustraje la ambientación musical (que había estado acompañando actividades anteriores) y elementos dinamizadores como la relación con temáticas propias de los intereses de los estudiantes, a la vez que eleve la intensidad de enunciados y preguntas en el taller escrito que les había entregado, y el cuento que venían leyendo estaba en letra muy pequeña y atiborrada, con demasiados espacios en blanco para diligenciarlos a medida que iban identificando las características solicitadas en la narración, a lo cual algunos estudiantes preguntaban: *-¿profe vamos a tener que leer todo esto? - y... ¿nos va tocar llenar toooodo esto?* Lo que generó dispersión en el grupo y la actividad no me permitió en principio lo que pretendía.

En concordancia con lo anterior, para Olivares (2009, citado por Ferreyra, 2018) la atención es la concentración de la mente hacia un estímulo determinado que implica no solo el

objeto o la acción que atrae la atención sino la capacidad de concentración consecuencia del temperamento, la edad y de la experiencia personal (p.18). De esta manera, comprendí que complejizar una actividad implica no quitar elementos a la misma o agregar más de lo debido (atiborrar), una contextualización insuficiente sobre los elementos que constituían la temática abordada u otros que la dinamizaran un poco más y que estuvieran acordes con lo que se había estado haciendo a través del desarrollo del PPA hasta el momento; de igual manera, buscar una distinta disposición de los cuerpos donde los estudiantes no estén siempre sentados en las sillas de manera normal con las hojas en las manos, entre otros. Esta lectura solo pudo ser tenida en cuenta bajo la mirada del PPA que permite ver a los estudiantes como sujetos activos que poseen otros sentidos que han de ser vinculados al mismo tiempo que sus intereses y motivaciones, cuestiones que se reducen en la realización de una clase donde el dictado es la actividad principal y la función primaria de esta es la transmisión de saberes.

Finalmente, este proceso posibilitado a través del desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula pensando en lo pedagógico de las Ciencias Sociales fue un camino en el que me hice consciente de cosas que nunca había pensado, algunas de las cuales las había visto en mi carrera, y muchas que fueron totalmente nuevas para mí. Todas estas cuestiones no las tenía en frente cuando entré por vez primera a la IE San Benito, tampoco cuando por primera vez los estudiantes me saludaron con los típicos *-buenos días profesor-*. En ese primer momento mi intención era la de llegar a enseñar a estos niños mis conocimientos sobre las Ciencias Sociales y en medio de los procesos de enseñanza encontrar un problema sobre el cual trabajar de manera investigativa para la realización del presente trabajo de grado, sin embargo, a medida que me fui internando en el contexto de la IE, acercándome al conocimiento de los contextos de los estudiantes y a las formas de enseñanza de las Ciencias Sociales en aquel grado, poniéndome *-en muchas ocasiones-* en los zapatos de mis estudiantes comencé a tener una intencionalidad pedagógica clara en cuanto a lo que significa la formación, lo que me ayudó a redescubrir elementos fundamentales en las prácticas de enseñanza-aprendizaje como los dispositivos básicos de aprendizaje o la importancia de la participación y la reflexión sobre lo pertinente a ser enseñado. Estas cuestiones no habrían aflorado por si solas si hubiese estado en mi práctica sin una intencionalidad pedagógica, parado allí en el aula solo con la intención de dictar unos contenidos para que los niños los copiarán en sus cuadernos; al igual que jamás mi práctica se

hubiera convertido en un asunto de reflexión como maestro para mi enseñanza y por ende no tendría efectos.

Al llegar al salón de clases con la propuesta del Proyecto Pedagógico de Aula no tenía todo lo que necesitaba para hacer de mi práctica algo trascendental desde constantes reflexiones sobre mi quehacer, el principal complemento, guiado claro está por la intencionalidad pedagógica, era mantener una *pregunta investigativa*, esa pregunta a la que debía dar forma, contenido y continuidad y que me puso en función de leer pedagógicamente mi práctica; esa pregunta que como la raíz de un gran árbol llenó de reflexiones, contradicciones, gustos, disgustos y felicidades que hoy produce un pequeño fruto en este trabajo en la gran selva del ser maestro.

