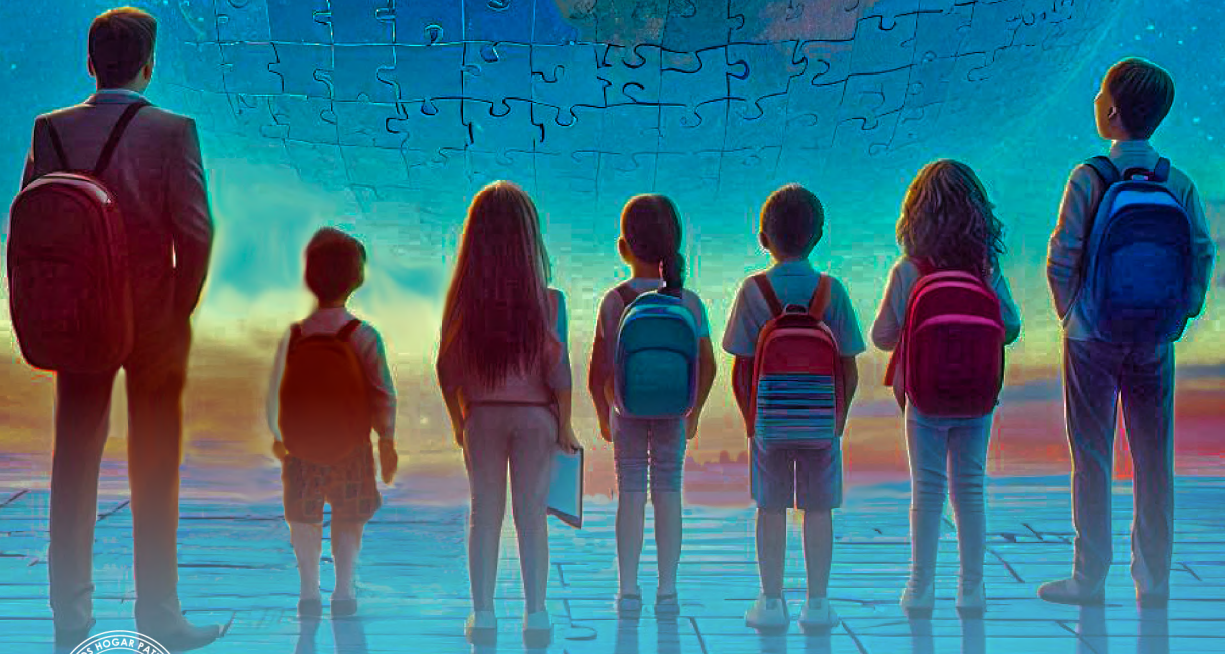


Estrategias didácticas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Melany Jineth Farfan Suspes
José Eriberto Cifuentes Medina

Autores

Estrategias didácticas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



**Colección
Resultado de
Investigación**

2024

Melany Jineth Farfan Suspes
José Eriberto Cifuentes Medina

Autores

Farfan Suspes, Melany Jineth, autora

Estrategias didácticas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales / autores, Melany Jineth Farfan Suspes, José Eriberto Cifuentes Medina. -- San Juan de Pasto: Editorial Unimar, 2024.

1 recurso en línea. -- (Resultado de investigación)

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7548-53-4

1. Colegio Bilingüe Oxford (Tunja) - Investigaciones 2. Ciencias sociales - Enseñanza primaria - Investigaciones - Tunja - Siglo XXI 3. Pensamiento crítico - Enseñanza primaria - Investigaciones - Tunja - Siglo XXI 4. Pedagogía - Investigaciones - Tunja - Siglo XXI I. Cifuentes Medina, José Eriberto, autor

CDD: 372.890986144 ed. 23

CO-BoBN- 00078



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Título del libro: *Estrategias didácticas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales*

e-ISBN: 978-628-7548-53-4

DOI: <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.229>

Formato: 18 x 26 cm – Digital

Páginas: 88

Año: 2024

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Melany Jineth Farfan Suspes

© José Eriberto Cifuentes Medina

Pares evaluadores

Dr. **Pablo Emilio Cruz Picón**

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Dr. **José Duván Marín Gallego**

Universidad Santo Tomas, Colombia

Libro resultado del proyecto de investigación UPTC- SGI 3407

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Coordinadora editorial

Leidy Stella Rivera Buesaquillo

Corrección de estilo

Johan Esteban Botina Portillo

Diseño y diagramación

Portada realizada con la ayuda de Microsoft Designer

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104

Tel: 6027244460- Ext. 185

E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5- 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34- 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: <http://editorial.umariana.edu.co/libros>

Cítese como: Farfan-Suspes, M. J. y Cifuentes-Medina, J. E. (2024). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales*. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.229>

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin, es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Este libro está bajo licencia internacional:
CC BY Reconocimiento

Contenido

Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema	11
Descripción del problema	11
Formulación del problema	13
Objetivos	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Capítulo 2. Marco de referencia	14
Antecedentes o estado del arte	14
Contexto internacional	14
Contexto nacional	16
Contexto regional	18
Fundamentación teórica	19
Pensamiento crítico	20
Estrategia didáctica	23
Ciencias sociales	25
Capítulo 3. Metodología	28
Aspectos fundamentales de la metodología	28
Enfoque de investigación	28
Tipo de investigación	29
Línea de investigación	30
Población y muestra	30
Fases de la investigación	32
Fase de diagnóstico	33
Fase de trabajo de campo	35
Fase de evaluación	41
Validación de los instrumentos de investigación	43
Descripción de la validación de instrumentos	44
Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados	47
Plan de análisis por fases de investigación	47
Fase de diagnóstico	47
Fase de trabajo de campo	54
Fase de evaluación	72
Capítulo 5. Discusión de los resultados	77
Respondiendo la pregunta y verificando el objetivo	77
Defensa y debate de la respuesta	79
Consideraciones finales	81
Referencias	83

Lista de Tablas

Tabla 1 Autores por categorías	14
Tabla 2 Categorías de análisis: Fundamentación teórica	20
Tabla 3 Aspectos fundamentales de la metodología	28
Tabla 4 Población y muestra	31
Tabla 5 Fases de la investigación	32
Tabla 6 Preguntas entrevista semiestructurada	33
Tabla 7 Rejilla de observación prueba diagnóstica	35
Tabla 8 Rejilla de observación talleres de intervención	40
Tabla 9 Diario de campo	43
Tabla 10 Instrumentos	44
Tabla 11 Validación de instrumentos	45
Tabla 12 Entrevista semiestructurada	47
Tabla 13 Rejilla de observación prueba diagnóstica	52
Tabla 14 Resultados taller de intervención 1 habilidad análisis	55
Tabla 15 Rejilla de observación taller de intervención 1	58
Tabla 16 Resultados taller de intervención 2 Habilidad argumentación	60
Tabla 17 Rejilla de observación taller de intervención 2	63
Tabla 18 Resultados taller de intervención 3 habilidad de solución de problemas	65
Tabla 19 Rejilla de observación taller de intervención 3	67
Tabla 20 Resultados taller de intervención 4 habilidad de toma de decisiones	69
Tabla 21 Rejilla de observación taller de intervención 4	71
Tabla 22 Diario de campo prueba diagnóstica	75

Lista de Figuras

Figura 1 Taller de intervención 1	36
Figura 2 Taller de intervención 2	37
Figura 3 Taller de intervención 3	38
Figura 4 Taller de intervención 4	39
Figura 5 Rally	42
Figura 6 Utilización de las habilidades del pensamiento crítico	50
Figura 7 Resultados prueba diagnóstica	52
Figura 8 Resultados rejillas de observación prueba diagnóstica	53
Figura 9 Resultados taller de intervención 1	57
Figura 10 Resultados rejillas de observación taller de intervención 1	59
Figura 11 Resultados taller de intervención 2	62
Figura 12 Resultados rejillas de observación taller de intervención 2	64
Figura 13 Resultados taller de intervención 3	66
Figura 14 Resultados rejillas de observación taller de intervención 3	68
Figura 15 Resultados taller de intervención 4	70
Figura 16 Resultados rejillas de observación taller de intervención 4	72
Figura 17 Resultados rally	73
Figura 18 Resultados prueba final	74

Introducción

Abordar el pensamiento crítico desde paradigmas pedagógicos y didácticos marca pautas esenciales en la visión global que tienen los estudiantes de sí mismos y el mundo circundante. Por lo tanto, este proyecto de investigación está orientado hacia el fortalecimiento y desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales, en estudiantes de grado quinto de básica primaria, por medio de estrategias didácticas enfocadas al análisis, la toma de decisiones, la argumentación y la resolución de problemas, de acuerdo con los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y las temáticas dentro del currículo institucional.

En el sector educativo, el pensamiento crítico lleva a los niños a cuestionar, reflexionar, argumentar, resolver problemas y tomar decisiones, independiente del área y temática de estudio. Por tal razón, se hace imprescindible desarrollar y robustecer las habilidades de criticidad, mediante estrategias didácticas que no solo impacten, sino que también potencialicen el aprendizaje en función de la acción propia de los agentes educativos: docentes y estudiantes. Además, que conlleven, eventualmente, la generación de constructos pedagógicos interactivos que permitan fortalecer los diversos procesos de aprendizaje, de acuerdo con el grado y necesidades que exhiben los estudiantes.

Por lo tanto, la problemática nace de las dificultades observadas en los educandos de grado quinto de la Institución Oxford Bilingual School del municipio de Tunja, Boyacá, en relación con las habilidades críticas en el área de Ciencias Sociales, de acuerdo con las temáticas establecidas por la institución y el diagnóstico realizado en el aula de clases. Por lo tanto, se plantearon objetivos a fin de determinar y evaluar las estrategias didácticas orientadas al aula, mediante talleres de intervención que permitan fortalecer las habilidades del pensamiento crítico y que, a su vez, respondan a las necesidades de los agentes participantes del acto educativo.

Cabe señalar que esta investigación se realizó con el fin de solventar dificultades en el desempeño cognitivo, dificultades evidenciadas en los estudiantes de quinto de primaria. Para esto, se estructuró y aplicó una propuesta pedagógica, mediante estrategias didácticas (tangibles, intangibles y tecnológicas) que permitieran reconocer y utilizar las habilidades del pensamiento crítico de forma adecuada, en función de la situación de aprendizaje y del trabajo individual y colectivo. También, se relacionaron los resultados de las observaciones y de la fase de diagnóstico con los resultados de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales y las pruebas de Estado.

De acuerdo con la problemática planteada, se establecieron tres categorías de análisis: pensamiento crítico, estrategias didácticas y ciencias sociales. En la primera, se distinguen autores como Díaz Barriga (2001), López Aymes (2012), Paul y Elder (2003), los cuales articulan el pensamiento crítico como un medio para alcanzar habilidades autónomas que necesitan todas las personas, dado que les posibilita conocerse e interpretar el mundo y los factores que lo componen en una sociedad tan pluralista como la actual. Además, este tipo de pensamiento favorece la argumentación, la interpretación, el análisis, la toma de decisiones, la solución de problemas, la reflexión, entre otros.

La segunda categoría corresponde a las estrategias didácticas, donde destacan autores como Sierra (2007), Flores et al. (2017) y Sánchez et al. (2019), quienes convergen en la necesidad de incorporar estrategias didácticas en las aulas de clases como un medio dinamizador del aprendizaje y la enseñanza. Señalan el rol fundamental que tienen los docentes en la planificación, la ejecución y la evaluación de las estrategias, las cuales deben estar relacionadas con la edad y nivel de desarrollo cognitivo de los niños.

La tercera categoría es la de ciencias sociales, donde se puede resaltar al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002), a Piaget (1973) y a Rovira (2004). Estos referentes teóricos-conceptuales son esenciales para entender las ciencias sociales más allá de la historia y el discurso de los acontecimientos sociohistóricos. Estos autores señalan la trascendencia de la reflexión, el cuestionamiento y la toma de decisiones, así como la apertura inicial y principal que brinda esta área del mundo exterior a la interpretación de los fenómenos y acontecimientos tanto para niños y adolescentes.

El diseño metodológico se basó en el enfoque cualitativo, ya que permite la interpretación y comprensión de los fenómenos alrededor de la temática y los grupos involucrados. Asimismo, se consideró la investigación-acción, porque es dinámica y permite el desarrollo de los participantes en cada una de las intervenciones realizadas. En cuanto a la línea de investigación se optó por la formación docente, entendiendo que se enfoca en las prácticas pedagógicas y didácticas que realizan los educandos con diversos grupos poblacionales. En este estudio, esta metodología permitió construir puentes de aprendizaje desde la interpretación y comprensión de los elementos y estrategias utilizadas en torno al pensamiento crítico en ciencias sociales.

El estudio se esboza desde un marco proyectivo teórico-académico de los agentes del proceso pedagógico (maestro-estudiante), dado que, para construir una democracia participativa y una sociedad, se requiere de ciudadanos críticos. Por tal razón, es indispensable estructurar didácticas contextualizadas que respondan a las necesidades del macroespacio (sociedad); se requiere de agentes externos y no solo del desarrollo personal. En efecto, conviene estructurar estrategias didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes y que permitan fortalecer las destrezas y mejorar las debilidades de acuerdo con la edad de los sujetos partícipes, donde, a su vez, se entienda el rol de los docentes en los diversos procesos institucionales, para lograr el alcance de los objetivos de aprendizaje establecidos. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar estructurados hacia el enriquecimiento de las habilidades de cada uno de los estudiantes, por medio de estrategias didácticas de amplio impacto y significado para ellos, haciendo que áreas como las Ciencias Sociales pasen de un enfoque teórico a uno práctico y didáctico, dentro y fuera del aula de clases.

