



MEMORIAS

 **2º CONGRESO INTERNACIONAL** en Didácticas Manizales

Enseñar

y aprender

desde el afecto

MEMORIAS  **CONGRESO INTERNACIONAL**
en Didáctica de las Ciencias Sociales



Manizales ciudad
del aprendizaje



Alcaldía de
Manizales
Más Oportunidades

Secretaría de
Educación

UNIDAD DE CALIDAD



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

Acreditación Institucional
de Alta Calidad
Resolución 4792 del 15 de mayo de 2019

Manizales ciudad
del aprendizaje



Alcaldía de
Manizales
Más Oportunidades

Secretaría de
Educación

UNIDAD DE CALIDAD



CONFERENCIA

Manizales ciudad del aprendizaje



Alcalde de **Manizales** Más Oportunidades | Secretaría de Educación | UNIDADDECALIDAD

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES®
Acreditación Institucional de Alta Calidad
Resolución 4792 del 14 de mayo de 2019

Enseñar ciencias sociales para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el siglo XXI

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Palabras Clave

Competencias ciudadanas
Ciudadanía crítica
Problemas sociales
Pensamiento social
Sociedad del espectáculo
Emociones/Racionalidad
Participación democrática

Resumen

La enseñanza de las ciencias sociales tiene como meta que el alumnado comprenda su realidad social, que se sitúe en el tiempo y en el espacio, que relacione escalas territoriales diversas, y que conecte el pasado con el presente y con el futuro, es decir, que forme su conciencia espacio-temporal y su conciencia ciudadana crítica para participar democráticamente.

Para desarrollar las competencias ciudadanas debemos trabajar con problemas sociales y no dejar al margen los conflictos o los temas controvertidos. Hemos de formar el pensamiento social de nuestro alumnado, partiendo de sus emociones, pero confrontándolas a la racionalidad.

Introducción

La finalidad más importante de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de una ciudadanía crítica, que tenga las competencias necesarias para la participación democrática responsable y comprometida con el bien común y con el cambio social.

Las ciencias sociales, la geografía y la historia nos ayudan a situarnos en el tiempo y en el espacio, a establecer relaciones entre lo local y lo global, entre el pasado y el futuro, como escribe Freire (1970, 1974): hemos de leer la palabra y el mundo.

No es fácil definir los conocimientos de ciencias sociales que deben enseñarse, en una sociedad con tanta información al alcance de todas las personas, en las múltiples pantallas que se nos ofrecen.

Lo que sabemos a partir de nuestras investigaciones (Grupo GREDICS de la UAB), es que debemos educar a nuestro alumnado para que sea capaz de distinguir la verdad de la mentira, los hechos de las opiniones, la manipulación, los silencios...

Hemos de partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, para formar el pensamiento crítico y creativo de nuestro alumnado, valorar los problemas o conflictos, argumentar y debatir sobre ellos, y pensar alternativas y soluciones.

Trabajar con problemas sociales es una tradición que tiene su origen en las propuestas de Dewey (1995) y que hoy día se han desarrollado en distintas direcciones, y que es el reto actual, para renovar los modelos de enseñanza, el proceso de aprendizaje, los contenidos a enseñar y, en especial, decidir qué tipo de ciudadanía para qué tipo de sociedad.

Desarrollo de los temas principales

Para asimilar los cambios a los que nos enfrentamos en la escuela en los últimos tiempos, pueden ayudarnos las aportaciones de los currículos de algunos países de referencia, también desde grupos de innovación y desde la investigación de la didáctica de las ciencias sociales.

Para desarrollar estas cuestiones partiremos de cuatro preguntas: a) ¿por qué?; b) ¿qué?; c) ¿cómo?; d) ¿qué profesorado?; e) ¿para qué alumnado o para qué ciudadanía?; Por último, en las conclusiones haremos una reflexión final sobre la función de los estudios sociales en el siglo XXI.

a) ¿Por qué es importante enseñar y aprender ciencias sociales en el mundo actual?

Cuando abrimos cualquier diario en papel o digital podemos observar la gran cantidad de problemas y conflictos que afectan a nuestro mundo. La enseñanza de las ciencias sociales tiene como finalidad enseñar a comprender esta realidad, pensarla críticamente, así como formar una ciudadanía que sea capaz de cambiarla.

Estas son las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales: comprender, pensar y actuar. Comprender cómo funciona la sociedad, analizarla críticamente y actuar en consecuencia con responsabilidad.

b) ¿Qué debemos enseñar en un mundo global y digital?

Aunque la mayoría de problemas que afectan a las personas son sociales, en la escuela no se enseña a solucionar este tipo de problemas. La enseñanza de las ciencias sociales debe partir de preguntas y de problemas relevantes (Evans & Saxe, 1996) o cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011), según las diversas tradiciones (Santisteban, 2012).

En la actualidad se está produciendo una transformación en la enseñanza, que se ha relacionado en muchas ocasiones con el trabajo por proyectos. En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales el trabajo con problemas sociales es la base del desarrollo de las competencias ciudadanas.

Se trata de convertir los temas controvertidos de nuestra sociedad en los conocimientos escolares a enseñar o, como alternativa, problematizar el contenido del currículo (Dalongueville, 2003). Otra alternativa es convertir la clase de ciencias sociales en un laboratorio de historia o geografía (Mattozzi, 2002).

Los problemas sociales deben tratarse desde la perspectiva temporal-histórica, espacial-geográfica, así como otros posibles lenguajes, etc., deben realizarse estudios de caso en un trabajo grupal de indagación e interacción.

c) ¿Cómo enseñar y aprender?

Para comprender la complejidad de la realidad social es necesario formar el pensamiento crítico, lo cual es inherente a la educación y a la democracia, es decir, sin pensamiento crítico no hay educación y la democracia se debilita.

Por otro lado, debe formarse el pensamiento creativo-divergente, para pensar alternativas o soluciones a los problemas sociales, teniendo en cuenta que lo crítico puede no ser creativo, pero lo creativo siempre es crítico.

La formación del pensamiento social crítico y creativo está relacionada con el trabajo con problemas sociales y con el desarrollo de las competencias ciudadanas. Un aspecto fundamental de esta formación es la interpretación crítica de la información.

Por un lado, se trata de enseñar a distinguir en cualquier texto o discurso la manipulación, la ideología, la fiabilidad o los silencios (Santisteban, et, al., 2016). Después, debemos trabajar en los relatos o contrarelatos del alumnado, confrontados en los debates y la argumentación.

d) ¿Cuál es el papel del profesorado en el siglo XXI?

El papel del profesorado en las propuestas más innovadoras de algunos países consiste en crear los contextos más adecuados de aprendizaje para el alumnado, de tal manera que todo aquello que pueda aprender por sí mismo no se le debe enseñar.

El profesorado debe traer los problemas y los conflictos sociales a la clase, plantear buenas preguntas y enseñar al alumnado a realizar también buenas preguntas, así como a problematizar cualquier tipo de conocimiento.

El profesorado debe convencer al alumnado de la importancia de aprender a resolver problemas sociales, desde la defensa de los derechos humanos y la educación para la justicia social.

El profesorado debe hacer reflexionar al alumnado sobre sus “identidades” (Santisteban y González-Monfort, 2019), sobre qué nos hace humanos, qué nos hace diferentes y únicos y que nos une al resto de personas del mundo (Santisteban, Pagès and Bravo, 2017).

e) ¿Para qué alumnado o para qué ciudadanía? ¿Cuál es el papel de sus emociones?

Una parte fundamental de nuestra función como profesores o profesoras es decidir y definir qué ciudadanía queremos formar (Westheimer & Kahne, 2004). Para Freire (1970, 1974) la educación puede ser un instrumento para integrar a las personas en la lógica de un sistema social y lograr su conformidad, o, puede ser un proceso para “la práctica de la libertad”,

Trabajar a partir de problemas o conflictos sociales es la vía para formar personas que se enfrenten a la realidad de manera crítica y creativa, y que descubran cómo participar en la transformación de su mundo.

El estudio de nuestro territorio, de nuestro pasado, del arte o de las culturas provoca emociones en el alumnado, emociones que deben tenerse en cuenta, ya que tienen una repercusión importante en sus aprendizajes.

El estudio de problemas o conflictos hacen aparecer emociones que afloran en las interacciones con otros jóvenes. Los conflictos y la resistencia al cambio en estas interacciones, ayudan a recalificar la experiencia a partir de las emociones que generan y de la racionalidad necesaria para definir nuestras ideas (Dewey, 2008).

Conclusiones: ¿qué significa estudiar la sociedad en el siglo XXI?

Finalmente, nos preguntamos cómo es y cómo nos gustaría que fuera nuestra sociedad. Como afirman diversos autores estamos inmersos en la sociedad del espectáculo (Debord, 1999 Santisteban, 2004; Ross,

2013; Santisteban y González-Valencia, 2013). También estamos afectados por un retroceso en los valores democráticos a nivel mundial.