11. Conclusiones

El presente trabajo ha sido el fruto de las reflexiones que mi práctica pedagógica en el grado 3° de primaria en la Institución Educativa San Benito suscitaron en un pequeño pero importante trayecto en mi camino como maestro en formación, aquella que no culmina hasta que llega a su fin; y este no es precisamente la última página del presente trabajo, ni el día de mi graduación como licenciado en Ciencias Sociales. Como maestro soy consciente que nunca dejaré de aprender y que mi camino sobre la senda de la enseñanza-aprendizaje no tiene un fin, pero sí metas a las cuales llegar de la mejor manera posible sin importar cuán difícil sea el trayecto. El mío, durante mi paso por una parte de las vidas de mis estudiantes (porque aprende a sentirlos como propios, porque a uno le duelen y se preocupa por lo que les esté pasando y les vaya a pasar como si fueran hijos propios) me enseñó -entre muchas, muchas otras cosas- aprender a escucharlos y aprender a aprender más, saber que en medio del enseñar hay más por aprender y que hay ciertos asuntos de mayor relevancia en estos procesos.

Ahora bien, ni esta ni ninguna otra reflexión pedagógica que gire en torno a las prácticas pedagógicas está cerrada y por ende, más que conclusiones lo que propongo es una compilación breve sobre las reflexiones acá presentes y que pueden ser tenidas en cuenta para continuar con propuestas de tipo narrativo a partir de las experiencias del ser maestro, y que brinden la posibilidad de ir creando comunidades académicas en las cuales se compartan dichas experiencias y se profundice en los tópicos investigados.

En primera instancia, deseo compartir lo trascendental e importante que ha sido esta experiencia tanto como maestro en formación como en mi constante formación como ser humano con las responsabilidades de padre, esposo, hijo y acompañante en la formación de mis futuros estudiantes. Una experiencia que me llevó a comprender la importancia del fortalecimiento del pensamiento como motor de la inteligencia y a abrir los ojos a la realidad de que la escuela puede ser un espacio donde se aprende mucho más que los contenidos propuestos por la malla curricular; que me llevó a saber que a través del fortalecimiento de habilidades de pensamiento se abre un millar de posibilidades pedagógicas que a través de la reflexión constante en pro de mejorar como maestro, como persona y de ayudar a sembrar la semilla de la transformación educativa en otros.

A esta altura el lector podrá preguntarse por el grado de importancia que le brindo a los tres grandes factores sobre los cuales se han basado mis reflexiones pedagógicas a saber: las habilidades básicas de pensamiento, el Proyecto Pedagógico de Aula y las reflexiones sobre mi práctica pedagógica en el marco de mi formación como maestro. Lo cierto es cada uno de estos aspectos de mi experiencia han sido importantes en tanto uno ha sido la base para trabajar con y por el otro, es decir, la propuesta activa del desarrollo del PPA se convirtió en el camino que posibilitó trabajar en pro del fortalecimiento de la habilidad de la observación, en tanto esta última fue la base que ayudo a potenciar la importancia del desarrollo del PPA como una propuesta activa que pone al estudiante en el lugar de importancia debido al interior de las prácticas de enseñanza-aprendizaje; y al final, el desarrollo de estos dos elementos se convirtieron en los pilares de mis reflexiones pedagógicas para mejorar mi enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y estas reflexiones a su vez, a favor del buen desarrollo del PPA y mantener la mirada pedagógica en torno a las HBP.

12. Recomendaciones

Teniendo en cuenta mi experiencia con el PPA y sus resultados positivos en el desarrollo de mis clases de Ciencias Sociales, las posibilidades pedagógicas que brinda tanto para los estudiantes como para el maestro en sí, al igual que las reflexiones y análisis investigativos que suscita, recomiendo con ahínco buscar que las prácticas educativas sean guiadas por proyectos y estrategias dentro del marco de las pedagogías activas. Si bien es cierto que exige mayor esfuerzo, responsabilidad y compromiso de parte del maestro, las experiencias resultan muy enriquecedoras en tanto permiten construir conocimiento y guiar la práctica educativa en favor de un aprendizaje significativo para los estudiantes como fortalecimiento y apoyo a su formación como seres propositivos y empoderados de sí mismos.