Los resultados de la investigación permitieron demostrar el impacto pedagógico que tiene en las aulas de clase la incorporación de estrategias didácticas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las estrategias identificadas, seleccionadas y aplicadas se encontraron juegos, pruebas, rallies, talleres y juegos tecnológicos, entre otras, las cuales promovieron la utilización y el reconocimiento efectivo de cada una de las habilidades en función de la situación de aprendizaje.

Capítulo 1.

Planteamiento del problema

Descripción del problema

El desarrollo del pensamiento crítico en los niños representa un escalón hacia su integralidad, puesto que les ayuda a entender, comprender y afrontar situaciones diversas en las cuales su perspectiva entra en funcionamiento en distintas circunstancias. Considerando que el pensamiento crítico tiene implicación directa con el razonamiento, la argumentación, la toma de decisiones, la resolución de problemas, los cálculos, la interpretación, el reconocimiento y la evaluación, se convierte en un aspecto esencial del desarrollo personal, dado que facilita el aprendizaje, las relaciones sociales y las perspectivas de los distintos entornos sociopedagógicos a los que están expuestos.

En el sector educativo, se requieren alternativas metodológicas que desarrollen las habilidades propias del pensamiento crítico, considerándolas relevantes en los procesos pedagógicos y de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, en áreas como Ciencias Sociales, es indispensable que los estudiantes utilicen las habilidades del pensamiento crítico, puesto que esta área implica un amplio bagaje conceptual y didáctico. De acuerdo con los Estándares básicos de competencia (2002), las ciencias sociales involucran visiones históricas, culturales y sociales para entender los aspectos propios de las sociedades, visibilizándolas desde la historia, la geografía, la política, la antropología, entre otras ramas propias de esta área.

Asimismo, es menester reconocer que esta área del conocimiento en particular les brinda perspectivas sociales a los niños desde lo que sucedió y sucede en la actualidad en una sociedad globalizada y pluralista. Por lo tanto, entenderla más allá del discurso histórico favorecerá la amplitud de aprendizaje en cada estudiante. Así, en el colegio Oxford Bilingual School del municipio de Tunja, Boyacá, se evidencian dificultades en el reconocimiento y la utilización de las habilidades del pensamiento crítico (análisis, argumentación, toma de decisiones y solución de problemas) dentro de las actividades y procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

Los estudiantes de grado quinto requieren identificar, desarrollar, diseñar y manejar estrategias didácticas de aprendizaje que les permitan fortalecer el pensamiento crítico como catalizador en el aula de clases. Al respecto, Paul y Elder (2003) afirman: «Este tipo de pensamiento permite razonar, cuestionar y resolver situaciones de manera independiente de las características personales de los involucrados» (p. 52). Teniendo en cuenta las destrezas y habilidades existentes y aquellas que se van desarrollando en los diversos lapsos de tiempo, se hace latente la necesidad de encaminar a los estudiantes hacia distintas habilidades para fortalecer su desarrollo.

Por lo tanto, al realizar diversas actividades de observación (prueba diagnóstica), la mayoría de los estudiantes no utilizó de manera correcta el pensamiento crítico en las situaciones planteadas. Además, en pruebas de desempeño como Evaluar para Avanzar, inherentes a la institución, los educandos no alcanzan los niveles de desempeño requeridos para el grado en el que se encuentran, lo que genera falencias cognitivas en la comprensión, reflexión, interpretación y toma de decisiones en diversos contextos educativos.

Dentro del objeto de estudio se identificaron cuatro habilidades críticas específicas: análisis, argumentación, toma de decisiones y resolución de problemas, en las cuales los estudiantes tienen mayores dificultades en su desempeño. Por ende, se requiere implementar estrategias didácticas que fortalezcan estas habilidades, con el fin de mejorar el desempeño, a través de talleres de intervención. Esto a partir de diversas situaciones de aprendizaje, enriqueciendo así su desarrollo individual y colectivo en el aula de clases.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, las ciencias sociales son un área fundamental, como se estipula en el artículo 23, puesto que los estudiantes reconocen la historia nacional y mundial mediante el estudio de las sociedades y sus transformaciones. Al observar el desempeño en esta asignatura, en trabajos, evaluaciones y talleres, se comprobó que la utilización del pensamiento crítico es deficiente y requiere un fortalecimiento más prolongado, teniendo en cuenta los promedios y calificaciones generales de los estudiantes.

El pensamiento crítico abarca múltiples habilidades y ramas de desempeño. Al respecto, Facione (2015) sugiere que las habilidades de este pensamiento implican «curiosidad para explorar, perspicacia mental, pasión por la dedicación a la razón y el anhelo de obtener información confiable» (p. 27). Este autor distingue entre habilidades cognitivas identificadas y características que guían el entrenamiento desde el pensador sin sentido hasta el pensador maestro. Durante la niñez media, los niños experimentan una maduración cognitiva significativa, desarrollando nociones básicas y esenciales que marcarán paradigmas relevantes en su desenvolvimiento futuro, por ende, son necesarias tanto las acciones como las habilidades innatas del pensamiento crítico.

En la institución educativa, los estudiantes trabajan con guías, libros y actividades específicas en el aula de clase; dichas actividades no les permiten participar plenamente en los procesos de aprendizaje. Como resultado, las ciencias sociales se presentan como un área teórica que no ofrece espacios para realizar actividades prácticas. Por lo tanto, es fundamental introducir en el aula estrategias didácticas mediante las cuales los estudiantes puedan ampliar sus habilidades y relacionar la teoría con la práctica, con el objetivo de potenciar los métodos de enseñanza y aprendizaje mediante el reconocimiento y la aplicación de habilidades críticas.

De igual manera, la falta de uso de habilidades del pensamiento crítico, como analizar, argumentar, resolver problemas y tomar decisiones, incide directamente en sus resultados académicos. En consecuencia, el desempeño de los estudiantes no alcanzó los niveles superiores en la escala de valoración. Es evidente la necesidad de incorporar estrategias

didácticas que permitan a los estudiantes fortalecer e identificar las habilidades del pensamiento crítico, potenciando así diversos procesos de aprendizaje.

Asimismo, considerando la funcionalidad de las habilidades del pensamiento crítico a corto, mediano y largo plazo en diversas áreas del conocimiento, fortalecerlas en el área de ciencias sociales permitirá ampliar las perspectivas generales de los estudiantes. Esta área del conocimiento está integrada por diversas ramas (política, economía, geografía, antropología, entre otras), en las cuales se desarrollan habilidades como el análisis, la toma de decisiones, la argumentación y la resolución de problemas, de manera diversa, de acuerdo con los objetivos específicos de cada una.

Formulación del problema

¿Cuál es la incidencia de la implementación de estrategias sociodidácticas para el fortalecimiento de habilidades críticas y sociales en estudiantes de quinto grado de primaria del colegio Oxford Bilingual School del municipio de Tunja, Boyacá?

Objetivos

Objetivo general

Implementar estrategias didácticas en el área de Ciencias Sociales encaminadas al fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de grado quinto del colegio Oxford Bilingual School del municipio de Tunja, Boyacá.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto en relación con las habilidades del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales.
- Implementar las estrategias didácticas en el área de Ciencias Sociales que generen mayor impacto en el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto.
- Evaluar las estrategias didácticas implementadas en el área de Ciencias Sociales para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto.

Capítulo 2.

Marco de referencia

Antecedentes o estado del arte

En la Tabla 1 se presenta la sistematización teórica en relación con las categorías de análisis de esta investigación, a partir de una perspectiva nacional, internacional y regional, que da cuenta de los antecedentes en torno al tema de estudio.

Tabla 1

Autores por categorías

Categoría	Internacional	Nacional	Regional
Pensamiento critico	Mendoza (2015)	Díaz Parra (2018) Rengifo (2018)	Duran (2020)
Estrategia didáctica	Cañizales (2004)	Vásquez (2010) Zarza (2018)	Mora (2020)
Ciencias sociales	Miralles et al. (2011)Rivera (2016)	Arias (2015)	Arias (2020)

Cada uno de los antecedentes abarca el pensamiento crítico, las estrategias didácticas y las ciencias sociales mediante postulados, investigaciones, artículos, capítulos de libro, libros, proyectos de grado, tesis de maestría y doctorado, que correlacionan su importancia en los niños, especialmente aquellos en edad temprana en el nivel educativo de primaria. Consideran la necesidad de desarrollarlas y fomentarlas dentro y fuera del aula de clases, teniendo en cuenta que, como personas vinculadas directa e indirectamente en una sociedad, se requiere el reconocimiento y utilización del pensamiento crítico en distintas acciones cotidianas generales: responder, analizar, resolver y tomar decisiones en situaciones diarias a las que se ven expuestos. Esto permite su desarrollo continuo y eficaz en el proceso de crecimiento y maduración.

Contexto internacional

A nivel internacional, son múltiples los autores que han expresado sus postulados en relación con el pensamiento crítico, las estrategias didácticas y las ciencias sociales, partiendo de diversos paradigmas y pensamientos que se encaminan e interiorizan en el efectivo desarrollo e impacto de la labor educativa.

Cuando se visibiliza el pensamiento crítico como una primera apertura hacia el mundo que los rodea, se facilita el reconocimiento y desempeño personal, teniendo en cuenta que el poder de decisión y cuestionamiento que posee una persona es lo que le brinda la capacidad de conocerse a sí misma y conocer lo que está a su alrededor. Al respecto, Mendoza (2015) afirma que realizar actividades en pro del pensamiento crítico permite que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas propias, para tomar decisiones, argumentar, interpretar y resolver problemas, que contribuyen a su proceso de formación, independientemente de la edad. Este autor hace hincapié en la viabilidad y el funcionamiento objetivo que tiene la utilización y puesta en práctica de las habilidades que integran el pensamiento crítico, las cuales inciden en los procesos educativos.

Las habilidades que infiere el pensamiento crítico se implementan en ámbitos diversos que no siempre están relacionados con aspectos académicos; por lo tanto, es indispensable, dentro del proceso de formación, fortalecer estas habilidades desde la individualidad y colectividad, generando puentes de aprendizaje con y entre los estudiantes. Asimismo, el rol docente marca pautas significativas dentro de los procesos educativos, desde diversas perspectivas metodológicas, considerando las necesidades de los estudiantes y el abordaje temático cuyo fin es el cumplimiento de metas y objetivos establecidos.

También, son importantes los ambientes didácticos, que se logran mediante la utilización de estrategias didácticas propias para la edad de los niños, que garanticen un impacto sustancial en los conocimientos y aprendizajes que se desarrollen dentro y fuera del aula. Sobre el tema, Cañizales (2004) resalta la trascendencia que tiene reinventarse en la labor docente, llevando al aula de clases estrategias y recursos de amplio impacto, que, a su vez, sean agentes motivantes del aprendizaje. Señala que todo docente debe tener en cuenta tres aspectos al momento de abordar cualquier temática en un aula de clases, a saber: planificación, ambiente y asignatura, puesto que estos le brindaran al docente un estudio contextualizado de la población, permitiéndole planificar, diseñar y organizar las estrategias didácticas que desee en función de la población a la cual van dirigidas.

El proceso de enseñanza y aprendizaje involucra nociones conceptuales, procedimentales y actitudinales básicas, por medio de las cuales los estudiantes desarrollan destrezas esenciales en cada una de las etapas de ascenso académico; sin embargo, este proceso se ve enmarcado por diversos aspectos conceptuales, metodológicos y contextuales que marcan pauta en su ejecución. Así mismo, los docentes deben estar preparados con diversas estrategias, visionando alternativas de aprendizaje variadas, que puedan ser utilizadas en estudiantes cuyas necesidades son distintas o en circunstancias donde aspectos propios del espacio no permitan desarrollar las clases como estaban planificadas; teniendo en cuenta que, en la educación y, sobre todo, en preescolar y básica primaria, es indispensable la creatividad e innovación docente.

Dentro de un aula de clases, los docentes encontrarán poblaciones variadas en edad, situación económica, capacidades físicas, psicológicas, motoras, entre otras, por ello, plantearse una reflexión desde un punto de vista inclusivo facilitará los procesos al momento de estructurar estrategias didácticas que respondan a las necesidades poblacionales; dado que la intención del sistema educativo no es solo impartir conocimiento, sino también

permear en aspectos cotidianos. Es decir, esta planificación debe permitir construir un conocimiento que les permita vivir en sociedad de una manera activa y participativa.

Por otro lado, las estrategias y metodologías deben variar de acuerdo con las áreas de conocimiento, puesto que no siempre aquellas que se implementan en un área funcionan en otras. Al respecto, Santiago (2016) señala que el área de Ciencias Sociales brinda los primeros paradigmas hacia lo que fue y es el mundo global, en un lugar donde las actividades educativas son capaces de profundizar en aspectos socioculturales, políticos y personales de cada miembro de la comunidad. El autor cuestiona alrededor del abordaje de los conocimientos desde una arista de transmisión mecánica y cronológica de conocimientos superfluos y triviales, ya que estos no posibilitan un abordaje profundo de los hechos que marcaron la historia, por ende, los estudiantes no cuestionan ni toman decisiones; además, se les dificulta interpretar la realidad yuxtapuesta y, sobre todo, no tienen una perspectiva reflexiva de lo que sucede.