En este contexto la enseñanza de las ciencias sociales debe ser un instrumento esencial de transformación social y de reivindicación de la política y de la democracia, pero no entendidas solo como sistemas políticos, sino como una manera de vivir.

Bibliografía

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2, pp. 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637183>

Debord, G. (2018). La sociedad del espectáculo. Madrid: Pre-Textos.

Dewey, J. (1995). Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata (edición original de 1916).

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós (edición original de 1934).

Evans, R.W. & Saxe, D.W. (1996). Handbook on Teaching Social Issues. Washington: NCSS.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1974). Education for Critical Consciousness. New York: Continuum.

Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Publicacions de la UAB. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf

Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero A. (eds.). Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá. https://www.researchgate.net/publication/308522085_Spectacle_critical_pedagogy_and_critical_social_studies_education

Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. Vera, M.I. y Pérez, D. La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas (pp.377-388). Alicante: AUPDCS. https://www.researchgate.net/publication/28106698_Formacion_de_la_ciudadania_y_educacion_politica

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla: Diada. Vol.II. 277-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977777>

Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. Pineda-Alfonso, J.A., De Alba-Fernández, N. & Navarro-Medina, E. (eds.). Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity. Hershey PA, USA: IGI Global, pp.551-567. <https://ddd.uab.cat/record/196202?ln=ca>

Santisteban, A.; González-Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.).

Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social (pp. 761-770).
Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá. [Disponible en enlace web](#)

Santisteban, A.; Pagès, J.; Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. Davies, I.,
Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (eds.). (2017). Palgrave handbook of global
citizenship and education. London: Palgrave Macmillan, pp. 457-472.
https://www.researchgate.net/publication/322439272_History_Education_and_Global_Citizenship_Education

Santisteban, A., Tosar, B, Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad
crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la
enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). Deconstruir la alteridad
desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (pp. 550-560). Las Palmas de
Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5479305>

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. American
Educational Research Journal, 41(2).
https://www.researchgate.net/publication/243786974_What_Kind_of_Citizen_The_Politics_of_Educating_for_Democracy

TALLERES



Interpretar Problemas y Conflictos sociales contemporáneos: entre las emociones y la racionalidad

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Palabras clave

Problemas sociales
Conflictos sociales
Interpretación
Medios digitales
Emociones
Racionalidad
Educación para el futuro

Resumen

La enseñanza de las ciencias sociales aporta herramientas imprescindibles para enfrentarnos a problemas y conflictos sociales contemporáneos. Para ello, hemos de aprender a interpretar la información de los medios de comunicación, de las redes sociales o de cualquier canal.

A partir de ejemplos prácticos trabajaremos con imágenes, textos, mapas y otros, para comprender las múltiples perspectivas y la intencionalidad en los temas controvertidos, e indagaremos en las emociones y la racionalidad.

Por último, conduciremos nuestro modelo hacia la educación para el futuro como elemento esencial de formación democrática, de participación y de cambio social.

Introducción

En la enseñanza de las ciencias sociales aprendemos a leer el mundo social, con sus lenguajes, sus códigos y sus interrelaciones complejas. Leemos e interpretamos los diversos relatos visuales, audiovisuales, textuales, estadísticos o gráficos, analógicos o digitales, físicos o virtuales. Cada relato nos muestra una representación particular del mundo, con un ángulo de visión determinado. Estamos familiarizados con los relatos desde la infancia a la vida adulta y, por este motivo, hemos de saber interpretarlos y también crear nuestros propios relatos (Díaz, Santisteban y Cascajero, 2013).

En este taller pretendemos ofrecer las bases de la interpretación crítica de diferentes tipos de relatos, tanto visuales como escritos. Trabajaremos a partir de temas controvertidos de la actualidad, siguiendo la teoría crítica desde la didáctica de las ciencias sociales, analizando las diversas perspectivas que entran en juego, la intencionalidad de los diferentes actores que intervienen, los valores sociales explícitos e implícitos (Wolk, 2003; Llusà y Santisteban, 2017), hasta llegar a construir contrarelatos o relatos divergentes, que pongan en cuestión el poder hegemónico (Santisteban, 2017).

El taller partirá de preguntas a las que los participantes deberán dar respuesta. También se trabajará a partir de la problematización de determinados contenidos curriculares (Mattozzi, 2002). Se trata de desarrollar las competencias de tratamiento crítico de la información sobre problemas sociales y conflictos contemporáneos (Santisteban, 2009). Partiremos en todo caso de materiales de distinta naturaleza para su tratamiento didáctico, para el debate teórico y la aplicación práctica en el aula. En general, serán materiales para promover el debate, que tienen su origen en los medios de comunicación o en las redes sociales (Wineburg, et, al., 2016; Castellví, et al., 2018).

Un apartado del taller será el análisis de las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales, descubriendo su papel en la interrelación de las personas con el medio, en la temporalidad humana, en las ideas sobre la democracia, sobre la justicia social, sobre nuestras identidades, en nuestro pensamiento social, en los procesos de metacognición o de empatía... Ante las emociones hemos de contraponer la racionalidad de las ciencias sociales, planteando la causalidad, la intencionalidad y el relativismo. Una de las funciones actuales más importantes de la enseñanza de las ciencias sociales es trabajar con los discursos del odio -donde las emociones juegan un papel esencial-, frente a los cuales proponemos construir contrarelatos (Santisteban, et al., 2018).

Dinámica

El taller seguirá una estructura que intentará ser un modelo coherente con la relación teoría-práctica que defendemos. A continuación, describiremos los pasos que se seguirán.

El taller comenzará con una presentación del marco teórico donde nos situamos, contrastándolo con los conocimientos de los asistentes, construyendo entre todos un marco conceptual colectivo a partir de nuestras representaciones sociales.

Completando la presentación se plantearán una serie de preguntas que se deberán responder, preguntas que pretenden ser una primera aproximación al concepto de interpretación de la información sobre cuestiones problemáticas.

Se analizarán una serie de materiales visuales y textuales, en formato digital y de las redes sociales sobre algunos temas controvertidos para provocar el conflicto cognitivo y para que los participantes reconsideren sus representaciones sociales.

El debate y el proceso de argumentación individual y en grupo completarán la formación para implementar propuestas de enseñanza de las ciencias sociales donde se incorpore una nueva visión innovadora del trabajo a partir de problemas y conflictos.

Se analizarán también propuestas didácticas prácticas, sobre el desarrollo de competencias a partir de actividades como el estudio de casos, la simulación, los dilemas morales, etc.

Se finalizará el taller con una reconstrucción del marco conceptual inicial y replanteando nuevas preguntas, con un debate final y unas conclusiones. También se hará una valoración del taller.

Sugerencias didácticas de su implementación en el aula de clase

Para la implementación en las aulas de las ideas que proponemos es necesario replantear en nuestra docencia cuestiones relacionadas, para:

trabajar con problemas sociales desde la teoría crítica aplicada a la didáctica de las ciencias sociales, para hacer de nuestras clases espacios vivos de aprendizaje;

plantear preguntas y problematizar los contenidos del currículo, relacionando pasado y presente, diferentes escalas territoriales, valores democráticos y justicia social;

plantear los problemas y conflictos desde la perspectiva temporal, espacial, el estudio de casos, el debate y la argumentación.

interpretar la información y los relatos, en cualquier formato o desde cualquier pantalla, en distintos lenguajes, para promover el pensamiento crítico dialéctico;

crear relatos propios y contrarelatos, por ejemplo, para contrarestar el discurso del odio del racismo, el sexismo, el autoritarismo, el clasismo, la aporofobia (Cortina, 2017), entre otros;

identificar las emociones, asociarlas al conocimiento social, comprenderlas como motor de aprendizajes, y contraponer la racionalidad a la irracionalidad.

orientar la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía a la intervención social, desde lo local a lo global, a través del contexto próximo o los medios digitales;

proponer actividades de educación para el futuro, la prospectiva desde las ciencias sociales, la geografía y la historia como instrumentos imprescindibles para la participación democrática.

Conclusiones

En definitiva, en este taller ejemplificaremos algunos problemas y conflictos sociales contemporáneos y cómo incorporarlos en nuestras clases de ciencias sociales, planteando un cambio en los contenidos a enseñar y en la metodología. En todo caso, estamos ante una transformación global del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, una demanda urgente de innovación, que pasa por un trabajo con cuestiones sociales vivas o temas controvertidos, que den sentido a la enseñanza de las ciencias sociales, que sirvan para comprender el mundo y actuar en él.

También trabajaremos con modelos interpretativos de las fuentes de información social, partiendo de preguntas, de la problematización, de las perspectivas múltiples, de la intencionalidad... Presentaremos modelos de trabajo con la información cuando se trabaja con problemas sociales, así como nos enfrentaremos al papel de las emociones en estos problemas o temas controvertidos.

Por último, llevaremos a la práctica ejemplos de actividades de pensamiento divergente y de educación para el futuro, como un modelo de formación para la participación democrática, para pensar futuros posibles, probables y deseables, y que, sobre los futuros que preferimos, busca enseñar la responsabilidad y el compromiso social.