A los lectores del presente trabajo que deseen comenzar o continuar el trabajo con las habilidades básicas de pensamiento les sugiero abordar otras de las habilidades para saber que reflexiones pedagógicas los convocan. Se ha de tener en cuenta la disponibilidad de tiempo para el trabajo con las HBP teniendo en mente que la recomendación de la mayoría de autores es trabajar con todas las habilidades en conjunto, sin embargo, si en mi trabajo logré encontrarme

con momentos de grandes posibilidades pedagógicas y reflexiones sobre mi práctica trabajando solo con una habilidad, brindándole el énfasis y la importancia pertinente a la misma y teniendo en cuenta los reducidos tiempos con los estudiantes en el transcurso del año, no imagino que otras reflexiones hubieran desbordado mi práctica trabajando con un mayor número de HBP.

13. Bibliografía

- Báez, A. J., & Onrubia, G. J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, Vol. 55(I), 94-113. Obtenido de Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en e marco escolar.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (21 de Mayo de 2018). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]*. Obtenido de Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(4), Art. 12: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Bolívar, B. A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo . *Arbor CLXXI*, 675, 559-578.
- Cañizales, J. Y. (2004). Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y Postgrado*, 1-11.
- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2009). La praxis educativa: Una aproximación a la realidad en el aula. *Revista venezolana de gerencia*, 1-17.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* . Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreya, M. D. (20 de Septiembre de 2018). *Dispositivos básicos de aprendizaje y su alteración en adolescentes en situación de calle*. Obtenido de vaneduc: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115930.pdf>
- Flores, L. O. (7 de Marzo de 2018). *La participación de los estudiantes en el aula como factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes*. Obtenido de Repositorio, UAHurtado: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7873/MGDEFloresL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Francia, de R. (13 de Agosto de 2007). Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales. *Habilidades investigativas en niños y niñas de 5 a 7 años de*

- Instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Manizales*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales, CINDE.
- Galeano, E. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, S. M., Lubián, G. P., & Moreno, V. A. (20 de Mayo de 2018). UAM. Obtenido de LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA EN EDUCACIÓN: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- Giraldo, M. C., & Saldarriaga, M. T. (2009). *Los proyectos de aula: una estrategia edagógica para la educación*. Medellín: Red Alma Mater.
- González, A. E. (2001). El Proyecto de Aula o Acerca de la formación en investigación. *Revista Universidad de Medellín*, 124-135.
- Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. (2009). *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Bogotá: RED ALMA MATER Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, M., & Pargas, L. (2005). Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial. *Revista venezolana de educación (Educere)*, 1-11.
- Liceras, R. A. (1997). La observación y el estudio del paisaje. En R. A. García, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria* (págs. 297-325). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Márquez, R. P. (2014). *Cómo desarrollar habilidades pensamiento. Guía basada en cinco propuestas de investigadores*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Martin, I. J. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencia. *RELIEVE vol. 7, n. 2*, 73-88.
- O'Hara, L., & Sternberg, R. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, núm. 10*, 113-149.
- Osorio, C. L. (2018). Desarrollo de habilidades de pensamiento (observación, clasificación, descripción) a partir de la implementación de una propuesta pedagógica

- PENSANDHOTE dirigida a población con trastorno del espectro autista. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Pasek, d. P., & Matos, Y. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula. *Investigación Arbitrada*, 349-356.
- Pecore, J. (21 de Mayo de 2018). *From Kilpatrick's Project Method TO Project-Based Learning*. Obtenido de ir.uwf.edu: <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741/datastream/PDF/view>
- Pozuelos, E. F., & Rodríguez, M. F. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*, 5-27.
- Quiroz, T. A., Velásquez, V. A., García, C. B., & González, Z. S. (20 de Mayo de 2018). *Aprendeonline.udea*. Obtenido de Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
- Ramírez, B. (2008). La pedagogía crítica una manera de generar procesos educativos. *Revista Folios* (28), 108-119.
- Rivas, P. (2006). Los proyectos pedagógicos de aula: entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. *Educere Vol.10 n.35*, 1-6.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salinas, S. M. (2018). *¿Qué es un diario pedagógico?* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sanabria, J. R. (2 de Junio de 2018). *El diario pedagógico*. Obtenido de slideshare: <https://es.slideshare.net/hmosqueras5/el-diario-pedagogico>
- Sánchez, de A. (1991). *Desarrollo de Habilidades Básicas de Pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento. Guía del Instructor*. México D.F.: Trillas S.A. de C.V.
- Sánchez, de A. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento . *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1*, 127-159.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación, núm. 334* , 165-176.