Enseñar las ciencias sociales desde la memorización de fechas, personas y hechos fragmenta el proceso de pensamiento de los niños, llevándolos a una metodología tradicionalista enfocada en retener y exponer información, sin llegar a considerar la reflexión y la toma de decisiones, como agentes pensantes en el proceso. Miralles et al. (2011) afirman que las ciencias sociales son un área compleja en relación con las demás. Desde el punto de vista teórico y práctico, esta asignatura tiende a asumir un tinte más teórico, por lo que los conocimientos requieren un proceso metodológico y didáctico mucho más amplio y de impacto. No obstante, es un área con interrogantes propicios para investigar, partiendo de conceptos clave de las ciencias sociales, que permiten reflexionar, investigar, argumentar y proponer soluciones viables para cada situación que se presente, donde además utilicen, de manera viable y eficaz, las diferentes habilidades del pensamiento crítico.

Contexto nacional

En Colombia, son diversos los autores que han realizado propuestas, postulados, investigaciones, artículos y libros acerca del pensamiento crítico, las estrategias didácticas y las ciencias sociales, aspectos esenciales en la educación del país. Se resalta la necesidad de incorporar estas temáticas en la planificación a partir de una perspectiva didáctica, pedagógica y motivacional, a fin de visionar el aprendizaje desde la pluralidad temática y metodológica, que permita orientar en el aula de clase todos los conocimientos y aprendizajes adquiridos.

El pensamiento crítico amplía la visión y la forma de concebir la realidad, facilitando el reconocimiento propio y de los demás en función de la interpretación reflexiva del contexto en el cual se encuentran. Díaz (2018) sostiene que el pensamiento crítico requiere una interpretación y reflexión de las circunstancias para aprender y dar a conocer nuevos aprendizajes. Mediante el pensamiento crítico, se favorecen las habilidades relacionadas

con la interpretación, la apropiación, la comprensión y la toma de decisiones, efectivas e indispensables en ciencias sociales.

El pensamiento crítico afianza los procesos de enseñanza y aprendizaje, creando puentes entre la teoría y los aspectos metodológicos, mediante los cuales la parte teórica se vuelve más pragmática. A través de diversas estrategias, los aprendizajes se impregnan de impacto en cada uno de los grados. Estudiar y entablar juicios reflexivos permite utilizar el pensamiento crítico en su máxima capacidad, ya que varios teóricos coinciden en que este tipo de pensamiento es reflexivo, analítico y evaluativo de circunstancias que pueden ser estudiadas.

Pensar críticamente requiere creatividad, conceptualización y evaluación de todo lo que se encuentra. Un tema de estudio crítico puede generarse desde acciones cotidianas hasta eventos que ocurrieron hace miles de años. Por consiguiente, el pensamiento crítico se convierte en una posibilidad metodológica en el área de ciencias sociales, partiendo de la concepción reflexiva de lo ocurrido, las acciones, las personas y las decisiones que llevaron a esos eventos. Además, esta área tiene un factor particular y enriquecedor: la amplitud temática y las líneas de estudio, dentro de las cuales se encuentran la historia, la política, la antropología, la geografía, la economía, entre otras.

Al respecto, Rengifo (2018) señala que la utilización de estrategias y didácticas del pensamiento crítico tiene impacto, tanto en docentes como en estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde son indispensables los modelos metodológicos que implementan los docentes en cada uno de los grados. Un docente innovador marca paradigmas relevantes al momento de enseñar y, sobre todo, enriquece el proceso de aprendizaje de los estudiantes, generando alternativas y espacios de amplio impacto en la adquisición de conocimiento. En este contexto, se trabaja el pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales como un facilitador de los procesos conceptuales, basado en la vivencia y potenciación de experiencias a través de las habilidades propias de este pensamiento.

Todas las habilidades adquiridas necesitan ejercitación, y el aprendizaje no es la excepción. Este estudio resalta que la incorporación de modelos didácticos pluralistas facilita habilidades para reflexionar, analizar, argumentar, explicar, participar, tomar decisiones, resolver problemas y proponer alternativas que respondan a las necesidades de la comunidad educativa.

En este contexto, las estrategias didácticas son elementos de alcance y proyección de procesos que generan impacto y cambios significativos. Al respecto, Vásquez (2010) afirma que las estrategias didácticas no solo involucran medios tangibles para enseñar, sino también resaltan la importancia de entender las formas y modos de actuar de los docentes en función de la labor educativa. Sin importar los recursos, las acciones educativas están determinadas por el aspecto actitudinal de los docentes, que actúan como puente en la motivación de los estudiantes.

Las estrategias didácticas deben orientarse hacia el descubrimiento de las potencialidades de sí mismo y de los demás, las cuales deben ser utilizadas en los contextos en los que se encuentren, generando proximidad entre los aprendizajes y las personas, es decir, que ayuden a construir sociedad. Además, se resalta la acción didáctica donde los docentes estructuran estrategias sostenibles, perdurables, pertinentes y de fácil implementación en cada uno de los grados, respondiendo a los aprendizajes mínimos necesarios y a las necesidades que puedan existir en la población estudiantil.

Al respecto, Zarza (2018) señala que la utilización de estrategias didácticas aviva la motivación, lo cual, de manera indirecta, favorece la atención y percepción en los niños. Resalta la obligación metodológica que tienen los docentes de desarrollar metodologías diversas, mediante las cuales los aprendizajes sean didácticos y formativos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza de las ciencias sociales, a medida que la sociedad avanza, requiere cambios en la manera de entenderla y aprenderla, dado que las sociedades son variadas y requieren otros tipos de metodologías. Para Arias (2015), existe la necesidad de concebir las ciencias sociales dentro de una línea de cambios en el tiempo. Si bien, los acontecimientos ocurrieron hace miles de años, no significa que no se deba tomar una postura reflexiva que lleve a pensar qué pasaría si acontecieran nuevamente. Pensar socialmente requiere de la reflexión y la apertura de brechas de participación y un diálogo constructivo.

Asimismo, deben incorporarse currículos inclusivos que permitan desarrollar nociones sociales y personales en función del aprendizaje y de su interpretación. Por consiguiente, las ciencias sociales deben ser entendidas con metodologías modernas que dejen de lado la impartición, anotación y retención de conocimientos y hechos históricos, para pasar a una postura amplia, productiva e innovadora de la comunidad educativa.

Contexto regional

A nivel regional, diversos autores han remarcado, mediante artículos, libros, investigaciones, monografías y tesis de maestría o doctorado, la necesidad e impacto que tiene en el aula de clase la utilización del pensamiento crítico y las estrategias didácticas en el área de ciencias sociales, considerando los elementos distintivos de cada contexto y las necesidades evidentes en los estudiantes.

Se asume que el pensamiento crítico facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de nociones básicas y esenciales que favorecen a los estudiantes en su desarrollo integral. Sobre el tema, Durán (2020) refiere el impacto que tiene la lectura en relación con el pensamiento crítico, indicando que esta radica en la cotidianidad que viven los estudiantes y la abstracción que hacen de la misma. En esta investigación, los estudiantes se cuestionaron, analizaron, argumentaron y observaron situaciones diarias desde las cuales se originaron crónicas. Asimismo, permitió generar alternativas de escritura reflexiva y se fortaleció de la lectura, donde, de manera directa e indirecta, utilizaron las habilidades

inherentes del pensamiento crítico. Durán (2020) señala la trascendencia de llevar a los estudiantes hacia la mayor utilización del pensamiento crítico desde actividades sencillas para avanzar de manera progresiva en cada una, de tal manera que se reconozcan y fortalezcan una a una, para después integrarlas de acuerdo con las necesidades educativas y metodológicas propias del contexto.

Por su parte, Mora (2020) señaló el impacto significativo que tiene en los estudiantes implementar medios tecnológicos como puentes hacia el aprendizaje, donde las estrategias didácticas sean entendidas desde diversas perspectivas. De manera análoga, se reconoce la amplitud actual de la tecnología, que, de una u otra manera, llega y puede adaptarse de acuerdo con las características del contexto y de la población.

Así, la tecnología y la sociedad del conocimiento se han convertido en medios dinámicos para el aprendizaje funcional en áreas del conocimiento más complejas para los estudiantes. Entendiendo que todas las estrategias didácticas deben avivar, dinamizar y facilitar el aprendizaje dentro y fuera del aula de clases, la tecnología se convierte en una estrategia propicia, ya que no solo se podría utilizar en las instituciones educativas, sino también en otros contextos.

El área de Ciencias Sociales debe procurar desarrollar un perspectivismo holístico del sujeto en relación con los acontecimientos del entorno circundante, por lo que resulta necesario encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde dinámicas propicias para los niños favorezcan su impacto socioeducativo en el macro espacio (sociedad). Así las cosas, Arias (2020) manifiesta que las ciencias sociales deben asimilarse más allá del discurso social e histórico, ya que estos aspectos no engloban todas las características particulares de esta área del conocimiento disciplinar.

Entendiendo que los estudiantes son heterogéneos y necesitan respuestas a sus particularidades, se busca disminuir las brechas conceptuales y potenciar los procesos de aprendizaje mediante estrategias didácticas variadas. Las ciencias sociales, al ser un área de gran bagaje conceptual, requieren de metodologías que permitan potencializar el aprendizaje significativo. Por lo tanto, esta investigación resaltó el arte como el eje dinamizador en torno a esta área del conocimiento, considerando que se puede implementar en cualquier grado de acuerdo con las habilidades que presenten los estudiantes. Asimismo, se resaltó la importancia de dejar ser a los niños, ya que a través de la imaginación y medios didácticos variados pueden entender el conocimiento de manera más sencilla.

Fundamentación teórica

Fortalecer las nociones y habilidades que integran el pensamiento crítico desde una postura didáctica e innovadora requiere alternativas de aprendizaje que brinden puntos de partida y soporte en las acciones que se estructuren dentro y fuera del aula de clase. En este contexto, el pensamiento crítico debe ser estudiado y desarrollado por medio de diversas estrategias didácticas en distintas áreas del conocimiento. Al respecto, en

esta sección se presentarán los referentes teóricos que fundamentan la problemática planteada. Esta fundamentación se ha estructurado teniendo en cuenta las categorías de análisis (ver Tabla 2).

Tabla 2

Categorías de análisis: Fundamentación teórica

Pensamiento crítico	Estrategia didáctica	Ciencias sociales
Grupo Editorial Norma (2008)	Flores et al. (2017)	González-Moro y Caldero (2009)
Díaz Barriga (2001)	Sánchez et al. (2019)	MEN (2002)
López Aymes (2012)	Sierra (2007)	Piaget (1973)
Paul y Elder (2003)	Valle et al. (1998)	Rovira (2004)

Pensamiento crítico

Grupo Editorial Norma (2008) afirma: «El propósito del pensamiento crítico es proveer en los estudiantes cualidades que les permitan entender, argumentar, construir y cuestionarse en aras de interiorizar los aprendizajes» (p. 43). Ampliar paradigmas implica entender la profundidad de los procesos, por lo tanto, analizar, explicar, solucionar, razonar, entre otras son acciones y habilidades que requieren entenderse de manera amplia, trabajándolas a nivel individual y colectivo, ya que a través de ellas las personas pueden dimensionar y ampliar la visión de aquello que los rodea. El grupo también señala la importancia de implementar acciones educativas diversas y amplias, tanto en materiales como en espacios, puesto que construir conocimiento implica cambiar e incorporar herramientas que permitan fortalecer las cualidades y las destrezas individuales y colectivas. Así, el pensamiento crítico debe favorecer el aprendizaje, desde lo más simple hasta lo más complejo, permitiendo que los estudiantes aprendan de manera autónoma y colectiva, mediante las diversas habilidades, con el fin de que cada uno descubra sus puntos fuertes y trabaje en ellos para su crecimiento continuo.

Asimilar que el pensamiento crítico influye de manera significativa en la vida y percepción global de las personas; su uso contribuye para identificar los mecanismos con más viabilidad. Esto es necesario en el sector educativo, teniendo en cuenta la diversidad cultural, las edades y el nivel de desarrollo que presentan los estudiantes. En efecto, llevar al aula de clases el pensamiento crítico a través de medios familiares y de interés para los estudiantes es una tarea demandante.

Este tipo de pensamiento no solo se utiliza en el aula de clases. Si bien es una herramienta que facilita entender, en gran medida, las diversas áreas del conocimiento, también es esencial en la cotidianidad. Por ello, es relevante desarrollar el pensamiento

crítico a través de vivencias claras para ir más allá de los parámetros conceptuales, favoreciendo de manera significativa los procesos y su ritmo. En este contexto, Díaz Barriga (2001) señala: «Dentro de los establecimientos educativos, los docentes deben fomentar el reconocimiento de las habilidades del pensamiento crítico, generando en los estudiantes la toma de conciencia, el cuestionamiento y la participación en las acciones propias de su contexto» (p. 77).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no solo se refleja en el ámbito académico, ya que en la cotidianidad misma los estudiantes están analizando, explicando, argumentando y tomando decisiones que, de una u otra manera, conllevan acciones y determinan el comportamiento propio y de los demás. Sin embargo, se resalta la influencia de los establecimientos educativos y sus agentes integradores en el desarrollo del pensamiento crítico, pues son los docentes las personas encargadas de enseñar, guiar y evaluar los procesos de cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, su labor es primordial en cuanto al reconocimiento y puesta en práctica de las distintas habilidades del pensamiento crítico.

Así, el pensamiento crítico dentro de las instituciones debe concebirse como un factor determinante a fortalecer en mayor profundidad, con el objetivo de lograr éxitos académicos, personales y sociales en los diversos grupos poblacionales. Este tipo de pensamiento se entiende como una herramienta crucial para el desarrollo de habilidades, mediante las cuales se facilita el autoconocimiento y la comprensión del mundo. Habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la argumentación, la explicación y la interpretación son vitales en una sociedad globalizada y pluralista, ya que fomentan las destrezas que contribuyen a la formación de ciudadanos competentes en el trabajo individual y colectivo, además de ser relevantes en distintos campos de acción.