Referencias

Castellví, J., Diez, M.C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.). Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529158>

Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós.

Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.) (2013). Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/publiGDJA.pdf>

Llusà, J. y Santisteban, A. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. Martínez, R., García Moris, R. y García, C. R. (eds.) Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 196-203). Córdoba: AUPDCS. [Enlace Dialnet](#)

Mattozzi, I. (2002). Laboratori per la storia. Quaderni di Clio'92, 3: 7-14. <https://www.clio92.it/index.php?area=4&menu=50&page=171>

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/182049/aulinnedu_a2009n187p12.pdf

Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. Perspectiva Escolar, 395, 12-16. <https://www.rosasensat.org/revista/lensenyament-de-la-politica/>

Santisteban, A. (coord.), Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C.R., Llusà, J., López, M., Oller, M. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. En López, E., García, C.R. y Sánchez, M. (eds.). Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de la Ciencias Sociales (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid/AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529155>

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T. (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. Stanford Digital Repository. [Stanford History Education](#)

Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. The Social Studies, 94, 101–106. [Enlace: The Social Studies](#)

Habilidades socioemocionales: orientaciones didácticas para el área de ciencias sociales

Nubia Astrid Sánchez Vásquez

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Palabras clave

Didáctica de las ciencias sociales
Habilidades socioemocionales
Enseñanza/Aprendizaje

Resumen

El taller Habilidades socioemocionales: orientaciones didácticas para el área de ciencias sociales, tiene como objetivo generar un espacio de conceptualización y discusión acerca del lugar que ocupan dichas habilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Al tiempo, ofrece algunas estrategias para su sensibilización y desarrollo en el aula.

Desde las disposiciones ministeriales (MEN, 2003) el área de ciencias sociales incluye contenidos de Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Economía y Ciencias Políticas; y se propone estudiar como objeto de conocimiento escolar la realidad social. Esta realidad, se caracteriza por su complejidad, ya que como lo afirman Morín (1999) y Mélich (2013), el nuestro, es un mundo cambiante, incierto, expuesto a la contingencia, a la irracionalidad humana y a valores ambivalentes.

Para acercarse a la comprensión de dicha complejidad, los maestros del área estamos llamados a desarrollar habilidades intelectuales y cognitivas que posibiliten el dominio conceptual de los fenómenos que marcan o han marcado la historia de las sociedades humanas. Asimismo, se busca que dicha apropiación conceptual se alcance a partir del conocimiento de las características psicológicas de los estudiantes y el despliegue de habilidades procedimentales que favorezcan el uso de estrategias, técnicas,

recursos y actividades que favorezcan la resolución de problemas a diferentes escalas y en contextos diversos.

Finalmente, se espera que los maestros podamos integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje habilidades socioemocionales, llamadas también en otros contextos habilidades inter e intrapersonales (Gardner, 1994) las cuales favorecen el conocimiento personal y el relacionamiento con lo otro y los otros. Las habilidades interpersonales son “(...) entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todos los involucrados en un contexto”. Las habilidades intrapersonales son “(...) entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones. (MEN, p. 79).

Las habilidades señaladas en el párrafo anterior, nos convocan a formular una pregunta que es vital en los procesos formativos; esto es, la pregunta por el *¿a quién le enseño?*, la cual se traduce en otros interrogantes tales como: ¿cuáles son las motivaciones, los miedos, las emociones, los prejuicios y los estereotipos que configuran las subjetividades de mis estudiantes?, ya que, para alcanzar finalidades como la participación democrática, la identidad, la valoración de las diferencias o una cultura de la paz se precisa de procesos de enseñanza que faciliten el autoconocimiento y el reconocimiento de las diferencias, contenidos de enseñanza que en ciencias sociales son fundamentales para favorecer la autonomía personal, la convivencia y la capacidad de pensar por sí mismos.

Para efectos de este taller y siguiendo a Rendón (2010, p. 45) se entenderán las habilidades socioemocionales como

“actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. Las -habilidades- socioemocionales incluyen la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. (...) Ponen en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, las habilidades socioemocionales son multidimensionales (cognoscitiva, actitudinal y conductual).

Así las cosas, se puede decir que las habilidades socioemocionales son genéricas y no son exclusivas de un nivel educativo o una asignatura en particular, estas habilidades son comunes a todas las áreas del currículo y se pueden desarrollar de manera transversal en los contextos escolares. Para el caso de las ciencias sociales, un componente significativo de estas habilidades se ubica en los documentos que orientan la planeación de la enseñanza. En los lineamientos curriculares (MEN, 2003) están contempladas dentro de las llamadas *competencias valorativas y socializadoras*, en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004) se localizan en ciertas acciones de desempeño correspondientes a la columna que se denomina *desarrollo de compromisos personales y sociales* y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), un número significativo de evidencias incluye esta dimensión formativa.

Además de los documentos señalados, el desarrollo de habilidades socioemocionales ha sido trabajada en la educación básica y media tomando como referencia los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004). Estos promueven a partir de la propuesta de tres grupos de estándares denominados *Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática; y Pluralidad y valoración de las diferencias* el desarrollo de habilidades socioemocionales tales como la empatía, la asertividad, la tolerancia, el manejo de conflictos entre otras.

A partir de lo anterior, se fundamenta el taller: *Habilidades socioemocionales: orientaciones didácticas para el área de ciencias sociales*, el cual tiene por objetivo generar un espacio de conceptualización y discusión acerca del lugar que ocupan dichas habilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Al tiempo, se pretende ofrecer algunas estrategias para su desarrollo en el aula, máxime cuando las emociones se definen como el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de los sujetos e integran el sistema de razonamiento ético de las personas. Para Nussbaum (2008, p. 23) por ejemplo, “(...) sin desarrollo emocional, una parte de nuestra capacidad de razonar como criaturas políticas

desaparecería”.

Dinámica

MOMENTO 1: Activación cognitiva (20 minutos)

El Taller inicia con un fragmento (5 minutos) de la película **“Intensamente”**. La proyección del corto pretende dar entrada al lugar de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (En este caso, a partir de la historia de Riley una niña de 11 años que tiene que mudarse de ciudad por motivos laborales de su padre. Dicha situación, implica dejar amigos y lugares conocidos. A través de esta historia se identifican cinco emociones básicas en el ser humano: alegría, furia, desagrado, temor y tristeza). (8 minutos).

<https://www.youtube.com/watch?v=Ic87y7fCVw4&list=PL58lkRTABEOcvBNxDyREC5FQJggO3t62O&index=1>

<https://www.youtube.com/watch?v=yMCq3eT6nAg&list=PL58lkRTABEOcvBNxDyREC5FQJggO3t62O&index=2>

Posterior a la proyección del corto se entrega a los asistentes las siguientes preguntas y luego se abre la discusión. (5 minutos).

1. Desde su experiencia como maestro ¿considera necesario abrir espacios en el aula de clase para enseñar habilidades socioemocionales? Si o No y ¿por qué?
2. ¿Cree usted que sus emociones tanto las personales como las que siente hacia sus estudiantes influyen en el proceso de enseñanza que realiza cotidianamente en el aula de clase? Si o No y ¿por qué?

Puesta en común: 10 minutos.

Formación de sujetos en ciencias sociales. Didácticas Formativas

German Guarín Jurado

Universidad de Manizales. Manizales-Caldas-Colombia

Palabras Clave

Sujetos
Conciencia histórica
Memoria
Narrativas
Diversidad
Inclusión social

Resumen

Se llaman didácticas formativas a prácticas educativas orientadas a la formación de sujetos, a la potenciación de los sujetos en la vida personal y colectiva, formación ética, política, estética, científica, social y humanista. En las ciencias sociales y humanas contemporáneas nos servimos hoy de narrativas emergentes para hacer posible que las prácticas educativas se direccionen hacia los sujetos, su conciencia histórica, su memoria, sus opciones y posibilidades de transformación social de acuerdo a las diversidades que nos constituyen y la necesidad histórica de reconocernos mutuamente para la construcción de la paz deseada en nuestro país y el mundo.

Introducción

Es indispensable ampliar el campo didáctico; quiere decir esto que la didáctica se refiere a más que enseñanza de contenidos, que transmisión de información, que implementación de talleres o guías de aprendizaje. Al orientar las prácticas educativas, los procesos enseñanza-aprendizaje a la formación ética y política, estética y científico-humanista de los sujetos, es indispensable fijarnos en el valor de las relaciones pedagógicas dialógicas, de narrativas emergentes que permitan a los sujetos “ compartir las novedades, las emergencias sorpresivas de su tiempo y resignificar la tradición” (Guarín jurado, 2018, 11-12).

Los maestros, las maestras actualizan su discurso pedagógico y sus prácticas educativas en razón de ser actores sociales relacionales y testigos de su tiempo, así hacen de su conocimiento social un conocimiento histórico pertinente para el contexto social y de época, a través de distintas narrativas posibles, ya desde las artes y la literatura, la poesía, el ensayo, los micro-textos, distintos lenguajes que hacen posible en la relación pedagógica un acercamiento a las realidades históricas, sociales, culturales.