Tumal, S. Y., & Martínez, P. V. (2015). Fortalecimiento de las Habilidades Básicas de Pensamiento desde el Proyecto Ambiental Escolar. *Revista Criterios-22 (1)*, 49-65.

UPLA. (30 de Marzo de 2018). *La escalera de la participación*. Obtenido de upla.cl: http://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_faceduc_orientacion_escalera_participacion.pdf

14. Anexos

14.1 Formato Diario Pedagógico:

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1901</p>	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA BASICA CON ENFASIS EN CIENCIA SOCIALES DIARIO PEDAGÓGICO	
Lugar: Aula 3°, IE San Benito	No. 5	
Fecha: 19 de Septiembre 2018	Grupo: 3° de primaria	
Horario: Miércoles 11:10 a 14:00	Maestro en formación: Juan Pablo Cardona Vargas	
Contenido: Regiones naturales de Colombia como conjuntos de diversidad cultural en el país.		
Actividad (es): <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo para el portafolio de origami: El gato • Presentación de videos para la introducción a las regiones naturales y profundización por parte del maestro • Actividad interactiva <i>haciendo zoom en nuestro país</i> (actividad para el fortalecimiento de la observación y evaluación intermedia del proceso) 	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Tablero • Computador portátil • Mapa interactivo en Word • Televisor • Cuaderno del estudiante • Formato identificación de características impreso en hojas de papel 	
Descripción de las actividades:		
Acontecimiento relevante:		
Aporte teórico:		
Reflexión pedagógica:		

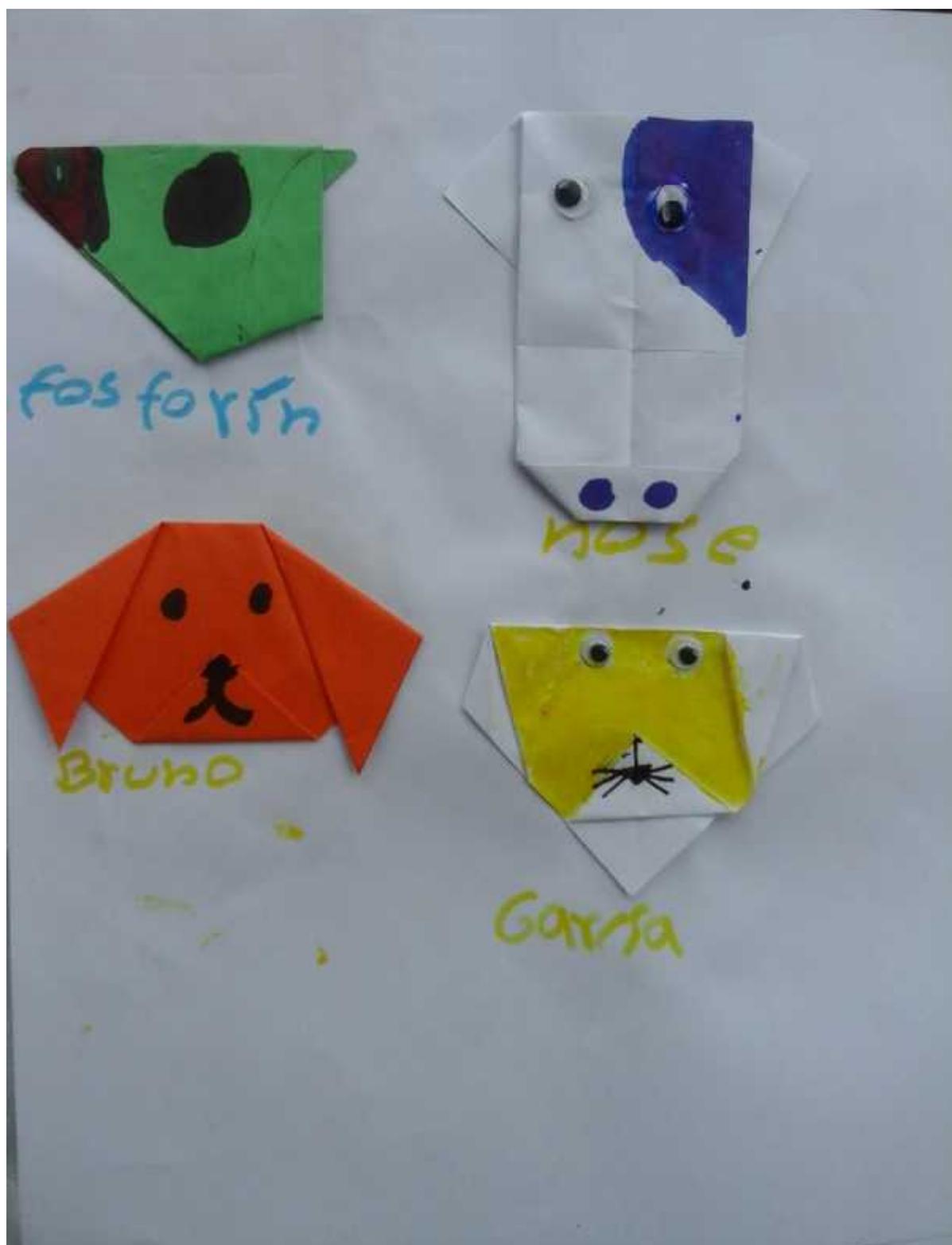
14.2 Resumen Proyecto Pedagógico de Aula:

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN						
Tema	La responsabilidad y el compromiso del hombre para con el medio ambiente. Los animales y la flora como elementos esenciales para el equilibrio de la vida y los componentes de los paisajes en el departamento de Antioquia.						
Título del proyecto	Cuidando los animales y los paisajes porque son nuestra responsabilidad.						
Pregunta orientadora	¿Cómo podemos hacer que las personas que conocemos y nosotros mismos generemos compromisos y seamos responsables del cuidado del medio ambiente, los animales y la flora en los paisajes que nos rodean?						
Cronograma	<p>Nota: La fechas de las actividades comienzan desde la semana del 19 de marzo del 2018 teniendo en cuenta que es la fecha en que el maestro en formación comenzó las prácticas pedagógicas en la IE luego del proceso de caracterización de la Institución y del grupo en particular.</p> <table border="1" data-bbox="410 688 1356 1885"> <thead> <tr> <th data-bbox="410 688 565 787"><i>Semana</i></th> <th data-bbox="565 688 784 787">Temática, estrategia y áreas integradas</th> <th data-bbox="784 688 1356 787">Actividad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="410 787 565 1885">19-23 Marzo</td> <td data-bbox="565 787 784 1885"> Diálogo de propuestas para el PPA. - Mesa redonda - Lluvia de ideas </td> <td data-bbox="784 787 1356 1885"> Tomando en cuenta que se va a abordar la temática del paisaje natural y cultural, se comienza a presentar como en estos hay animales que merecen el cuidado y respeto de parte de los seres humanos. En una mesa redonda se conversa sobre los tipos de cuidado que los y las estudiantes conocen para con los animales y el medio ambiente. Se les entrega un formato (Anexo 1) sobre conocimientos previos para que queden documentadas las intervenciones que cada uno realizó en la mesa redonda y el nombre del PPA que quedó concertado después de que en el tablero se recopilaban las ideas presentadas por los y las estudiantes. Dichos conocimientos previos quedan plasmados en el formato en forma de dibujo, permitiendo que los y las estudiantes se motiven a presentar sus ideas de manera más profunda y teniendo en cuenta también las falencias que aún tienen para el desarrollo de ideas de manera escritural. De igual manera, en este formato quedan plasmados los saberes que los y las estudiantes desean obtener durante el desarrollo del PPA y que se relacionen con cuestiones que trascienden del tema propuesto con anterioridad. Este apartado es desarrollado por medio de la escritura proponiendo que los y las estudiantes trabajen también en este aspecto y ayudar a que cada ejercicio durante el PPA haga parte de la formación integral de los estos a través de la transversalidad de áreas. </td> </tr> </tbody> </table>	<i>Semana</i>	Temática, estrategia y áreas integradas	Actividad	19-23 Marzo	Diálogo de propuestas para el PPA. - Mesa redonda - Lluvia de ideas	Tomando en cuenta que se va a abordar la temática del paisaje natural y cultural, se comienza a presentar como en estos hay animales que merecen el cuidado y respeto de parte de los seres humanos. En una mesa redonda se conversa sobre los tipos de cuidado que los y las estudiantes conocen para con los animales y el medio ambiente. Se les entrega un formato (Anexo 1) sobre conocimientos previos para que queden documentadas las intervenciones que cada uno realizó en la mesa redonda y el nombre del PPA que quedó concertado después de que en el tablero se recopilaban las ideas presentadas por los y las estudiantes. Dichos conocimientos previos quedan plasmados en el formato en forma de dibujo, permitiendo que los y las estudiantes se motiven a presentar sus ideas de manera más profunda y teniendo en cuenta también las falencias que aún tienen para el desarrollo de ideas de manera escritural. De igual manera, en este formato quedan plasmados los saberes que los y las estudiantes desean obtener durante el desarrollo del PPA y que se relacionen con cuestiones que trascienden del tema propuesto con anterioridad. Este apartado es desarrollado por medio de la escritura proponiendo que los y las estudiantes trabajen también en este aspecto y ayudar a que cada ejercicio durante el PPA haga parte de la formación integral de los estos a través de la transversalidad de áreas.
<i>Semana</i>	Temática, estrategia y áreas integradas	Actividad					
19-23 Marzo	Diálogo de propuestas para el PPA. - Mesa redonda - Lluvia de ideas	Tomando en cuenta que se va a abordar la temática del paisaje natural y cultural, se comienza a presentar como en estos hay animales que merecen el cuidado y respeto de parte de los seres humanos. En una mesa redonda se conversa sobre los tipos de cuidado que los y las estudiantes conocen para con los animales y el medio ambiente. Se les entrega un formato (Anexo 1) sobre conocimientos previos para que queden documentadas las intervenciones que cada uno realizó en la mesa redonda y el nombre del PPA que quedó concertado después de que en el tablero se recopilaban las ideas presentadas por los y las estudiantes. Dichos conocimientos previos quedan plasmados en el formato en forma de dibujo, permitiendo que los y las estudiantes se motiven a presentar sus ideas de manera más profunda y teniendo en cuenta también las falencias que aún tienen para el desarrollo de ideas de manera escritural. De igual manera, en este formato quedan plasmados los saberes que los y las estudiantes desean obtener durante el desarrollo del PPA y que se relacionen con cuestiones que trascienden del tema propuesto con anterioridad. Este apartado es desarrollado por medio de la escritura proponiendo que los y las estudiantes trabajen también en este aspecto y ayudar a que cada ejercicio durante el PPA haga parte de la formación integral de los estos a través de la transversalidad de áreas.					