Dentro del sector educativo, dinamizar las labores y tareas requiere que los agentes y participantes del acto educativo, tanto docentes como estudiantes, comprendan los procesos propios del pensamiento en las áreas de conocimiento. Esto les permitirá abrir paradigmas en relación con el pensamiento crítico, entendiendo las habilidades desde la praxis y desde la temática específica. Las distintas situaciones llevan a reflexionar y solucionar los problemas de múltiples maneras. López (2012) afirma: «La estimulación del pensamiento crítico en el aula permitirá que los estudiantes indaguen, exploren, conceptualicen y resuelvan» (p. 24). El aula de clase es un lugar dinamizador que contribuye al óptimo desarrollo integral de los estudiantes, a partir de metodologías e instrumentos propicios para cada nivel de desarrollo.

Los docentes y el aula de clases se convierten en puentes hacia la proyección de los estudiantes. Por lo tanto, resaltar y fortalecer todas aquellas habilidades que convergen en el pensamiento crítico en los distintos grados no solo facilitará los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también mejorará las relaciones personales, la solución de conflictos individuales y colectivos, y la percepción del mundo y las culturas en las que se desenvuelven. Estas habilidades, aunque esenciales, requieren una ejercitación prolongada para fortalecer sus bases y arraigarlas en la cotidianidad y en cada una de las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes. Al respecto, Paul y Elder (2003) señalan:

«El pensamiento crítico favorece el abordaje de situaciones diversas en el día a día, donde son cruciales habilidades como reconocer y evaluar, formular preguntas y respuestas, analizar y resolver, tomar decisiones y argumentar, pensar y resolver problemas» (p. 35).

Cada una de estas habilidades es evidente en las situaciones cotidianas más mínimas; además, se destaca la eficacia que tienen al momento de entenderse a sí mismo y estructurar una postura crítica del mundo, que le permita reflexionar y no seguir ciegamente los patrones globales establecidos. Las habilidades del pensamiento crítico son fundamentales para el desarrollo personal, considerando la necesidad de cada individuo de desenvolverse tanto a nivel individual como social. Sin embargo, aunque estas habilidades son necesarias, muchas personas encuentran dificultades para resolver situaciones que requieren análisis, argumentación, interpretación, toma de decisiones, entre otras. Por esta razón, se evidencia la necesidad de implementar estrategias y herramientas en las instituciones educativas que faciliten la enseñanza de estas habilidades a través de acciones cotidianas.

Cada una de estas habilidades requiere la orientación de agentes externos, ya que el pensamiento crítico, según Paul y Elder (2003), «es autodirigido, autorregulado, autodisciplinado y autocorregido» (p. 38). En consecuencia, este tipo de pensamiento necesita una guía específica para alcanzar su máximo potencial. En el ámbito educativo, es indispensable identificar la edad y etapa de desarrollo de los niños, puesto que estas características determinarán las distintas acciones metodológicas necesarias para desarrollar su pensamiento crítico.

Por otra parte, interiorizar las habilidades críticas requieren identificar elementos distintivos, entre ellos, conceptos, preguntas, supuestos, experiencias, puntos de vista, etc., considerando que los actos de pensamiento implican conocerse y dar a conocer componentes específicos en los diversos grupos poblacionales. En consecuencia, en las aulas de clases, los docentes deben entablar puntos de partida generales, teniendo en cuenta que el desarrollo en cada estudiante es diferente. De esta manera, el docente se puede caracterizar así: dinámico y profundo o básico, dependiendo del contexto de cada estudiante y de la estimulación que hayan recibido.

Para López Aymes (2012), «las habilidades del pensamiento crítico son argumentar, resolver problemas, indagar, interpretar y el poder preguntarse» (p. 46). Lo anterior se asume desde un punto de vista global, donde estas habilidades permitan conceptualizar, elaborar y evaluar acciones, preguntas, juicios o situaciones a las que son expuestos o aquellas planteadas para observar sus habilidades. El autor también resalta la trascendencia de nutrir a los estudiantes en todos los aspectos posibles, puesto que esto facilitará el reconocimiento y utilización de las habilidades del pensamiento crítico. De la misma forma, López Aymes señala que el pensamiento crítico permite plantearse preguntas y resolverlas. Así las cosas, en las instituciones educativas, es indispensable llevar a los estudiantes a cuestionar el pasado, el presente y el futuro en los diversos acontecimientos históricos, en busca de una proyección más amplia del pensamiento crítico, puesto que el aprendizaje es un constructo social que requiere de la integración e implicación de todos los agentes educativos.

Estrategia didáctica

Dentro y fuera del aula de clases es fundamental implementar estrategias didácticas que no solo potencien el aprendizaje, sino que lo lleven más allá, fomentando un ambiente lúdico e integrado. Estas estrategias deben potenciar las habilidades propias de los niños, contribuyendo así a su desempeño académico, personal y social. Las estrategias didácticas son componentes esenciales y significativos dentro del proceso de aprendizaje, considerándolas variadas, dinámicas y de amplio impacto en la enseñanza de las distintas áreas. Al respecto, Sierra (2007) afirma: «Las estrategias didácticas están delimitadas por los objetivos educativos que plantean los docentes, considerándolas desde una perspectiva dinámica e inclusiva» (p. 27), pues deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, visibilizando el impacto motivador, la construcción de conocimiento y el desarrollo personal.

Un aula de clases es en sí misma diversa y debe compaginar con las necesidades latentes y observables en los estudiantes. Por lo tanto, los docentes tienen la tarea de planificar y llevar al aula destrezas didácticas que permitan desarrollar habilidades, contribuyendo así a su desarrollo integral, no solo académico. Estas experiencias pueden ser implementadas en cualquier área del conocimiento, con diversos grupos poblacionales y en diferentes momentos de la clase, ya que son amplias, variadas y permiten que los niños desarrollen y fortalezcan diversas destrezas. Por otra parte, estas estrategias no son necesariamente obligatorias ni deben aplicarse en un orden metodológico específico; se pueden modificar, ampliar, disminuir y delimitar en relación con la intención educativa de los docentes y las insuficiencias que presenten los estudiantes. Esto genera espacios de aprendizaje que atienden y comprenden las fortalezas y debilidades de los niños, con el objetivo de llevarlos a su máxima proyección y desarrollo.

El uso de una estrategia didáctica es variado, ya que sus medios de difusión son múltiples y sus recursos infinitos, adaptándose a las herramientas disponibles en cada contexto. Al respecto, Sánchez et al. (2019) refieren: «La utilización de estrategias variadas contribuye en un aprendizaje amplio, dado que implica mayor trabajo y procesamiento de información» (p. 12), motivando a los estudiantes a participar e interesarse en las distintas temáticas abordadas. Desde esta perspectiva, es importante reconocer la ambigüedad de las destrezas, considerándolas amplias, ricas y de profundo impacto en los educandos, independientemente de su edad, grado y asignatura.

Visibilizar el aprendizaje va más allá del discurso, talleres, evaluaciones y tareas; requiere procesos propios que permeen en los procesos cognitivos de los niños. Los docentes deben construir un aprendizaje significativo desde el aprendizaje situado, fomentando la búsqueda de conocimiento mediante estrategias planificadas con antelación. Esto permite una adecuación más amplia y significativa de las diversas temáticas, enseñando y aprendiendo de maneras diferentes según la edad o nivel de desarrollo de los estudiantes.

Sobre el tema, Valle et al. (1998) refirieron: «Las estrategias didácticas exponen a los estudiantes hacia el aprendizaje, en donde cada componente y recurso debe enfocarse

en procesos de aprendizaje favorables y entendibles para los niños» (p. 53). Esto permite alcanzar conocimientos mediante actividades y procesos que se encaminen hacia la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con las líneas y parámetros establecidos. Cada estrategia debe estar relacionada con uno o varios objetivos, a través de los cuales, los estudiantes pongan en marcha procesos mentales y acciones manipulables y físicas que favorezcan el alcance de dichos objetivos.

De este modo, las habilidades críticas involucran destrezas globales para analizar, tomar decisiones, resolver problemáticas e interpretar, en relación con la situación de conocimiento en la cual se ven involucrados, ya sea de manera individual o colectiva. Los docentes tienen la tarea de estructurar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso general de enseñanza, en el cual se implementen tácticas de enseñanza, ya sean tangibles o intangibles, además de encaminarlas hacia el valor conceptual y metodológico.

Las estrategias didácticas son, en sí mismas, variadas e integradoras de procesos, donde la edad, los recursos y los espacios no son aspectos que determinan utilizarlas o no, puesto que su gama involucra, en gran medida, alternativas pedagógicas por medio de las cuales se puede enseñar y evaluar el contexto. También, es indispensable el accionar docente, ya que su planificación y organización favorece la puesta en práctica de las diversas destrezas estructuradas.

En este punto, el rol del docente y sus acciones son fundamentales en la construcción de procesos educativos sólidos. Flores et al. (2017) señalaron: «Los docentes son los encargados de delimitar los objetivos, recursos, conceptos y metodología en general, de acuerdo con la estrategia o estrategias usadas en una clase» (p. 66), para favorecer los procesos conceptuales y cognitivos en relación con la edad y nivel de desarrollo de los niños. La función principal de las estrategias didácticas es facilitar el proceso de enseñanza para los docentes y el de aprendizaje para los estudiantes, generando espacios de conocimiento interactivos y didácticos que implementen metodologías diversas. Especialmente en básica primaria, los niños requieren entender los conceptos mediante la didáctica para potenciar los aprendizajes. En consecuencia, docentes y estudiantes deben ser participantes activos en cada una de las áreas del conocimiento.

Las estrategias didácticas son independientes de las temáticas, edad y asignatura, ya que son amplias y multifacéticas. Los autores coinciden en el gran impacto educativo del uso de estrategias, señalando que deben enfocarse en objetivos planteados con antelación, los cuales, mediante medios tangibles o intangibles, se culminen con el máximo éxito posible. Estas destrezas pueden predominar en cualquier momento de una clase o secuencia didáctica, ya sea antes, durante o después, siempre en correlación con la maximización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, las estrategias didácticas están presentes en la mayoría de los contextos educativos, permitiendo maximizar e integrar los aprendizajes y conceptos a través de acciones didácticas y pedagógicas propicias para los estudiantes. En básica primaria, estas estrategias son una fuente inagotable de conocimiento y aprendizaje, mostrando

que las temáticas pueden llevarse al campo pragmático y a la interacción entre los distintos aprendizajes.

Ciencias sociales

A nivel de currículo académico, las ciencias sociales se conciben como un área enfocada en la historia, geografía, política, economía y otras ramas, desde las cuales los niños pueden identificar el antes, el durante y el después de cada uno de los momentos históricos. Además, esta área fomenta el desarrollo personal y social en comunidad, haciendo factibles los mecanismos para que los estudiantes se reconozcan y reconozcan a otros como individuos sociales.

El área de Ciencias Sociales en Colombia es una disciplina obligatoria tanto en instituciones públicas como privadas, determinada por la Ley General de Educación. Los docentes deben abordarla en las aulas de clase, considerando las temáticas inherentes a cada uno de los grados y momentos del año escolar. Al respecto, el MEN (2002), a través de los estándares básicos de competencia en Ciencias Sociales, estableció: «Esta área del conocimiento es amplia, histórica, abierta y cultural, donde su objetivo principal es la búsqueda de conocimiento sobre la humanidad y la convivencia pacífica de sus miembros» (p. 18).

Este enfoque curricular permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos específicos sobre hechos y procesos históricos, sino que también desarrollen habilidades críticas y reflexivas. Así, se promueve una comprensión profunda y significativa del contexto social y cultural en el que viven, preparándolos para ser ciudadanos activos y responsables.

Se vislumbra que esta área debe profundizar en los acontecimientos y llevar a los niños a ser consecuentes con una sociedad globalizada y pluralista, considerando que este campo del conocimiento brinda paradigmas socioculturales, históricos, fenomenológicos, positivistas e interpretativos. Estos paradigmas ayudan a los estudiantes a reflexionar y tomar decisiones importantes y significativas en el proceso de aprendizaje social. Por lo tanto, entender, desarrollar y acoplar las ciencias sociales desde la multifuncionalidad que ofrece llevará al cumplimiento del currículo y también al desarrollo y proyección individual de cada uno de los involucrados en el proceso, facilitando su impacto y alcance en cada uno de los grados académicos.

El estudio de las ciencias sociales abarca múltiples facetas o ramas, tales como historia, economía, geografía, antropología, ciencias políticas, entre otras. Cada una tiene objetivos, temáticas y metodologías distintas. Ampliar las perspectivas de abordaje marca paradigmas importantes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles comprender las ciencias sociales como un todo global que incide en los parámetros educativos y en el impacto que se genera en ellos.

Las ciencias sociales estudian a profundidad la realidad de los seres humanos desde perspectivas variadas, amplias y diversas, abordadas por diferentes ramas que se complementan entre sí. Piaget (1973) afirmó: «Las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas se agrupan como un todo, puesto que de manera individual estarían incompletas» (p. 81). Este enfoque integrador resalta la importancia de comprender las acciones individuales en su contexto histórico y social, subrayando cómo las ciencias sociales documentan el paso del tiempo y las acciones memorables o de amplio impacto dentro de diferentes momentos históricos.