El campo didáctico se amplía en la medida que intensifiquemos la realidad con distintos lenguajes, que trascendamos los contenidos temáticos y el caudal de información, la transmisión del conocimiento instituido, y abordemos los problemas de nuestro tiempo, los signos de hoy de

acuerdo a la experiencia que los sujetos tienen de la vida moderna. Los sujetos son lectores permanentes de la vida social, de su presente, lo que en nuestras aulas ciudadanas debemos activar en nuestra condición de maestros y maestras en relaciones pedagógicas con sentido práctico y crítica, afectivo.

Dinámica

Momento 1: sensibilización conceptual

Momento 2: narrativas emergentes, experiencias y signos de nuestro tiempo (uso de distintos lenguajes)

Momento 3: compartir de experiencias (conversatorio)

Momento 4: Reflexión final-Sugerencias didácticas

Bibliografía

Guarin Jurado, Germán (2018). La Formación de sujetos. Propuesta para una educación sociohistórica a partir de didácticas formativas. Manizales. Universidad de Manizales.

Las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales: Posibilidades y Retos.

Elkin Yovanni Montoya Gil

Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín – Colombia






Resumen

El objetivo central de este taller es ubicar las emociones en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, buscando identificar las posibilidades didácticas que desde ellas se desprenden para la indagación, la conceptualización, la interpretación, la comprensión, la aplicación, la transferencia y la reflexión autocrítica como procesos fundamentales para el aprendizaje actual de las Ciencias Sociales en correspondencia con las finalidades de área desprendidas tanto de los encargos sociales recogidos en los documentos referentes del Ministerio de Educación Nacional como de las disciplinas que las integran y las didácticas que posibilitan su re-creación en los contextos educativos. Finalmente se enunciarán, a manera de provocación, los retos que tanto las emociones como la enseñanza de las Ciencias Sociales plantean a maestros y estudiantes de este tiempo presente.

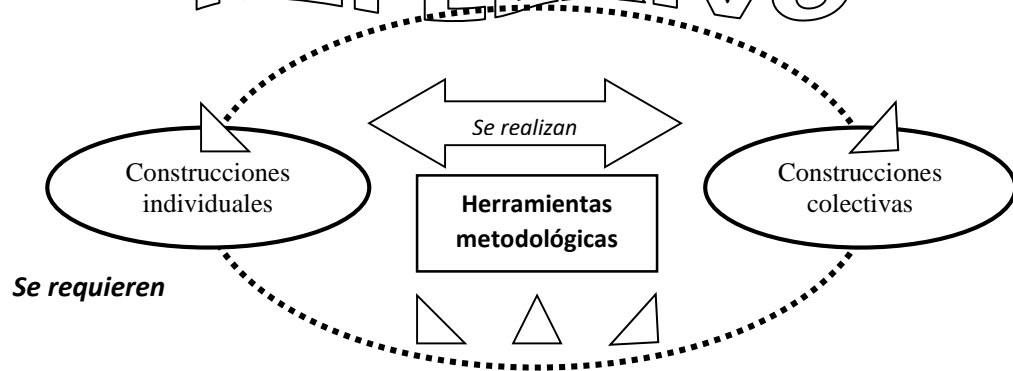
La metodología que propongo para el taller, consecuente con el objeto del mismo y el propósito del evento, es: El taller reflexivo, el cual brinda la oportunidad de compartir pensamientos, sentimientos, emociones y construcciones teóricas y conceptuales relacionadas con el tema del taller.

El taller Reflexivo apunta a la participación a través de la palabra como dispositivo fundamental, dado que es una herramienta posibilitadora de la construcción colectiva, el empoderamiento y la participación de las y los maestros inscritos en cada taller, reconociéndolos como sujetos sociales. De aquí que lo metodológico del taller se centre en la **escucha** y la **participación comprometida** de los diferentes equipos que lo integren.

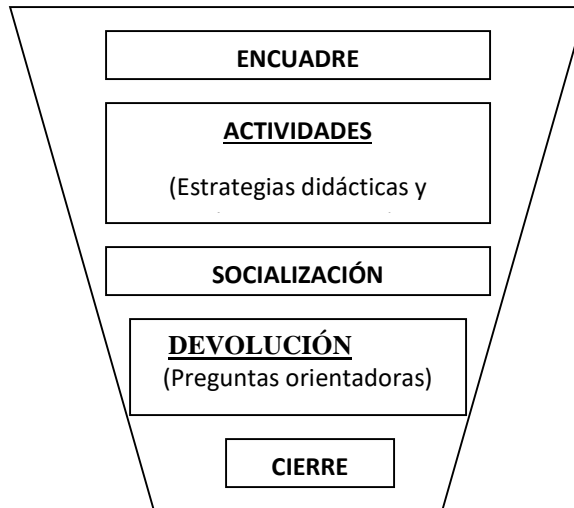
De igual manera la sesión se mueve en el campo **teórico – práctico** lo que permite el logro del propósito que tiene el taller de una forma más directa, en tanto comparte los siguientes principios:

-  *La información sobre los conceptos y ámbitos a trabajar sirve de apoyo para movilizar la reflexión individual y colectiva.*
-  *El aprender haciendo garantiza un espacio de expresión creativa desde la reconstrucción de situaciones reales y la búsqueda de solución a problemas.*
-  *Se parte de la construcción colectiva de saberes a partir de las vivencias y prácticas cotidianas de las y los participantes.*
-  *El producto del taller es el resultado del trabajo en equipo y por esa vía se parte de una experiencia concreta para adquirir conocimientos y habilidades sociales.*
-  *Al ser una estrategia donde no existen jerarquías, quien cumple el rol de mediador es tomado como un interlocutor que moviliza la producción grupal y fomenta el diálogo.*

EL TALLER REFLEXIVO



Sus momentos



COMUNICACIONES ORALES Y EXPERIENCIAS DE AULA



El autoconcepto como dinamizador de la convivencia: una lectura desde la educación preescolar

Luz Angélica Ospina Sánchez

Institución Educativa Rural San Peregrino

Resumen

El trabajo de investigación; el autoconcepto como dinamizador de la convivencia: una lectura desde la educación preescolar, fue llevado a cabo en la Institución Educativa Rural San Peregrino sede A escuela Antonio Nariño de la ciudad de Manizales (2014-2015), y desde entonces se ha seguido aplicando año tras año; desde su inicio tuvo como objetivo fortalecer el autoconcepto para dinamizar la convivencia escolar, pues esto es considerado un elemento importante en el desarrollo emocional y cognitivo, es determinante en el comportamiento y relaciones que tiene uno con los demás (Ramos, 2004). Las personas que se encuentran bien consigo mismas y tienen un buen autoconcepto, suelen sentirse a gusto en la vida y por lo tanto en sus relaciones con los demás, constituyendo de esta manera un factor fundamental en el desarrollo del comportamiento humano. Branden (1997) indicó que el autoconcepto es fundamental para el funcionamiento y desarrollo del ser humano, para que éste se comporte de forma adaptada y equilibrada dentro de la sociedad. Por ende, se puede decir que existe una estrecha relación entre el autoconcepto y la convivencia; pues si se fortalece el autoconcepto en edades tempranas, como en la educación preescolar, estaremos favoreciendo el sano y armonioso desarrollo de la convivencia, entendida ésta como acción de vivir comúnmente juntos (Ortega-Ruíz, 2006).

Para el logro del objetivo planteado se diseñaron e implementaron 8 actividades en el aula de clase divididas así:

*5 actividades para la categoría autoconcepto que comprendieron las subcategorías de: mi nombre, mis percepciones, experiencias significativas, mi entorno; teniendo esta última dos subdivisiones: mi escuela y mi vereda.

*Para la categoría convivencia se aplicaron tres actividades que abarcaron las subcategorías: mis amigos, las normas, y solución de conflictos, que sirvieron para la recolección y análisis de la información.

Esta investigación se enmarcó en una metodología de tipo cualitativo, entendida ésta como una actividad sistemática orientada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003). Para el interés investigativo se utilizó *la investigación- acción en el aula (IAA)*, la cual es aplicable en el campo de la educación (Martínez, 2006), ya que sus tópicos de estudio están relacionados con las acciones que se viven en el aula, siendo el interés particular la convivencia de los niños de educación preescolar, para generar una reflexión crítica, autocuestionamiento, y así identificar el problema, plantear los objetivos, diseñar y ejecutar una propuesta de intervención, que evaluara la evolución del problema, mediante la recolección y análisis de datos, generándose continuamente una retroalimentación en un proceso cíclico. Para esta investigación se contó con 10 participantes, 6 de género femenino y 4 de género masculino, con una edad promedio de 5 años 3 meses.

Luego del proceso de análisis de la investigación, se pudo construir una serie de conclusiones de carácter reflexivo sobre la relación de las dos categorías principales: autoconcepto y convivencia.