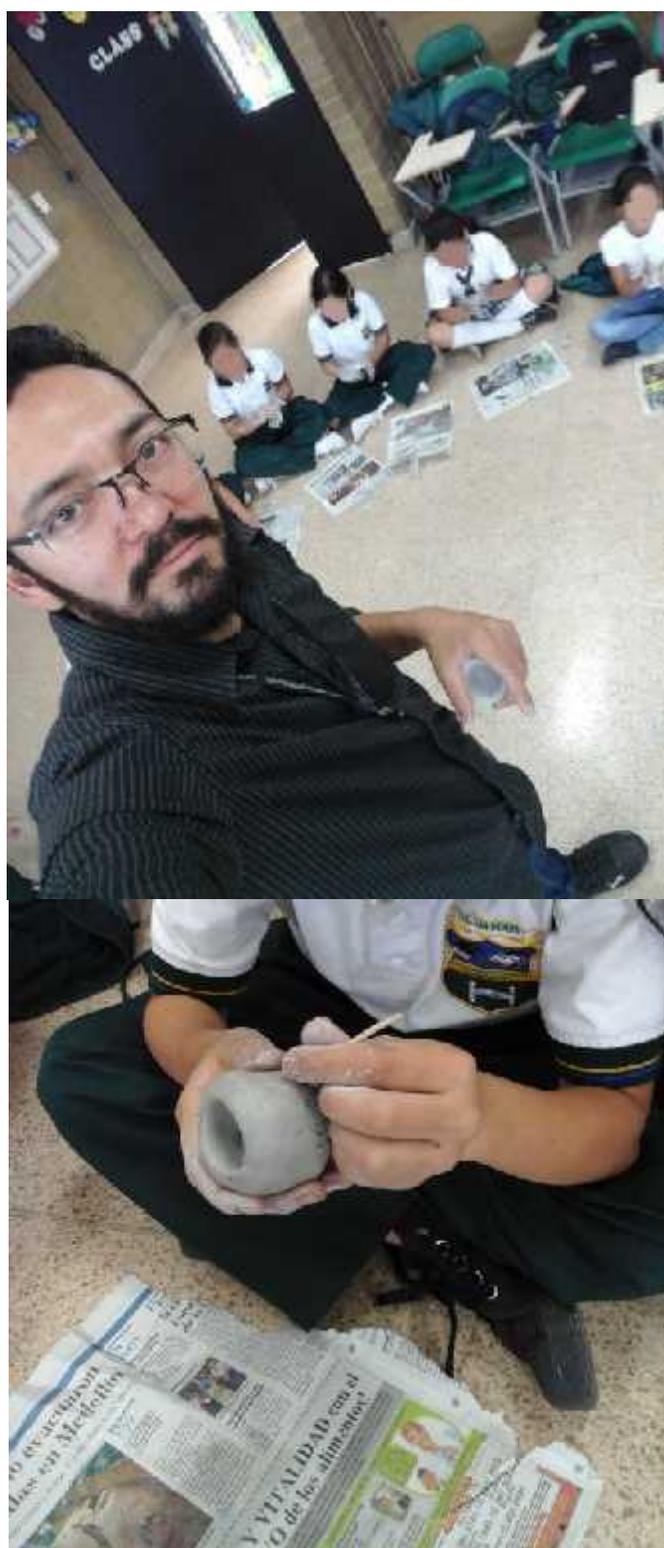
14.3 Formato ¿qué quieren saber los estudiantes?:

Proyecto de Aula	
Nombre y Apellidos	
Tema del proyecto	
Título del Proyecto	
Pregunta	
¿Qué sabemos del tema?	¿Qué queremos saber?
	<p>Yo quiero aprender muchas cosas como el paisaje el respeto la armonía tambien las cosas sobre los animales</p>
¿Qué debería ser enseñado?	
<p>1 paisaje 2 Cuidando los animales 3 no tenemos basura 4 cuidando el medio ambiente 5 amando la tierra 6 el planeta esta en nuestros corazones 7 cuida los animales y los paisajes Porque son nuestra responsabilidad</p>	

14.4 Portafolio de origami:



14.5 Trabajo manual vasijas de barro:



14.6 Estrategia de enseñanza musicalizando la cultura (formato identificación de características):

NOMBRE:							
FECHA:							
CANCIÓN	SUBREGIÓN	INSTRUMENTOS MUSICALES	ESTILOS DE ROPA	FORMAS DE HABLAR	ACTIVIDADES ECONÓMICAS	MEDIOS DE TRANSPORTE	PAISAJES
1	haya cañon	flauta tambor maraca	Ropa guagiro	costeño Paísa			monte
2	maraca	maracas flauta baca	Sonbreros antigueta		PeZcan	camiones barcos	rio carreteras
3	uruba	maracas flauta	gorro gafas	costeño	la minería PeZca Platanos	camion moto bicicleta	el rio
4	maraca	maracas	Sonbreros	campesino	La agricultura		campo montañas

NOMBRE:							
FECHA:							
CANCIÓN	SUBREGIÓN	INSTRUMENTOS MUSICALES	ESTILOS DE ROPA	FORMAS DE HABLAR	ACTIVIDADES ECONÓMICAS	MEDIOS DE TRANSPORTE	PAISAJES
1	Cojosca	flauta tambor maraca	florida	costeño Paísa	Latón	camión	camino al río Papas
2	condemando	flauta tambor maraca	antigueta		Pesca	barcos camiones	
3	uruba	flauta tambor maraca	condemando gafas	costeño	la papa platanos la minería	camión bicicleta	Latón
4	norte	maracas tambor flauta	botas sombreros Pantalon	campesino	ganadería MUSICA		montañas campos

NOMBRE:							
FECHA:							
CANCIÓN	SUBREGIÓN	INSTRUMENTOS MUSICALES	ESTILOS DE ROPA	FORMAS DE HABLAR	ACTIVIDADES ECONÓMICAS	MEDIOS DE TRANSPORTE	PAISAJES
1	reata guag	flauta maraca tambor	ropa de la guagiro	costeño Paísa			la zona
2	mandolina medio	maraca guitarra	antio que pañuelo sombrero		pesca	caballo barco	
3	uruba	tambor maraca	ropa rancia pantalón	costeño	pesca	bicicleta moto camión	laguna el mar
4	norte	maraca guitarra	sombrero botas sacabotas	campesino	bañar		campo y montañas

14.7 Estrategia interactiva zoom (haciendo zoom en nuestro país)



14.8 Clase en otros espacios