Sin embargo, en los establecimientos educativos, las ciencias sociales deben ser entendidas desde un enfoque holístico de saberes, donde se practiquen distintas situaciones que integren los conocimientos en la vida cotidiana. Esta área abre paradigmas hacia el mundo social de las personas, y es fundamental que tanto docentes como estudiantes se conviertan en participantes activos del aprendizaje. Esto se logra a través del uso de estrategias, instrumentos y temáticas adecuadas que fomenten la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

La sociedad cambia con el tiempo, provocando transformaciones en conceptos, actitudes, prácticas y, fundamentalmente, en el pensamiento sobre las acciones tomadas en distintos momentos históricos. Para Rovira (2004), «Las ciencias sociales permiten señalar y seleccionar los elementos que en el tiempo contribuyen en la transformación y reflexión de la sociedad, sin importar si es a corto, mediano o largo plazo» (p. 57). Este autor integra algunas teorías de Max Weber, relacionadas con la reflexión y el cambio social desde la individualidad, respetando los valores personales.

En resumen, las ciencias sociales documentan el pasado y proporcionan herramientas para entender y reflexionar sobre el presente y el futuro, fomentando un aprendizaje significativo y contextualizado que prepara a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables en una sociedad en constante cambio.

El área de las Ciencias Sociales, la cual es amplia y cambiante, invita a los individuos a adoptar posturas que se ajusten a sus intereses y juicios de valor, capacitándolos para interpretar, reflexionar y tomar decisiones respecto a las situaciones que enfrentan. Para González-Moro y Caldero (2009):

Las ciencias sociales deben entenderse como un todo, obligatorio en las instituciones educativas, a partir de las cuales, se comprendan los acontecimientos a lo largo de la historia, desde todas las vertientes, ampliando los paradigmas y reflexiones en torno a los mismo. (p. 14)

En el contexto del aula, los campos teóricos y epistemológicos de las ciencias sociales proporcionan una visión fundamental del pasado y el presente del mundo y la sociedad. Por lo tanto, es crucial crear procesos educativos que fomenten la reflexión y el análisis crítico entre los estudiantes. Los conocimientos adquiridos deben estimular el pensamiento independiente sobre conceptos fundamentales en disciplinas como la

historia, la geografía, la antropología, la política y la economía, entre otras. El objetivo principal es comprender los eventos desde diferentes perspectivas, promoviendo así un entendimiento más profundo y completo de la realidad social y cultural.

Asimismo, es fundamental que las ciencias sociales en el ámbito educativo trasciendan el mero discurso teórico y se traduzcan en acciones concretas y prácticas educativas que generen impactos significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. Esto implica integrar herramientas y estrategias educativas adecuadas a las necesidades específicas de los estudiantes, asegurando que las temáticas sean abordadas de manera efectiva para facilitar una percepción y comprensión adecuada de los aprendizajes.

Capítulo 3.

Metodología

Aspectos fundamentales de la metodología

Esta investigación se estructuró teniendo en cuenta aspectos metodológicos (ver Tabla 3).

Tabla 3

Aspectos fundamentales de la metodología

Aspecto	Descripción	Autores
Enfoque de la investigación	Cualitativo	Hernández et al. (2014)
		Sandoval (2002)
Tipo de la investigación	Investigación-acción	Berrocal y Expósito (2011)
		Lewin (1946)
		Rodríguez et al. (2011)
Línea de investigación	Formación docente	Proyecto Académico Educativo (PAE)

Los aspectos metodológicos mencionados configuran y estructuran las bases para desarrollar el proyecto de investigación, considerando que marcan las pautas, los instrumentos y los medios a utilizar para lograr la finalidad del proyecto. Por ende, cada aspecto está aprobado por diversos teóricos que validan y dan un punto de referencia en torno a la efectividad de uso y aplicación de cada enfoque, línea y tipo de estudio establecido

Enfoque de investigación

El proceso investigativo se estructura desde un enfoque cualitativo, ya que permite interpretar y comprender los fenómenos en torno a los participantes. Hernández et al. (2014) afirman: «El enfoque cualitativo de una investigación está enfocado en comprender fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, teniendo en cuenta el contexto ameno y de reconocimiento de los mismos» (p. 120). Con este enfoque, es viable implementar estrategias didácticas, talleres y diarios de campo, que visibiliza las acciones y resultados obtenidos desde un punto de vista interpretativo.

En la problemática planteada, es ineludible incorporar estrategias y actividades didácticas enfocadas en la comprensión e interpretación de factores determinantes, permitiendo la búsqueda y obtención de soluciones. Algunas de estas estrategias incluyen

talleres, entrevistas y diarios de campo, cuyos resultados facilitan la interpretación de conductas y respuestas de los participantes en cada fase de la investigación.

Sandoval (2002) sostiene: «El enfoque cualitativo permite trascender y llevar a los estudiantes más allá de la descripción, generando alternativas para comprender, gestionar y evaluar en diversas circunstancias» (p. 72). Este autor señala cuatro etapas esenciales en una investigación cualitativa: planificación, desarrollo, gestión y cierre o evaluación. Cada etapa está delimitada por factores, medios y estrategias metodológicas que orientan la articulación y proyección de los objetivos.

Este enfoque cualitativo es especialmente adecuado para abordar la problemática de estudio, puesto que permite una comprensión holística y contextualizada de los fenómenos educativos, facilitando el desarrollo de soluciones efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes y el entorno educativo.

Tipo de investigación

El estudio se enmarca en el tipo de investigación-acción, considerando que la temática general (pensamiento crítico) requiere la implementación de actividades y estrategias didácticas que converjan en nuevos aprendizajes, siendo estos significativos y de impacto. Al respecto, Lewin (1946) señala: «La investigación-acción está encaminada a analizar las acciones humanas, permitiendo la generación de nuevos conocimientos tanto al investigador como a los grupos involucrados» (p. 110). Esto se logra a través de la reflexión e interpretación de los efectos y objetivos alcanzados por los estudiantes, proporcionando a los docentes un margen de referencia en las acciones antes, durante y después del proceso pedagógico.

Investigar no solo requiere un proceso de participación y análisis externo; es necesario observar e identificar los elementos distintivos de los agentes participantes, con el fin de reestructurar y mejorar aquellos aspectos observados de acuerdo con las necesidades de la población, potenciando así los procesos y sus resultados. Rodríguez et al. (2011) subrayan: «La investigación-acción converge una amplia gama de estrategias y actividades mediante las cuales se proyectan mejoras en los sistemas, a través de la disposición y plena participación de los involucrados» (p. 128). Este tipo de investigación permite realizar intervenciones en pro de mejoras educativas, personales o sociales, aplicadas en diversos contextos.

Así mismo, Rodríguez et al. (2011) coinciden en que este tipo de investigación requiere estructuración, observación y reflexión, lo cual permite proyectar soluciones a las problemáticas identificadas. Cada involucrado puede adaptar y resolver según su propio entendimiento, mejorando la práctica educativa y sus resultados, enseñando mediante experiencias y visionando el cambio como una herramienta para un aprendizaje profundo.

Por su parte, Berrocal y Expósito (2010) afirman: «La investigación-acción permite transformar las prácticas en las que las personas son partícipes, a través de procesos

sistemáticos que incluyen análisis críticos, autoevaluación y participación, ya sea de forma individual o colectiva» (p. 28). Este enfoque potencia los procesos dentro de las secuencias o prácticas educativas, independientemente de la edad y temática que se desarrolle dentro y fuera del aula de clases.

Línea de investigación

El estudio está orientado en la línea de investigación de formación docente, de acuerdo con el Proyecto Académico Educativo (PAE) estructurado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Este enfoque se centra en las prácticas pedagógicas y didácticas, donde, a través de estrategias y metodologías variadas, se generan procesos de enseñanza y aprendizaje factibles, impactantes y productivos para los estudiantes.

De igual forma, esta línea permite proyectar tanto el accionar docente en el aula de clase como la respuesta de los estudiantes. Al implementar metodologías y prácticas pedagógicas diversas, se convierten las temáticas en puentes interactivos de aprendizaje. Es importante resaltar la viabilidad de incorporar prácticas didácticas, ya que estas facilitan el aprendizaje, avivan el interés y logran alcanzar los objetivos establecidos de manera amplia, innovadora y reflexiva en los agentes participantes.

En la profesión docente, las prácticas pedagógicas se implementan no solo para brindar conocimientos, sino también para permitir la reflexión y la búsqueda de soluciones que satisfagan las principales necesidades de los grupos poblacionales. Dado que no todos los aprendices progresan al mismo ritmo, se necesita una combinación de prácticas para cubrir todos los parámetros encontrados en los agentes participantes. Por esta razón, este estudio se centró en niños de educación primaria, ya que los desafíos planteados son evidentes en este ámbito de intervención.

El siguiente paso fue identificar las poblaciones y sujetos involucrados en la realización y evaluación del estudio, para así ajustar y adaptar las estrategias didácticas de acuerdo con sus necesidades y características específicas. Este enfoque integral busca no solo mejorar la práctica educativa, sino también fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor que beneficie tanto a los docentes como a los estudiantes.

Población y muestra

Se seleccionó una población de 380 estudiantes, centrándose en una población sujeto de 170 estudiantes de básica primaria. De esta población, se tomó una muestra de 15 estudiantes de grado quinto. Cabe señalar que la institución donde se realizó el estudio es de carácter urbano y privado, con una población estudiantil mixta, que abarca edades desde los 3 hasta los 19 años (ver Tabla 4).

Tabla 4

Población y muestra

Población	Detalles	Descripción
Población universo	380 estudiantes	Párvulos, transición, básica primaria, básica secundaria del Oxford Bilingual School de Tunja
	100 % de estudiantes	Los estudiantes oscilan entre 3 y 19 años de edad; en su mayoría de estratos 2, 3 y 4. Corresponde a una población mixta.
Población objeto de estudio	170 estudiantes	<i>Básica primaria (1.º a 5.º)</i>
	47 % de estudiantes	Los cinco grados trabajan mediante el modelo aprendizaje significativo. Los estudiantes oscilan entre 5 y 13 años de edad. Además, esta institución educativa es de carácter mixto y privado
Muestra	15 estudiantes	Grado 5.º
	4 % de estudiantes	Los estudiantes oscilan entre 10 y 12 años, con población estudiantil mixta. En este grado se trabajan once áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua Castellana, Educación Artística, Tecnología e Informática, Educación Física, Educación Ética, Educación Religiosa, y las demás según currículo en el marco de la normatividad
Contexto		El colegio Oxford Bilingual School está ubicado en la zona urbana del municipio de Tunja, en el departamento de Boyacá. Es una institución de carácter privado, cuenta con aproximadamente 380 estudiantes, entre los 3 y 19 años. Esta institución es mixta y abarca desde el nivel párvulos hasta grado once. Trabaja con el modelo de aprendizaje significativo. Su misión institucional es contribuir al fortalecimiento efectivo de los principios éticos, morales, espirituales e intelectuales de la sociedad, trabajando por la contextualización del niño en la realidad académica, profesional y social que experimenta el país.
		Los niveles de párvulos, jardín y transición y los grados que integran la básica primaria (1.º a 5.º) están ubicados en la zona urbana del municipio de Tunja, y la básica secundaria (6.º a 11.º) está ubicada en zona rural del municipio de Soraca

Fases de la investigación

El proceso investigativo está fundamentado y enfocado a la interpretación y comprensión de la problemática de estudio, por ende, se realizarán observaciones, talleres, entrevistas, aplicación de estrategias didácticas, lecturas, entre otras, cada una direccionada al cumplimiento de los objetivos y a la solución de la problemática. Para ello, se estructuraron fases globales de investigación y los instrumentos de recolección de información correspondientes a cada fase (ver Tabla 5).

Tabla 5

Fases de la investigación

Fase de la investigación	Objetivo específico	Instrumentos
Diagnóstico	Diagnosticar las dificultades que presentan los estudiantes de grado 5.º en relación con las habilidades del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales	• Entrevista a la docente • Prueba diagnóstica: Observación Diario de campo Rejillas de observación
Trabajo de campo	Implementar las estrategias didácticas que generan mayor impacto en el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5.º en el área de Ciencias Sociales	• Talleres de intervención: estrategias didácticas
Evaluación	Evaluar las estrategias didácticas implementadas en el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5º, en el área de Ciencias Sociales	• Diario de campo, rejillas de observación • Prueba final o evaluación

Las distintas fases de la investigación permitieron ahondar en la temática de estudio y cumplir a cabalidad los objetivos propuestos, utilizando instrumentos de recolección que facilitaron la interpretación, la recopilación y la comprensión de cada uno de los momentos vividos en las intervenciones pedagógicas. Esta investigación se estructuró en 7 intervenciones, que abarcaron las tres fases de la investigación (diagnóstico, trabajo de campo y evaluación). En cada intervención se implementaron estrategias didácticas variadas para trabajar las habilidades propias del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales.

Cada fase estuvo diseñada para cumplir y observar el proceso de los estudiantes, desde el diagnóstico hasta la evaluación. Esto permitió un seguimiento completo y en correspondencia con las habilidades y necesidades de los educandos. La combinación de diferentes estrategias didácticas en cada intervención asegura puntos de referencia variados, lo que contribuye a alcanzar los objetivos del estudio y solucionar la

problemática planteada. Además, la evaluación continua a través de herramientas como diario de campo y rejillas de observación garantiza una comprensión profunda y contextualizada de los resultados, facilitando la toma de decisiones informadas para futuras intervenciones pedagógicas.