- Sobre la categoría de la comprensión del autoconcepto es posible concluir que el concepto de sí mismo y el concepto del otro, donde ese otro es entendido como el compañero de clases, el amigo o par, se convierte en un referente obligado para establecer interacciones de sociabilidad y convivencia. El respeto, la solidaridad, la tolerancia y la interlocución son elementos que enriquecen la experiencia de los unos y de los otros, desarrollando relaciones que dibujan paisajes de esperanza y de renovación, las cuales son fundamentales para que el aula de clase sea realmente un escenario de vida.
- *el fortalecimiento del autoconcepto* trasciende cuando los niños y niñas pueden evidenciar las diferencias entre ellos como una forma de autodefinirse (sus propias percepciones) y así poder mostrar una identidad construida con respecto a lo que cree ser, y lo que cree que los otros perciben de ellos.
- El autoconcepto se fortalece a través de las relaciones que entretejen los niños y niñas en el aula de clases, dichas relaciones que se construyen los hacen seres de convivencia, y en este caso de convivencia escolar la cual se funda en reconocerse y reconocer quién es el otro.
- El diseño de actividades para las categorías autoconcepto y convivencia permitió concluir acerca de la importancia de conocer y tener claridad del contexto donde trabajamos y de las necesidades de los participantes, comprendiendo no solamente la realidad, sino las relaciones detrás de la experiencia. Es importante resaltar que del diseño de estas actividades surgió la elaboración de un cuadernillo de trabajo que recopila los talleres orientados al fortalecimiento del autoconcepto, el cual llamamos “las aventuras del gato Micifú”, que sirve como guía de trabajo para los docentes de grado preescolar que estén interesados en el tema del autoconcepto como dinamizador de la convivencia escolar.
- El implementar las nueve actividades para las categorías autoconcepto y convivencia se puede decir que el fortalecimiento del autoconcepto, como reconocimiento de la identidad, mediante la identificación del origen del nombre, las preferencias, las experiencias más significativas, los amigos y el entorno, fue reflejado sinérgicamente en el otro, siendo observado en una mejor convivencia escolar en los niños de educación preescolar.

Palabras clave: autoconcepto, convivencia, convivencia escolar, aula escolar, interacción, educación preescolar.

Referencias y bibliografía

Branden, N. (1997): *El poder de la autoestima*. Cómo potenciar este importante recurso psicológico. Barcelona: Paidós.

Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Ediciones Nueva Miranda. Chile, Santiago.

Capra, F. (1998). *La Trama de la Vida*. Barcelona: Anagrama.

García, F., y Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5* [AF5: Self-concept form 5] (3rd ed.). Madrid: Tea.

- Hersh, R. (1988). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Ed. Narcea. Cap. 3: El desarrollo del Juicio moral.
- Nuñez, J. y González, J. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), pp. 97-109.
- Lanni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Revista N°2 de la OEI*. ISSN 1728-0001. Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Disponible en: <http://www.oeies/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.hm>.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2ªed., México: Trillas.
- Ortega R. y colaboradores (2006). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>
- Papalia, D. (1987). *El mundo del niño*. Tomo II. México: McGraw-Hill
- Piaget, J. (1968.): *La Construcción de lo Real en el Niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Ramos, M. G. (2004). *Valores y Autoestima Conociéndose a sí Mismo en un Mundo de Otros. Educación en Valores*, 1(1), 17-31. Recuperado de: <http://www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r70083.PDF>
- Saura, P. (1996). La educación del autoconcepto cuestiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, pp. 177-178. ISBN 84-7684660-6
- Sandín, Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Strauss, A., Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vigotsky, Lev. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade

Tratémonos bien, construyamos paz

Diana Gallego Arias
Institución Educativa Santo Domingo Savio

Resumen

Este trabajo pretende contribuir en el mejoramiento de ambientes escolares en la Institución Educativa Santo Domingo Savio de Manizales, a partir del abordaje y solución de situaciones de acción (Brousseau, 1998) que permitan establecer conexiones entre los aspectos

socioculturales del contexto educativo (Wong, 2013) y la estrategia pedagógica “con el buen trato construimos paz”

La metodología utilizada, se enmarca en el paradigma cualitativo y es de alcance descriptivo, y se desarrolla a partir del diseño y aplicación de actividades de aprendizaje que permiten transversalizar todos los ejes para el desarrollo humano y distintas áreas del conocimiento, contemplando cuatro acciones que surgen del proyecto *Buen trato* (Gallego, 2015): Formación de líderes, se tiene en cuenta la capacidad del estudiante para elaborar o formular preguntas, resolver dudas, proponer soluciones o estrategias para solucionar los problemas; Proyecto de valores, tiene en cuenta la capacidad para reconocer los valores como herramientas necesarias para formar ciudadanos competentes para la sociedad, valorar la diversidad y el respeto por ella, vivenciar los valores en el quehacer cotidiano; Actividad de conjunto, tiene en cuenta la manera de elaborar planes en conjunto, reconocer la importancia de la diversidad en el trabajo colaborativo, analizar, comparar y valorar el rol de cada integrante de un grupo de trabajo y Consejo de paz, se mira la capacidad del estudiante para establecer una posición activa y crítica frente a actitudes democráticas, comunicar, refutar y argumentar de manera adecuada sus opiniones y puntos de vista. Dentro de los hallazgos del estudio, destacamos los siguientes: motivar la participación de niños, niñas y jóvenes, bajo una conciencia ciudadana para que actúen como sujetos de progreso de sus comunidades, ofreciéndoles oportunidades de desarrollo de sus habilidades como líderes en el trabajo de formación de sus compañeros; reconocer conceptual y actitudinalmente valores, que contribuyan en la formación de ciudadanos competentes en la transformación de su entorno y comunidad; identificar en el trabajo colaborativo la capacidad para desarrollar destrezas para aprender y solucionar problemas en un contexto de interacción y dinamizar la escuela como uno de los primeros territorios de paz, donde se promueven relaciones democráticas, justas y equitativas, donde el reconocimiento y respeto por el otro, sea uno de los principios para la construcción de la paz.

Palabras clave: Enfoque sociocultural, situaciones de acción, transversalidad educativa, competencias ciudadanas.

Referencias y bibliografía

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). (M. Sandoval P., trad.) México D.F., México: Editorial Trillas.
http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf
- Borova, E. Y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. (A. Jiménez, trad.). México, D.F., México: Pearson Educación de México. Recuperado el 00 de mes de 2018 desde https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/herramientas_de_la_mente
- Brousseau, G. (1998). *Fundamentos y métodos de la didáctica* (D. Fregona, trad.). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Versión digital correspondiente a la publicación revisada y aumentada por el autor, *Didactique des mathématiques 1970-1990*, (1998), Grenoble: La Pensée Sauvage. Recuperado el 00 de mes de 2017, desde <http://www.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/BEns05.pdf>

Gallego, D. P. (2015). Buen trato. En Institución Educativa Santo Domingo Savio, *Proyecto Educativo Institucional* (pp. 100). Manizales, Colombia

Henríquez, C. y Reyes, J. A. (2008). *La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria* (2ª ed.). San José, Costa Rica: Editorama, S.A. Recuperado el 00 de mes de 2017, desde <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039738.pdf>

Institución Educativa Santo Domingo Savio (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Manizales, Colombia.

Wong, M. (10 de febrero de 2013). *Visión sociocultural y aprendizaje cooperativo. La interacción social en el proceso de aprendizaje* [Diapositivas]. Recuperado el 00 de mes de 2018 desde https://prezi.com/h_oqrdy_yyev/vision-sociocultural-y-aprendizaje-cooperativo/

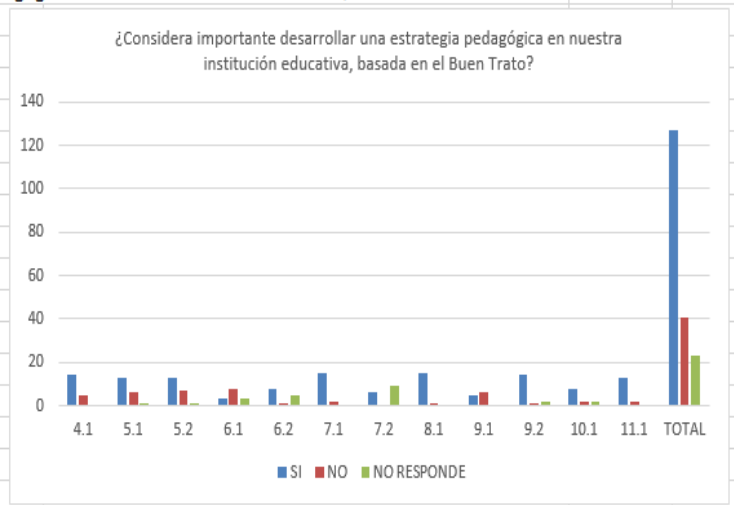
Zubiría, J. de (2006). *Los modelos pedagógico. Hacia una pedagogía dialogante* (2ª ed.). Bogotá D. C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado el 00 del mes de 2018 desde https://books.google.com.co/books?id=wyYnHpDT17AC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Resultados

Los resultados se hacen tomando como evidencia o fuentes de información la producción escrita de los alumnos de grado quinto de básica primaria, quienes, en el año 2018, se encargaron del diseño de un plan estadístico, que permitiera reconocer el verdadero impacto que ha tenido la estrategia en la comunidad educativa, en especial, en sus estudiantes, recolectando, organizando y analizando información proveniente de su entorno, representando los datos usando tablas y gráficas.

13 5.1. ¿Considera importante desarrollar una estrategia pedagógica en nuestra institución educativa, basada en el Buen Trato?

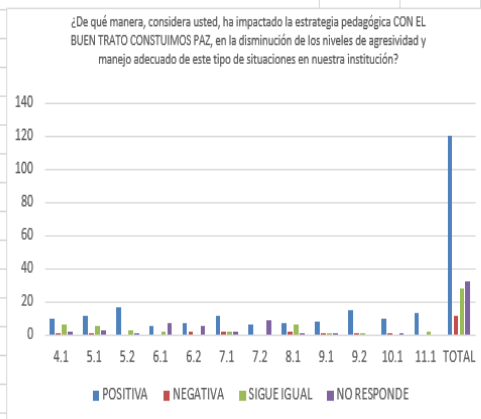
GRADO	SI	NO	NO RESPONDE
4.1	14	5	0
5.1	13	6	1
5.2	13	7	1
6.1	3	8	3
6.2	8	1	5
7.1	15	2	0
7.2	6	0	9
8.1	15	1	0
9.1	5	6	0
9.2	14	1	2
10.1	8	2	2
11.1	13	2	0
TOTAL	127	41	23



Conclusiones particulares sobre el impacto que ha generado la estrategia pedagógica institucional en los estudiantes.

5.5. ¿De qué manera, considera usted, ha impactado la estrategia pedagógica CON EL BUEN TRATO CONSTUIMOS PAZ, en la disminución de los niveles de agresividad y manejo adecuado de este tipo de situaciones en nuestra institución?

GRADO	POSITIVA	NEGATIVA	SIGUE IGUAL	NO RESPONDE
4.1	10	1	6	2
5.1	11	1	5	3
5.2	17	0	3	1
6.1	5	0	2	7
6.2	7	2	0	5
7.1	11	2	2	2
7.2	6	0	0	9
8.1	7	2	6	1
9.1	8	1	1	1
9.2	15	1	1	0
10.1	10	1	0	1
11.1	13	0	2	0
TOTAL	120	11	28	32



Conclusiones particulares sobre el impacto que ha generado la estrategia pedagógica institucional en los estudiantes.

Resultados en la fase 1 (Formación de líderes)

1. FORMACIÓN DE LÍDERES

1.1. ¿Considera que en nuestra institución se promueve espacios para el manejo de un liderazgo positivo?

GRADO	SI	NO	NO RESPONDE
4.1	11	8	0
5.1	15	5	0
5.2	10	11	0
6.1	7	7	0
6.2	9	5	0
7.1	16	1	0
7.2	12	2	1
8.1	12	4	0
9.1	9	2	0
9.2	15	2	0
10.1	11	1	0
7.11.1	11	4	0
TOTAL	138	52	1

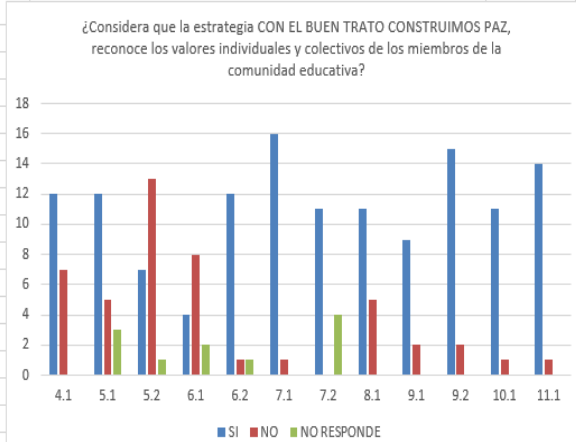


Conclusiones particulares sobre el impacto que ha generado la FORMACIÓN DE LÍDERES en los estudiantes.

Resultados en la fase 2 (Proyecto de valores)

2.2. ¿Considera que la estrategia CON EL BUEN TRATO CONSTRUIAMOS PAZ, reconoce los valores individuales y colectivos de los miembros de la comunidad educativa?

GRADO	SI	NO	NO RESPONDE
4.1	12	7	0
5.1	12	5	3
5.2	7	13	1
6.1	4	8	2
6.2	12	1	1
7.1	16	1	0
7.2	11	0	4
8.1	11	5	0
9.1	9	2	0
9.2	15	2	0
10.1	11	1	0
11.1	14	1	0

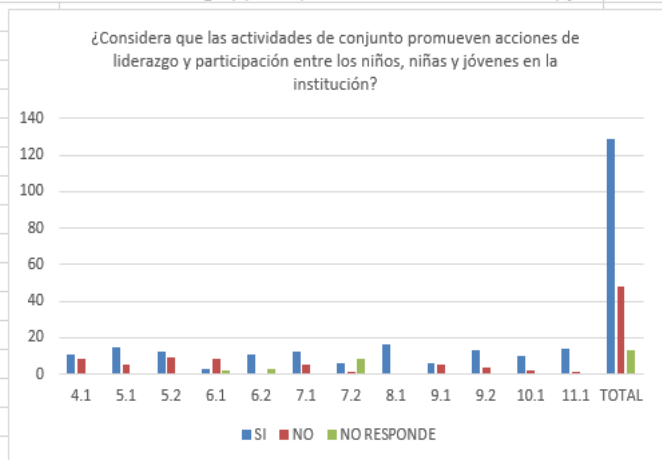


Conclusiones particulares sobre el impacto que ha generado el PROYECTO DE VALORES en los estudiantes.

Resultados en la fase 3 (Actividad de conjunto)

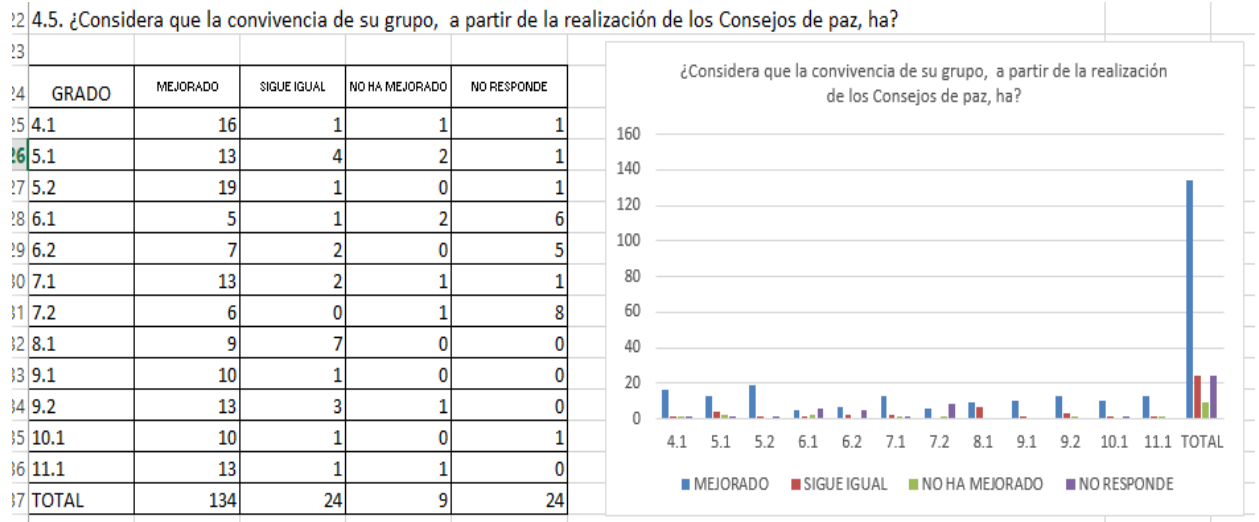
3.4. ¿Considera que las actividades de conjunto promueven acciones de liderazgo y participación entre los niños, niñas y jóvenes

GRADO	SI	NO	NO RESPONDE
4.1	11	8	0
5.1	15	5	0
5.2	12	9	0
6.1	3	8	2
6.2	11	0	3
7.1	12	5	0
7.2	6	1	8
8.1	16	0	0
9.1	6	5	0
9.2	13	4	0
10.1	10	2	0
11.1	14	1	0
TOTAL	129	48	13



Conclusiones particulares sobre el impacto que ha generado la ACTIVIDAD DE CONJUNTO en los estudiantes.

Resultados en la fase 4 (Consejo de paz)



Conclusiones particulares sobre el impacto que ha generado el CONSEJO DE PAZ en los estudiantes.