Así, en la fase de diagnóstico se ejecutaron dos intervenciones: la primera, una entrevista a la docente del área, la cual se realizó de manera oral a partir de preguntas proyectadas con antelación; la segunda, una prueba diagnóstica tipo taller aplicada a los estudiantes, en la cual se involucraron diversas habilidades del pensamiento crítico de manera escrita y oral. En la fase de trabajo de campo se llevaron a cabo cuatro sesiones de intervención, cada una correspondiente a una habilidad del pensamiento crítico (análisis, argumentación, solución de problemas y toma de decisiones), donde se trabajó una estrategia didáctica diferente para cada habilidad. Asimismo, en esta fase de investigación se registraron y evaluaron los resultados de los estudiantes mediante un diario de campo y rejillas de observación. En la fase de evaluación se realizó una sesión que integró lo trabajado en las sesiones anteriores, desde diversas perspectivas. En este sentido, los estudiantes, por medio de una estrategia didáctica general, pusieron en práctica las habilidades del pensamiento crítico trabajadas en las sesiones anteriores.

Fase de diagnóstico

Entrevista. De acuerdo con Díaz y Ortiz (2005), la entrevista «es una conversación entre dos o más personas, donde se pretende recopilar información de diversas situaciones, a través de una conversación cotidiana sencilla» (p. 11). Estos autores hacen alusión a la entrevista desde una conversación donde el entrevistador puede o no plantear preguntas específicas, se da apertura a la autonomía del entrevistador en el proceso de recolección de información. Por otra parte, Ruiz y Ispizua (1989) afirman: «La entrevista es una conversación que no sigue un esquema rígido, su objetivo es comprender más que explicar, a través de un diálogo constructivo y amistoso» (p. 47). Para este autor, la funcionalidad de una entrevista está en el diálogo e intercambio de opiniones de forma sistemática y controlada.

Tabla 6

Preguntas entrevista semiestructurada

Preguntas de la entrevista	
Pregunta 1	¿Cuál es su experiencia trabajando en ciencias sociales con los estudiantes de grado 5.º?
Pregunta 2	¿Cómo definiría el desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales?

Preguntas de la entrevista

Pregunta 3	¿Considera que los estudiantes utilizan habilidades como interpretación, argumentación, análisis y resolución de problemas en el área de Ciencias Sociales?
Pregunta 4	¿Cuáles son los resultados en ciencias sociales en las pruebas institucionales?
Pregunta 5	¿Usted y los estudiantes utilizan habilidades del pensamiento crítico como argumentar, analizar, tomar decisiones y resolver problemas en el área de Ciencias Sociales?

La entrevista se orientó al reconocimiento de la perspectiva de la docente titular de grado 5° del Oxford Bilingual School en relación con los resultados del área de Ciencias Sociales, así como visibilizar la postura que tiene en cuanto a las habilidades del pensamiento crítico en esta área del conocimiento. El objetivo principal de la entrevista fue brindar un paradigma general de los procesos que se implementan en ciencias sociales, a través de las experiencias, actividades y metodologías que utiliza la docente con los estudiantes.

Prueba diagnóstica o evaluación inicial. De acuerdo con Santos (1993), una evaluación inicial o prueba diagnóstica «permite tener una primera perspectiva acerca de las actitudes y habilidades de los estudiantes, donde se evidencian sus fortalezas y debilidades, facilitando una radiografía general de la población» (p. 16). Este autor señala la importancia de entender la prueba diagnóstica o evaluación inicial como un mecanismo de conocimiento para el investigador y de aprendizaje significativo para los investigados.

Asimismo, este autor designa ciertas características propias y esenciales que debe contener una evaluación inicial o prueba diagnóstica, dentro de las cuales resalta la incorporación de herramientas tangibles e intangibles de evaluación, el trabajo individual y grupal; en este punto, es importante no asignar calificaciones, puesto que es una primera perspectiva de los desempeños de la población, que solo favorece la identificación de fortalezas y debilidades de los grupos investigados por parte del investigador.

Así las cosas, la prueba diagnóstica planteada se dividió en dos secciones: la primera, un taller escrito con diversas situaciones problema, y la segunda, dirigida a la observación de los desempeños, actitudes, resultados, entre otros aspectos, del grupo de estudiantes. También, se realizó la socialización del taller por parte de los estudiantes.

Para evaluar el desempeño general de los estudiantes, se implementó una rejilla de observación, la cual fue diligenciada por la docente, que permitió tener una perspectiva integral de los resultados más allá de los obtenidos en el taller o prueba diagnóstica, a fin de que la evaluación inicial sea completa, personalizada y clara.

Tabla 7*Rejilla de observación prueba diagnóstica*

Aspecto	Sí	No	Regular
Argumenta de manera coherente sus opiniones en un discurso claro y con cohesión de forma escrita y oral			
Analiza diversas situaciones de manera clara, realizando aportes y preguntas cuando se requiere			
Logra dar solución a los problemas planteados usando diversas estrategias orales y escritas			
Toma decisiones para dar respuesta a situaciones planteadas de manera individual y colectiva			
Nombre del estudiante:			

Fase de trabajo de campo

Talleres de intervención. Bravo (2016) señala que los talleres de intervención «son un medio integrador y educativo, a través de los cuales se enseña a los estudiantes a ser, a aprender y a convivir, donde se transforma la realidad y se reflexiona del proceso y no solo en los resultados obtenidos» (p. 91). Por otro lado, se da valor a planificar e implementar talleres de intervención, teniendo en cuenta tres partes: inicio, desarrollo y conclusión, ya que cualquier proceso de aprendizaje requiere un desarrollo antes, durante y después de cada proceso sociopedagógico. Todos los estudiantes son diferentes, por lo tanto, cada etapa debe organizarse según los objetivos planteados y las necesidades del propio estudiante.

En los talleres de intervención, se implementaron diversas estrategias didácticas, de acuerdo con Sierra (2007), las estrategias «están delimitadas por los objetivos educativos que plantean los docentes, considerándolas desde una perspectiva dinámica e inclusiva, que avive la creatividad y participación de los involucrados» (p. 17). A partir de la variación poblacional que se encuentra en el aula, fue necesario establecer las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, la funcionalidad principal de las estrategias didácticas fue definida por Valle et al. (1998) así: «la exposición directa de los estudiantes hacia el aprendizaje, donde cada componente y recurso debe enfocarse en procesos de aprendizaje favorables y entendibles para los niños» (p. 132). Desde la perspectiva de estos autores, todos los mecanismos que sean incorporados dentro de una estrategia didáctica deben estar en consonancia con las habilidades que presentan los estudiantes, su ritmo de aprendizaje y

los recursos propios del contexto en el que se encuentran. En la fase de trabajo de campo, se registraron y evaluaron todos los resultados de los estudiantes a través de los diarios de campo y rejillas de observación.

Figura 1

Taller de intervención 1

Taller 1

Habilidad de pensamiento crítico: análisis.

Estrategia didáctica: aprendizaje colaborativo.

Tema: la Revolución Industrial.

Objetivo: utilizar el juego como medio para fortalecer el análisis de manera colaborativa en el aula de clases.



Metodología

Inicio: se realizará la lectura conjunta de diversos textos sobre la Revolución Industrial, de manera individual, por parte de los estudiantes. Al terminar, se realizará un conversatorio donde cada estudiante expondrá su punto de vista de acuerdo con lo entendido de las lecturas.

Desarrollo: se conformarán 4 o 5 equipos, a cada uno se le asignará un color y se entregará una bandera correspondiente a este. La docente colocará 3 recipientes con diversos sobres, cada equipo deberá seleccionar uno de cada recipiente. En el primero encontrarán imágenes; en el segundo, textos, y en el tercero, preguntas aleatorias. Cada equipo tendrá un tablero, en el cual habrán retos, acertijos y penitencias. Cada equipo deberá jugar y, en las partes donde salgan acertijos, usar las imágenes y los textos entregados para solucionarlos; en la última parte del tablero, deberán seleccionar dos preguntas del sobre y elaborar un esquema donde se dé respuesta a las preguntas de manera clara, de acuerdo con el tema donde se vinculen las imágenes del sobre. Ganará el primer equipo que llegue a la meta y complete el esquema, levantando la bandera entregada.

Cierre: cada equipo deberá socializar sus esquemas a los demás compañeros. Al terminar, se realizará un lluvia de ideas sobre las dificultades y aciertos que se encuentren en el desarrollo del juego.

Recursos: tableros, fichas, sobres, recipientes, materiales tangibles, cinta, tarjetas, guías, pegante, banderas.



Figura 2

Taller de intervención 2

Taller 2

Habilidad de pensamiento crítico: argumentación.

Estrategia didáctica: mesa redonda, debates, juego de roles.

Tema: hegemonía liberal y conservadora.

Objetivo: exponer diversos argumentos a través del juego de roles como estrategia para la apropiación y análisis de temáticas.

Metodología

Inicio: se enseñarán diversos medios audiovisuales sobre las hegemonías conservadora y liberal; posteriormente, se entregará una frase a cada estudiante, ellos, de manera conjunta, deberán organizar uno o varios párrafos donde unan las frases de manera coherente. Al terminar, se leerá y realizará una lluvia de ideas sobre las temáticas.

Desarrollo: se conformarán 2 equipos, cada uno se ubicará frente al otro y se enumerará a cada integrante; la docente dirá un número, y los dos estudiantes que lo tengan asignado se ubicarán frente a una mesa con unas torres de fichas. Cada estudiante tomará de un recipiente un papel donde se encontrará el nombre de uno de los participantes de los dos periodos políticos en el país. Cada uno deberá argumentar el porqué su periodo presidencial fue mejor en función del rol de su personaje.

Durante cada ronda, los estudiantes tendrán 3 minutos; ganará la ronda el estudiante que mejores argumentos exprese, teniendo en cuenta el personaje que le corresponda. El estudiante que pierda deberá sacar una ficha de su torre. Al terminar, iniciará otro debate con estudiantes diferentes. El equipo ganador será aquel que mantenga la torre más tiempo.

Cierre: se realizará una coevaluación de la actividad y de los personajes que se trabajaron en el taller.

Recursos: fichas, recipiente, cartulinas, cronometro.



Figura 3

Taller de intervención 3



Taller 3

Habilidad de pensamiento crítico: solución de problemas.

Estrategia didáctica: juegos motrices.

Tema: biodiversidad de Colombia, Revolución francesa, Revolución Industrial, Frente Nacional, gobiernos actuales en Colombia.

Objetivo: solucionar diversas situaciones de aprendizaje a través de juegos y dinámicas de motricidad gruesa.

Metodología

Inicio: se realizará una retroalimentación de las temáticas vistas y otras que sean seleccionadas, usando diapositivas y medios tecnológicos.

Desarrollo: se seleccionarán diversos juegos: rana, ruletas, parques, bingos, twister, entre otros. Los estudiantes, por medio de los juegos, deberán solucionar retos de las temáticas seleccionadas, de manera individual y colectiva. Deberán dar respuesta a cada tema en el juego que corresponda, con sus reglas respectivas.

En cada juego tendrán entre 5 a 8 minutos. Al terminar, la docente sonará un silbato y revisará las respuestas de los estudiantes. Una vez que se revisen todos los juegos, se rotarán los participantes.

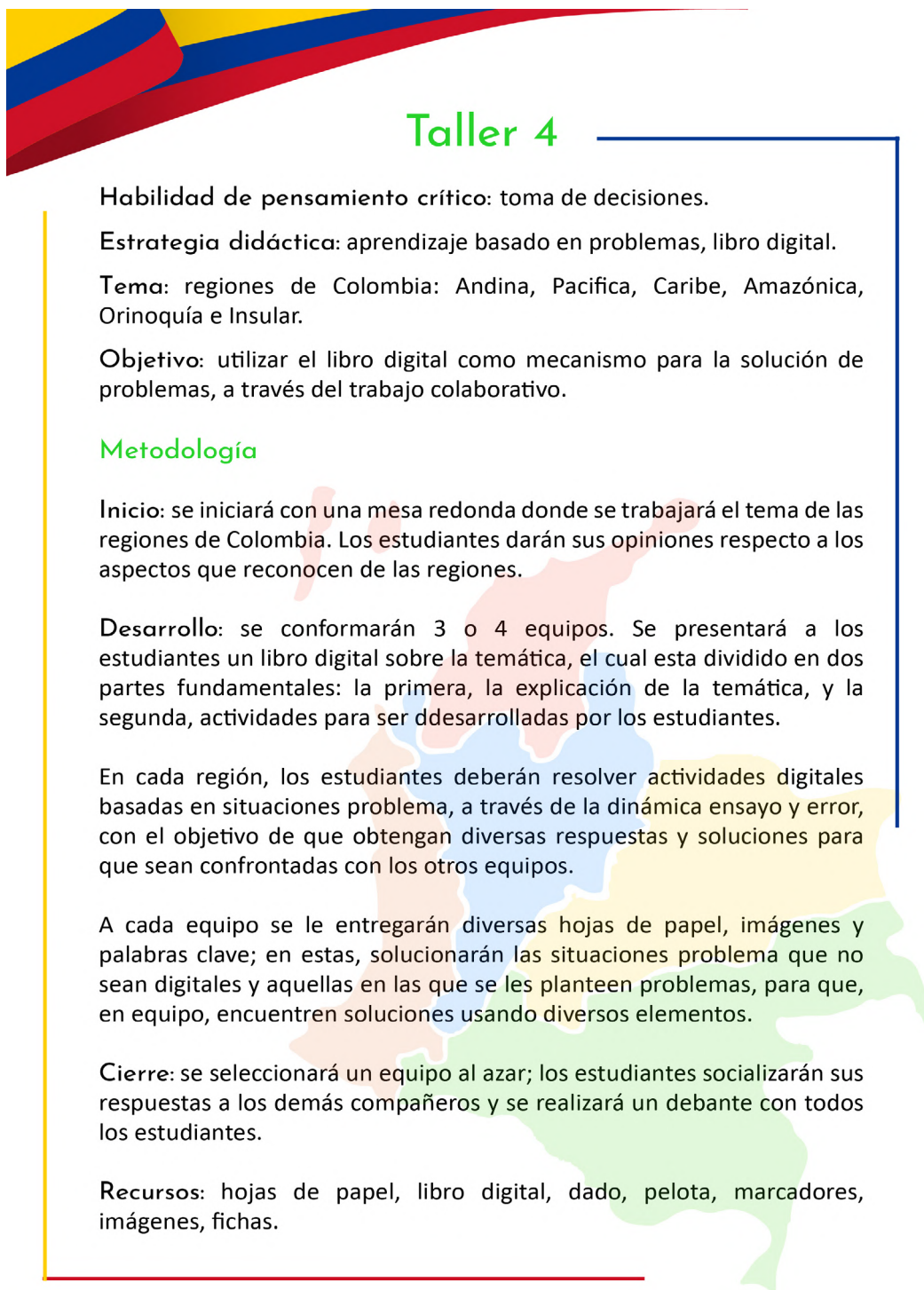
Cierre: se reunirá a los estudiantes y, en cada estación, se realizará la socialización de las soluciones de cada juego; posteriormente, los estudiantes darán sus perspectivas de la actividad.