Voces de la diversidad: otra mirada desde los niños y las niñas de la sede a de la Institución Educativa Gran Colombia, Manizales

Yadira Garcés Betancurth

Institución Educativa Gran Colombia

Resumen

Actualmente, la discapacidad empezó a conceptualizarse bajo un enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de esta forma se ha apartado del concepto de deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano (MEN, 2017); ante este cambio de perspectiva, se posibilita que las personas con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales, siendo consideradas dignas y merecedoras de atención, protección y cuidado.

La investigación centró sus esfuerzos en escuchar las voces sobre lo diverso, con el fin de identificar y comprender la manera cómo ellos están significando el concepto de

diversidad dentro de los contextos escolares, develado esto tanto en las interacciones permanentes con los otros, como en sus discursos y narrativas dominantes. No obstante, ha de considerarse que los estudiantes traen a su ámbito escolar unos significados construidos y formados a partir de las interacciones familiares; dicho esto, los procesos socializadores dentro de la escuela, con sus docentes y pares, construyen otra visión del mundo.

En este sentido, comprender los significados acerca de la diversidad, permite propiciar diálogos de reflexión hacia a la inclusión, el reconocimiento de los derechos humanos y la justicia social, pretende generar categorías conceptuales que surgen a partir de las voces de niños y niñas del grado Segundo dos, de la Sede A, perteneciente a la “Institución Educativa Gran Colombia”, ubicada en el Municipio de Manizales, departamento de Caldas; dichas categorías conceptuales, servirán posteriormente como base para la construcción de políticas sociales-educativas, que garanticen la igualdad de derechos y justicia social, logrando un impacto a nivel institucional, regional y nacional, al posicionar la Diversidad, como una postura política desde los Derechos Humanos. La novedad de la investigación radica así, en los sujetos de estudio y la comprensión de la diversidad a partir de los significados que tienen en torno al concepto de diversidad, permitiendo ampliar los marcos de referencia para poder transitar por un paradigma emergente, que abrió la posibilidad de mirar al ser humano integralmente a partir de la escucha de sus voces.

De acuerdo a lo anterior, este estudio se llevó a cabo bajo el modelo metodológico cualitativo; que busca lograr una comprensión detallada de las perspectivas de persona a quienes sus voces muy poco han sido escuchadas y por ende no tenidas en cuenta para la toma de decisiones y acciones pedagógicas en la escuela. El método investigativo usado fue de corte etnográfico, se utilizaron los procedimientos más típicos como: La observación participante, el análisis de documentos, la entrevista en profundidad y la carta asociativa, dibujos y soportes gráficos.

La investigación posibilitó deducir el establecimiento de tres categorías emergentes: La Convivencia. una forma de relación con el otro desde una mirada en la diversidad, el juego como mediador en la atención a las diversidades de los comportamientos de los niños y niñas, y la diversidad comprendida por parte de los niños y niñas en su entorno escolar.

Asumir una actitud formativa en cuanto a la atención a la diversidad en el aula supone una actitud de respeto hacia el otro, un despojarse de prejuicios y temores infundados, requiere asumir una postura de análisis, ya que ésta lleva a sus actores a un proceso de autorreflexión en cuanto a lo individual y a nivel institucional. Dicha actitud actúa como un canal dinamizador entre dos ejes principales como lo son la diversidad y la convivencia, esto es entre la posición asumida frente a la diversidad humana y toda la problemática de la convivencia con el otro en un espacio escolar, entre el deseo de aprender y el vivir juntos, entre el anhelo educativo de convivir para aprender y aprender a convivir, de este modo todo acto educativo conlleva a la construcción de sociedades más democráticas en donde sus actores se apropian de su rol dinámico y transformador.

Para finalizar, la construcción de una escuela inclusiva demanda promover la

implicación directa de los estudiantes en todos los ambientes educativos en los que se desenvuelven. Los ejes fundamentales de la educación inclusiva hacen un llamado a la necesidad de involucrar en un alto porcentaje de los estudiantes, escuchar sus voces y asumir una actitud abierta y positiva respecto a aquello de lo que también piensan, sienten y viven a diario en el contacto con el “otro” dentro de su ambiente escolar; para así construir una verdadera comunidad educativa centrada en la “reciprocidad simétrica de sus miembros.”

De este modo la Institución Educativa Gran Colombia en su sede A le apuesta a la educación inclusiva, el cuerpo docente al unísono con el Rector se enorgullece por ser reconocidos en el entorno como una escuela con carácter inclusivo, lo que motiva a mostrar sus experiencias y satisfacciones a través de la realización de un video en trabajo conjunto, uniendo experiencias y formas de ver la posibilidad de apostarle a las DIDACTICAS DEL AFECTO.

La didáctica del afecto no es más que el ejercicio del amor en la vida cotidiana, el lenguaje del afecto lleva a otras posibilidades de relación sencillamente justas, solidarias, creativas; abre un abanico de experiencias reales donde somos seres que se reconocen en su diferencia , seres que cotidianamente ríen, juegan , aprenden y sueñan juntos ; aprenden a creer y confiar en lo que pueden hacer y llegar a ser: a descubrir que son seres excepcionales que nos enseñan a ver el mundo de manera diferente , COMO QUIZÁS DEBERÍA SER.

Palabras clave: Diversidad, inclusión, narrativas, didáctica, “otro”, voces, afectividad, juego, convivencia.

Referencias y bibliografía

- Acosta, E. (2012). Schiller y el reconocimiento del otro en la otredad. El desafío de pensar la intersubjetividad a partir de una lógica de la diferencia. *Revista Pensamiento*, 68 (25), pp. 225-247. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1063-3703-1-SM.pdf>
- Arístegui, R.; Bazán, D.; Leiva, J.; López, R.; Muñoz, B. & Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psyche (Santiago)*, 14(1), pp. 137-150. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. Recuperado de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2010). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (2006). Unicef. Madrid: Comité Español. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Crespo, A. N. & Figueroa, L. A. (2015). Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas. *Literatura y Lingüística*, 7(33), pp.443-464. Chile. ISSN 0716. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303503017_Los_diferentes_perfiles_narrativos_de_ninos_con_condiciones_linguisticas_y_cognitivas_distintas
- Gimeno, S. J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ed. Morata, S. L. Recuperado de <http://galeon.com/ceciliada/EDUCACION.pdf>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/art-6_6.pdf
- Skliar, C. (2013). *El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y diversidad*. Entre comillas: Autores que nos interpelan. 1° Encuentro de Educación en la Diversidad. [video]. Recuperado en https://youtu.be/m0_pYTcEq4U
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educación y Sociedad*, 23(79). Recuperado de <https://es.slideshare.net/marrisan/alteridades-y-pedagogas-o-y-si-el-otro-no-estuviera-ah-carlos-skliar>
- Stainback, S.; Stainback, W. & Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>

Griselda: te cuido-me cuidas

Francia Milena Holguín Osorio

Institución Educativa Bosques del Norte

Resumen

La experiencia de Aula “Griselda, te cuido- me cuidas” nació desde el año anterior (2018) como una forma de implementar en la clase de ética alternativas para mejorar la armonía y la convivencia escolar en el aula del grado segundo de la I.E Bosques del Norte y de motivar a los estudiantes con dificultades de pro sociales en la realización de actividades que incentivarán el respeto y mejorarán la convivencia en el aula, además de la razón necesaria para integrar las familias dentro de los procesos escolares y familiares que se ha convertido en uno de los resultados de la experiencia de aula.

Griselda es un peluche grande, de mucho interés para los estudiantes y que ellos mismos han convertido en uno de sus compañeros, llegó a clase nuevamente este año 2019 al grado de 2.1 porque perdió su familia y debió matricularse en nuestra institución(se realizó historia para socializarlo), la idea era que cada estudiante cuidará de ella pero para hacerlo debía cumplir con las normas pactadas para una sana convivencia, poder compartir durante la clase con ella, el descanso y llevarla a casa para cuidarla , además la oportunidad de hacer la historia de su estadía y compartirla en clase.

Se ha socializado la experiencia a nivel institucional con los docentes de la básica primaria, ya otras docentes la han implementado en sus aulas y las docentes de primero manifestaron el interés de desarrollar el proyecto al iniciar el año escolar 2020 debido a la gran acogida que ha tenido en el grado segundo y su impacto a nivel escolar, social y de convivencia.

La actividad ha sido muy beneficiosa para los estudiantes y sus familias, los niños con dificultades sociales y con más altos niveles de agresividad se han sentido muy identificados, se puede observar cómo al momento de tener cerca a Griselda sus actitudes agresivas son transformadas y recuerdan la importancia de respetar.

Todas las familias se han apropiado de la actividad y han participado de manera directa en el cuidado, han manifestado el agrado de sus hijos por cuidar a Griselda y un notable cambio en el ambiente familiar. A través de la lectura de las historias sobre sus actividades familiares con Griselda se ha podido investigar y ahondar en las problemáticas familiares y su relación directa con los comportamientos agresivos de los estudiantes dentro de la Institución Educativa Bosques del Norte. El ambiente de aula del grado segundo uno ha mejorado notablemente desde el momento en que se implementó la experiencia de aula Griselda: me cuidas, te cuido, la convivencia escolar en el aula es armónica y duradera, el interés es continuar los próximos años implementando el proyecto para que los cambios alcanzados permanezcan no solamente a nivel de aula sino también en la institución.