Recursos: juegos, tableros, silbato, cinta, cartulinas.



Figura 4

Taller de intervención 4



Taller 4

Habilidad de pensamiento crítico: toma de decisiones.

Estrategia didáctica: aprendizaje basado en problemas, libro digital.

Tema: regiones de Colombia: Andina, Pacífica, Caribe, Amazónica, Orinoquía e Insular.

Objetivo: utilizar el libro digital como mecanismo para la solución de problemas, a través del trabajo colaborativo.

Metodología

Inicio: se iniciará con una mesa redonda donde se trabajará el tema de las regiones de Colombia. Los estudiantes darán sus opiniones respecto a los aspectos que reconocen de las regiones.

Desarrollo: se conformarán 3 o 4 equipos. Se presentará a los estudiantes un libro digital sobre la temática, el cual está dividido en dos partes fundamentales: la primera, la explicación de la temática, y la segunda, actividades para ser desarrolladas por los estudiantes.

En cada región, los estudiantes deberán resolver actividades digitales basadas en situaciones problema, a través de la dinámica ensayo y error, con el objetivo de que obtengan diversas respuestas y soluciones para que sean confrontadas con los otros equipos.

A cada equipo se le entregarán diversas hojas de papel, imágenes y palabras clave; en estas, solucionarán las situaciones problema que no sean digitales y aquellas en las que se les planteen problemas, para que, en equipo, encuentren soluciones usando diversos elementos.

Cierre: se seleccionará un equipo al azar; los estudiantes socializarán sus respuestas a los demás compañeros y se realizará un debate con todos los estudiantes.

Recursos: hojas de papel, libro digital, dado, pelota, marcadores, imágenes, fichas.

Para evaluar el desempeño general de los estudiantes, se implementó una rejilla de observación, la cual fue diligenciada por la docente. Esta rejilla permitió tener una perspectiva integral de los resultados más allá de los obtenidos en el taller de intervención.

Tabla 8
Rejilla de observación talleres de intervención

Aspecto	Sí	No	Regular
Da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas			
Trabaja adecuadamente de manera individual y grupal			
Reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada			
Socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara			
Genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros			
Presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados			
Debilidades:			
Fortalezas:			
Nombre del estudiante:			

Fase de evaluación

El proceso de evaluación permitió visibilizar las respuestas y resultados del grupo de participantes. Sobre la evaluación, Quesada y Gallego (2012) señalan:

Es la evidencia del proceso que se efectúa en diversas situaciones de estudio. En la evaluación se incorporan herramientas o instrumentos que facilitan el proceso. Estos deben estructurarse de acuerdo con los objetivos o estándares que puedan ser observables y no solo medibles. (p. 37)

Mora (2004) afirma que la evaluación «es una herramienta para verificar procesos, aciertos y desaciertos de un plan, programa o desempeño, y también permite recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil» (p. 42). Esta autora señala la relevancia de dar a conocer y aplicar diversos tipos de evaluación, que permitan incorporar elementos diversos para potenciar en los estudiantes múltiples habilidades, dentro y fuera del aula de clases.

Prueba final. La evaluación del proyecto se ejecutó en la prueba final, dividida en dos partes: la primera, un taller similar al de la prueba diagnóstica, y la segunda, un rally, donde se integraron las habilidades del trabajo de campo. El rally es definido así:

Una actividad que congrega a un grupo de personas. Las cuales conforman equipos, con el propósito de recorrer un territorio en un tiempo determinado, buscando o realizando acciones (pistas, acertijos o desafíos) que les permitan avanzar hasta lograr el cumplimiento del objetivo planteado. (Morera y Serrano, 2007, p. 1)

El rally estuvo conformado por cinco estaciones, cada una orientada hacia la utilización de las habilidades del pensamiento crítico, a través de juegos y actividades lúdicas individuales y grupales.

Figura 5

Rally



Habilidad de pensamiento crítico: análisis, argumentación, solución de problemas, toma de decisiones.

Estrategia didáctica: aprendizaje colaborativo-Rally.

Tema: regiones de Colombia, partidos políticos, toma del Palacio de Justicia, presidentes de Colombia, revoluciones en Colombia y el mundo.

Objetivo: Implementar el rally como estrategia didáctica para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico.

Metodología

Inicio: se conformarán 4 o 5 equipos, a cada uno se le entregará un tarjetón, en el cual deberán colocar sus nombres. Posteriormente, se les explicará, de manera general, las diversas estaciones, sus temáticas y juegos en cada una.

Desarrollo: cada equipo se ubicará en una estación diferente, que será asignada por la docente; los estudiantes deberán desarrollar los juegos y solucionar los problemas que haya en cada una. Cada estación puede presentar una o varias habilidades, con el fin de que los estudiantes pongan en práctica lo trabajado en los talleres anteriores.

Cada estación tendrá dos elementos distintivos, presentará una situación problema y diversos juegos, ya sean de motricidad gruesa o fina, para ser solucionados. En cada estación, los equipos estarán entre 5 a 8 minutos; una vez culminado este tiempo, la docente sonará un silbato, cada equipo deberá detenerse.

La docente revisará cada estación, si se cumplió con el objetivo, se firmará la casilla del tablero que corresponda, sino este espacio quedará en blanco. Al terminar, se rotarán las estaciones. De tal manera que los equipos participen en todas.

Cierre: se reunirá a todos los estudiantes y se socializarán los resultados. Al terminar, se realizará una coevaluación utilizando los tableros de juego.

Recursos: dados, tableros, conos, fichas, imágenes, marcadores, pelotas, aros, silbato, sillas, mesas, cartulinas, bolos.



Diario de campo. Martínez (2007) lo define así: «una herramienta que el investigador utiliza para sistematizar y enriquecer las prácticas, a través de un monitoreo a los agentes participantes, mediante la observación directa» (p. 5). El diario de campo está concebido como una herramienta para el monitoreo de las acciones y trabajo realizado en cada intervención pedagógica. Por consiguiente, se estableció un formato (ver Tabla 9).

Tabla 9

Diario de campo

Descripción	Análisis
Reflexión	

El diseño del diario de campo está estructurado en tres partes fundamentales: la primera es la **descripción**, en este apartado el investigador debe describir todas las acciones, comportamientos, resultados, fortalezas, debilidades y, en general, cada una de las acciones que se observen en las intervenciones pedagógicas. La segunda es el **análisis**, donde se realiza una distinción más específica de la intervención y los aspectos propios que el investigador considere necesarios, con respecto a los objetivos, categorías de análisis y resultados visualizados en la intervención. La tercera es la **reflexión**, que corresponde a las consideraciones en torno a los aspectos anteriores, donde el investigador reflexiona alrededor de la sesión general.

Validación de los instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación permiten crear puentes entre el docente, el proceso de trabajo y los estudiantes; por ello, es necesario seleccionar herramientas factibles de acuerdo con la edad, competencias y necesidades presentes en la población, teniendo en cuenta que cada uno debe visionarse en función del contexto, los recursos y el objetivo general por culminar.

Tabla 10
Instrumentos

Instrumento	Autor (es) que lo sustentan	Descripción de la validación
Entrevista	Díaz y Ortiz (2005)	Por juicio de expertos
	Ruiz y Ispizua (1989)	
Diario de campo	Martínez (2007)	Por juicio de expertos
	Holgado (2013)	
Talleres de intervención	Bravo (2016)	Por juicio de expertos
	Sierra (2007)	
	Valle et al. (1998)	

Descripción de la validación de dnstrumentos

Los instrumentos de recolección de información seleccionados están avalados por distintos referentes, que permiten tener una perspectiva general de la efectividad e impacto en los participantes. Lo anterior permite afirmar que son funcionales y factibles de aplicar en el aula de clase (ver Tabla 11).

Tabla 11
Validación de instrumentos

Instrumento	Autor	Descripción de la validación
Entrevista	Díaz y Ortiz (2005)	La ejecución de una entrevista debe realizarse en un ambiente de confianza para el entrevistado, facilitando una conversación fluida y cotidiana, siguiendo los siguientes pasos: • Tener clara la temática • Conocer la experiencia y datos fundamentales del entrevistado • Formular preguntas de apertura • Grabar o tomar nota de las respuestas y comportamientos
	Ruiz y Ispizua (1989)	La entrevista permite conocer los puntos de vista de las personas teniendo en cuenta sus experiencias; señala la importancia de generar un ambiente de confianza y diálogo. Sugiere que una entrevista debe contemplar los siguientes aspectos: • Respuestas espontáneas • Preguntas semiestructuradas • Tiempo establecido • Intercambio de opiniones
	Martínez (2007)	El diario de campo permite la observación y registro permanente, a través del cual se argumenta e interpretan aquello que se visualiza en las intervenciones. Asimismo, presenta las siguientes partes esenciales de un diario campo: • Observación • Descripción: se detalla los diferentes sucesos que ocurren con los participantes y el objeto de estudio • Argumentación: se articulan los acontecimientos descritos con teoría que permita reflexionar en torno a lo sucedido • Interpretación: reflexión desde lo acontecido y argumentado con la experiencia vivida por el investigador
Diario de campo	Holgado (2013)	Los diarios de campo facilitan la inmersión social con el grupo de estudio, para lo cual se debe tener en cuenta la descripción y <i>feedback</i> o retroalimentación de lo sucedido

Instrumento	Autor	Descripción de la validación
		Los talleres de intervención deben entenderse desde las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta: • Inicio • Desarrollo • Cierre Considerando en cada uno actividades tangibles, intangibles y tecnológicas. Para el autor, los talleres de intervención son una apertura al aprendizaje desde la dinámica y lúdica
Talleres de intervención	Sierra (2007)	Los talleres de intervención pueden contemplar una o varias actividades, resaltando que el aspecto principal es la proyección al cumplimiento de un objetivo y la identificación y aplicación de estrategias didácticas propias
		Los talleres de intervención permiten un acercamiento al conocimiento, donde el líder organiza una secuencia de acciones en relación con los recursos, temáticas y herramientas de evaluación. Los autores hacen referencia a la necesidad de incorporar en los talleres de intervención estrategias didácticas que permitan enseñar y evaluar los aprendizajes

Capítulo 4.

Análisis e interpretación de resultados

Plan de análisis por fases de investigación

Fase de diagnóstico

En la primera fase o fase de diagnóstico de la investigación se implementaron dos instrumentos principales. Uno, visionado hacia la docente del área de Ciencias Sociales, y el otro, hacia los estudiantes de grado 5.º, con el objetivo de identificar las dificultades que presentaban los estudiantes en relación con las habilidades del pensamiento crítico en esta área del conocimiento. El instrumento utilizado con la docente fue la entrevista semiestructurada, a través de la cual, la docente compartió su perspectiva sobre el desempeño de los estudiantes y sus experiencias personales como docente en esta asignatura.

Entrevista semiestructurada. La entrevista se desarrolló con la docente del área de Ciencias Sociales y directora del grado 5.º de la institución educativa. Este tipo de entrevista permite conocer los puntos de vista del entrevistado más allá de las preguntas planteadas por el entrevistador. Las respuestas se pueden apreciar en la Tabla 12.