Palabras clave: familia, armonía, convivencia, agresividad, alternativa.

Referencias Bibliográficas

Ávila, H. (2015). Las normas facilitan nuestra convivencia. Abril 17, 2017, de Fundación escuela nueva.

Cabra Hernández, Adriana Paola (2016). La violencia escolar en Colombia

Cataño, J.M. (2014). Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación Básica primaria. Tesis Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia)

Parra, R & otros. (1992). *La Escuela Violenta*. Bogotá Colombia: Tercer Mundo Editores

Anexos



Fortalecimiento de los factores protectores en el ámbito familiar

Martha Lucia Salazar Naranjo - Carolina Castrillón Muñoz

Unidad de Calidad Secretaria de Educación

Resumen

El proceso de escuelas familiares y acompañamiento familiar tiene una trayectoria de 5 años, donde se ha beneficiado a través de las escuelas familiares las 52 I.E. oficiales de la ciudad y en intervención y acompañamiento familiar 92 familias de estudiantes con riesgo psicosocial con edades entre los 5

y 18 años, de las instituciones educativas oficiales. Por medio de la atención y orientación que se viene realizando con las familias se ha logrado entre otros:

- Generación de estrategias para fomentar las relaciones armoniosas y afectivas al interior de la familia.
- Fortalecimiento de factores protectores en el ámbito familiar y escolar.
- Empoderamiento de las figuras parentales y/o cuidadores de los procesos educativos y psicoterapéuticos de los niños, niñas y adolescentes.
- Re significación de las relaciones entre la familia y la institución educativa.

Palabras clave: familia, afecto, acompañamiento, relaciones, emociones, motivación, aprendizaje

Proceso de Acompañamiento Familiar:

En el marco de la Ley 1404 de 2010, por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, desde la Secretaría de Educación de Manizales se ha evolucionado brindando atención familiar a través de Red Papaz y el Centro de Recepción de Menores, entidades que realizan atención y capacitación a padres de familia en diferentes temáticas que aportan al fortalecimiento de los valores, promoción del diálogo y la convivencia familiar, entre otros.

En la actualidad, desde la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación, se ha implementado el acompañamiento e intervención familiar en las instituciones educativas de la ciudad, se realiza atención individual y familiar a los estudiantes con riesgo psicosocial, pues se considera esencial promover la articulación entre la escuela y las familias como entidades corresponsables de la formación de seres humanos integrales, para ello se buscan estrategias que posibiliten el trabajo con éstas, donde se promueva la colaboración mutua que permita que nuestros niños y adolescentes crezcan en ambientes sanos en las dimensiones familiar, escolar y comunitario. Para ello se ha trabajado en articulación con un equipo multidisciplinar, como producto de esta intervención emerge una investigación en prevención de psicopatología infantil, focalizada en 10 instituciones educativas y en la actualidad se encuentra en desarrollo.

Estos resultados ponen sobre la mesa la necesidad de que los estudiantes y sus familias cuenten con acompañamiento en los diferentes procesos que viven en este ciclo y afectan su etapa escolar, tanto en su proceso educativo como la convivencia en las instituciones educativas.

Es así como la Unidad de Calidad ha implementado un proceso de acompañamiento familiar en el marco de los Ejes Pedagógicos para el Desarrollo Humano, desde donde se fortalece el desarrollo del SER integral en relación con los entornos donde este interactúa, potenciando habilidades personales y sociales no solo de los estudiantes sino de sus familias, comprendiendo que el acompañamiento familiar es primordial para lograr los impactos deseados, para responder oportunamente a esta necesidad se han realizado alianzas estratégicas con Universidades y entidades públicas y privadas de la ciudad que desarrollan

procesos con niños, niñas, adolescentes y familias, con el fin de articular acciones para la prevención del riesgo psicosocial en las instituciones educativas de la ciudad.

El proceso de intervención en el ámbito familiar se lleva a cabo mediante la intervención directa a la familia de un profesional en la institución educativa. La función del profesional consiste en apoyar a los miembros de la familia, especialmente a las figuras parentales y/o cuidadores, brindando herramientas que fortalezcan la dinámica de sus relaciones en cuanto a hábitos, relaciones externas y el acceso a los recursos que el medio les ofrece.

Esta intervención tiene un componente psicoeducativo en el manejo de situaciones presentes en los miembros de la familia que interfieran con su desarrollo, fortalecimiento de los factores protectores para prevenir riesgos psicosociales en los niños, niñas y adolescentes.

El acompañamiento psicopedagógico está dirigida a la orientación en: desarrollo de autoesquemas, pautas de crianza, educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, habilidades para la vida, etc. y organización - evaluación de acciones administrativas (Solé, 2002). la acción psicopedagógica está directamente vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos (Coll, 1996). Este proceso no solo se desarrolla en el contexto escolar, sino también en el ámbito familiar, comunitario, entre otros.

La intervención psicopedagógica consiste en determinar un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general.

Referencias y bibliografía

Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. In C. Monereo & I. Solé (Eds.), El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.

Solé, I. (2002). Cuadernos de educación: orientación educativa e intervención psicopedagógica (Segunda edición ed.). Barcelona: Horsori.

Adolescentes resilientes ante situaciones de estrés.

Mónica Viviana Ruiz Molina

Escuela Normal Superior de Caldas.

Resumen

La experiencia nace a partir de la identificación de diversas situaciones que viven los estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior de Caldas, cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años; generando en ellos estrés y desencadenantes de riesgo a nivel físico y

mental.

Con el diagnóstico realizado se hizo evidente la vulnerabilidad en diversas manifestaciones a nivel personal, grupal, familiar y déficit notorio en sus desempeños académicos, llevando al interrogante, ¿Qué estrategias utilizan los adolescentes entre los 14 y 16 años de edad de la ENSC, en relación a cómo superar situaciones posibles de adversidad y otros no las construyen, ni lo consiguen?

Lo cual motivó a su director de grupo, padres de familia y al área de orientación escolar a realizar intervención por medio de múltiples didácticas, consolidadas en algunos procesos de pensamiento como: argumentar, describir, reflexionar, analizar, clasificar, sintetizar, planear y dirigir, por medio de estrategias y/o herramientas como nociones, teoría, textos, mentefactos, estudio de casos, mapas conceptuales, formación de hábitos, test jj63.

Finalmente anotando que dicha experiencia se desarrolló durante el segundo y tercer periodo con una metodología cualitativa que atiende al modelo pedagógico de la institución, el cual es socio-constructivista, con enfoque en la metodología problémica, donde se obtienen resultados muy valiosos y positivos sobre el objetivo inicial, contribuyendo acorde a estadísticas en áreas académicas escasa tasa de pérdida y a nivel emocional una propuesta psicosocioeducativa para el beneficio de los estudiantes de grado noveno y sus familias.

Palabras claves: estrés, vulnerabilidad, pedagogía, resiliencia, didáctica, procesos, intervención, adolescentes, salud mental.

Referencias y bibliografía

Center on the Developing Child at Harvard University (2014). Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to adolescents. Recuperado de www.developingchild.harvard.edu

Díaz-Aguado, M.J., Falcón, L. y Martínez, R. (2008) Prevenir en Madrid. Programa escolar de prevención de drogodependencia y mejora del vínculo educativo en la educación primaria.

Castillo, A. I. C., Jalón, M. J. D. A., & Arias, M. D. R. M. (2017). Resiliencia en adolescentes expuestos a condiciones vitales de riesgo. Cuadernos de trabajo social, 30(2), 477-486.

Ruiz, M., & Moya, R. (2009). La maestría del amor. Amber-Allen Pub.

Apéndice A

Cronograma de intervención-Elaboración propia

FECHA	TEMA	PROCESO	HERRAMIENTA
Junio 6	Diagnostico/caracterización El niño herido-autoestima	ejemplificar	Nociones
Junio 13	Vivir con propósito Test de resiliencia jj63	ejemplificar	Nociones
Julio 4	Como desarrollar las funciones ejecutivas durante la secundaria	inducir	conceptualizar
Julio 11	Gestionando emociones orientación sobre el grupo de iguales	deducir	razonar
Julio 18	Que es resiliencia, la ciencia de la resiliencia, como se construye la resiliencia	argumentar	conceptos
Julio 25	La maestría del amor	Ejemplificar	Texto guía
Agosto 1	Promoción de las competencias sociales	clasificar	Mentefactos
Agosto 8	Involucramiento parental Taller para padres	reflexionar	estudio de casos
Agosto 15	La sociedad del cansancio y la huella en nuestros genes sobre el estilo de vida.	analizar	Mapa conceptual
Agosto 22	Resolución de conflictos	Planear y elegir	Hábitos