Tabla 12

Entrevista semiestructurada

Preguntas	Respuestas
¿Cuál es su experiencia trabajando ciencias sociales con los estudiantes de grado 5.º?	Dentro de mi trayectoria docente, uno de los mayores retos en ciencias sociales se encuentra principalmente en los grados 4.º y 5.º, puesto que en estos es donde se prepara mayormente a los estudiantes para la presentación de diversas pruebas como las de “evaluar para avanzar”; sin embargo, es de los procesos de más enriquecimiento, considerando que en grado 5.º, los estudiantes tienen una mayor perspectiva cognitiva en relación con los contenidos, por lo que el área de Ciencias Sociales se convierte en una <i>área</i> significativa dentro del proceso de los estudiantes. Sin duda, afirmaré que el mayor enriquecimiento de mi área está en grado 5.º, por el potencial que presenta la población. Asimismo, es fundamental que, como docente, se visibilice esta asignatura desde un punto de vista dinámico, porque, así como los estudiantes de 5.º poseen mayores habilidades y destrezas, también incrementan las temáticas y su nivel de dificultad. (Comunicación personal)

Preguntas	Respuestas
¿Cómo definiría el desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales?	El desempeño de los estudiantes de grado 5.º en el área de Ciencias Sociales lo definiría como una escalera, donde algunos estudiantes están en el primer escalón y así sucesivamente, y entre más escalones avancen mayor es su desempeño. El área de Ciencias Sociales contiene varios ítems políticos e históricos, por lo que, en ocasiones y actividades, los estudiantes no alcanzan los objetivos establecidos, aun cuando se evidencia el aprendizaje, no articulan las habilidades esenciales de manera correcta para lograr alcanzarlos y llegar a un escalón más alto. (Comunicación personal)
¿Considera que los estudiantes utilizan habilidades como argumentación, análisis y resolución de problemas y tomar decisiones en el área de Ciencias Sociales?	En ocasiones, así como hay diversidad de población, los ritmos de aprendizaje, las herramientas y habilidades que implementan los estudiantes también varían. Se podría decir que la habilidad que más utilizan mis estudiantes es argumentación, puesto que, en Ciencias Sociales, se realizan diversas actividades que la involucran a nivel individual y grupal, por lo cual, en esta es donde más práctica tienen los estudiantes. Asimismo, la habilidad que se evidencia con más dificultades es el análisis y la resolución de problemas-toma de decisiones, en los diversos procesos educativos en el aula de clases. Sin embargo, resalto que mis estudiantes, aun cuando presentan dificultades en las habilidades mencionadas, dan todo su potencial para llegar a obtener resultados y respuestas. (Comunicación personal)
¿Cuáles son los resultados en Ciencias Sociales en las pruebas generales?	En la institución educativa se implementan tres tipos de pruebas que permiten conocer el proceso de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, el primero es la prueba de evaluar para avanzar; en esta, los estudiantes se encuentran en un promedio medio a lo esperado, aun cuando no es deficiente no alcanzan a lograr el máximo nivel. En esta prueba se evidencia que los estudiantes tienen dificultades en el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas de diversas situaciones: políticas, históricas, económicas y geográficas, que se les plantean. En niveles generales, solo el 40 % de los estudiantes alcanzan niveles sobresalientes en esta prueba. La segunda son las pruebas institucionales parciales, con las cuales de manera oral, escrita o mixta se evalúa el desempeño y reconocimiento de las temáticas enseñadas en un periodo parcial de tiempo. Estas pruebas se desarrollan de dos maneras, una es individual y la otra grupal, en las dos, a los estudiantes se les plantean problemas sobre una o dos temáticas vistas que guarden relación, con el objetivo de que ellos, de manera escrita y oral, logren solucionarlas lo más claro posibles. En estas pruebas se evidencia un mayor acopio de las temáticas, asimismo, el trabajo en equipo es un motivante para los estudiantes, al ser parciales son menos las temáticas para evaluar, por lo que los resultados son más altos. Además, se debe resaltar que estas pruebas son cortas, lo que minimiza la presión de los estudiantes al momento de responder.

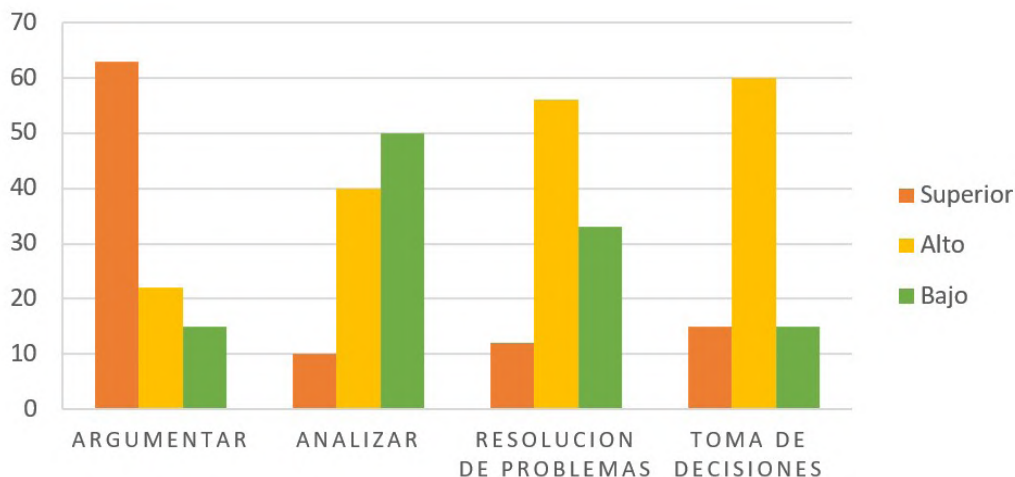
Preguntas	Respuestas
	La tercera es la prueba o evaluación general, estas son netamente individuales, aquí se evalúan más temáticas y se trabaja de forma escrita. El objetivo de esta prueba es evidenciar el proceso de todo el periodo académico en cuanto a las temáticas vistas. En los resultados de esta prueba algunos estudiantes están arriba, otros en medio y otros más abajo. Estas tres pruebas me permiten identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en la asignatura; asimismo, cuáles son los tipos de preguntas y actividades que mayor significancia tiene para ellos. En términos generales, el desempeño de los estudiantes está en un nivel medio, donde se resalta que la habilidad de argumentación oral y escrita es la de mayor impacto en ellos. (Comunicación personal)
¿Usted y los estudiantes utilizan habilidades del pensamiento crítico como argumentar, analizar, tomar decisiones y resolver problemas en el área de Ciencias Sociales?	Dentro de las actividades que implemento con los estudiantes, se encuentran las habilidades mencionadas; sin embargo, no todos las utilizan de manera correcta. Hay estudiantes que desatan en algunas más que en otras. El área de Ciencias Sociales requiere de la utilización del pensamiento crítico, para lograr entender las temáticas y solucionar diversas situaciones. A lo cual, es inevitable no abordarlas en el aula. Destacando que <i>sí</i> se necesita de una profundización más amplia en cada una, para que los estudiantes logren alcanzar un mayor nivel de desarrollo. (Comunicación personal)

En la entrevista, la docente indicó que, si bien las habilidades de pensamiento crítico son necesarias en estudios sociales, es necesario desarrollarlas y reforzarlas a lo largo de la escuela primaria, ya que son más difíciles de desarrollar de manera plena en quinto grado. También, afirmó que los docentes deben enseñar estas habilidades de forma directa a los estudiantes y viceversa, porque cualquier proceso de aprendizaje requiere un aprendizaje compartido, aprender haciendo, aprender desde la conciencia y aprender de los demás.

Resaltó que en sus actividades es funcional el trabajo en equipo, donde se mezcla a la población, puesto que cada uno posee características diversas y entre ellos se apoyan en las actividades, las cuales, desde su perspectiva, deben ser variadas en cada ocasión, con el objetivo de que los estudiantes no se encasillen en un solo tipo de actividad, sino que, por el contrario, puedan abordar dinámicas diversas que los lleven a cuestionarse y a tomar decisiones en función de culminar las actividades de aprendizaje. Asimismo, la docente proporcionó una perspectiva parcial de las habilidades más desarrolladas, las cuales utilizan con mayor frecuencia los estudiantes (ver Figura 6).

Figura 6

Utilización de las habilidades del pensamiento crítico



Nota. Bajo: 10 %-50 %; alto: 51 %-80 %; superior: 81 %-100 %

En la Figura 6, se puede apreciar los niveles iniciales en los cuales se encontraban los estudiantes en cuanto a la utilización de habilidades del pensamiento crítico en el aula de clase. Por su parte, la docente identifica en las cuatro habilidades principales los porcentajes en relación con el desempeño (superior, alto o bajo) de los estudiantes. Así, la habilidad que sobrepasó el 60 % fue la argumentación, es decir, se encuentra en el nivel superior; la resolución de problemas fue superior al 50 %. Al respecto, se puede afirmar que la argumentación y la resolución de problemas son las habilidades que la mayoría de estudiantes implementan. Por el contrario, la habilidad de análisis fue la que presentó los porcentajes más bajos, puesto que no sobrepasó el 10 %.

Empero, cuando los niveles de desarrollo bajos no sobrepasan el 50 %, se evidencia que las habilidades en niveles generales no se encuentran en lo esperado para grado 5.º, en este caso, de cuatro habilidades, solo una se encuentra en el nivel superior. La docente hace énfasis en la importancia de estas habilidades en el desarrollo de la asignatura y en la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, sugiere que se aborden estas habilidades de forma dinámica, activa y diferente a lo que se trabaja y maneja generalmente en el aula de clase.

De acuerdo con la docente, en la habilidad de argumentar, el 63 % se encuentra en nivel superior; el 22 %, en alto, y el 15 %, en bajo, resaltando que los niveles superiores, en su mayoría, se dan por parte de la argumentación oral. En la habilidad de análisis, el

10 % se encuentra en nivel superior; el 40 %, en alto, y 50 %, en bajo. En la habilidad de resolución de problemas, el 12 % se encuentra en nivel superior; 56 %, en alto, y el 33 %, en bajo 33 %. Finalmente, en la habilidad de toma de decisiones, el 15 % se encuentra en superior; el 60 %, en alto, y el 15 %, en bajo. Los anteriores porcentajes son el resultado de diversos talleres, evaluaciones y actividades que fueron implementados por la docente a lo largo del primer y segundo periodo académico.

A partir de las respuestas de la entrevista y los resultados evidenciados por parte de la docente, se estructuró una prueba diagnóstica para ser aplicada a los estudiantes, con el objetivo de visibilizar el desempeño de los estudiantes en un taller con diversas situaciones problema. Esta prueba diagnóstica se implementó de manera individual; a cada estudiante se le entregó el mismo taller, el cual debían responder en un tiempo máximo de una hora. Al terminar, se socializaron las respuestas de cada estudiante y las respuestas correctas.

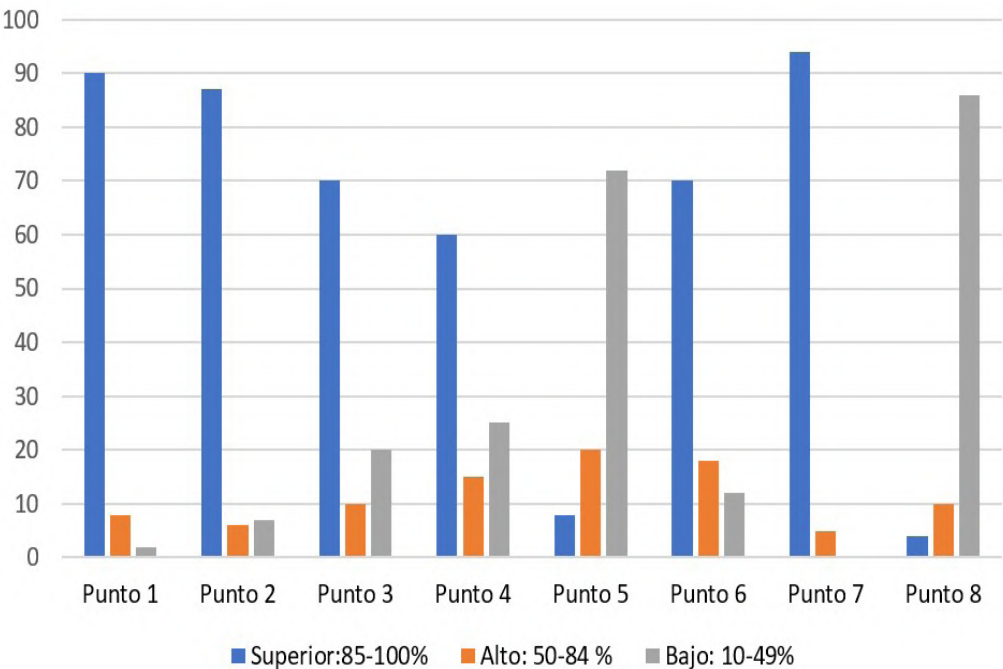
Taller de intervención o prueba diagnóstica. El taller que se desarrolló con los estudiantes de grado 5.º; estuvo conformado por 8 puntos. En el taller se debía utilizar las habilidades del pensamiento crítico para resolver cada punto. También, se establecieron diferentes tipos de preguntas, cuyo objetivo consistió en llevar a los estudiantes a plantearse y solucionar situaciones que no guardaran relación esquemática, de tal manera que tuvieran que analizar y tomar decisiones sobre un tema en común.

La prueba diagnóstica se desarrolló de manera individual, lo que permitió la identificación de los diversos puntos de vista, de las debilidades y las fortalezas que presentaba cada estudiante. Asimismo, su capacidad argumentativa oral, puesto que, al terminar la prueba diagnóstica, se realizó una sustentación oral de los puntos 5 y 8, respectivamente, dado que, en estos puntos, los estudiantes debían dar su perspectiva sobre la temática de la prueba.

Uno de los factores más contribuyentes de la prueba diagnóstica fue la socialización, porque en esta parte los propios estudiantes planteaban preguntas para ser resueltas entre todos, lo que permitió que la temática tuviera claridad. Durante el cierre de la prueba, se evidenció que, aunque no era una temática que se hubiera trabajado de manera reciente, los estudiantes estuvieron en la capacidad de dar a conocer sus puntos de vista y de resolver diversos tipos de preguntas de acuerdo con el tema.

En la Figura 7 se puede observar el desempeño de los estudiantes en porcentajes de acuerdo con el nivel alcanzado en cada uno de los puntos. Los desempeños más bajos estuvieron en los puntos 5 y 8, con el 65 % y 83 %, resultados bajos a nivel general. Asimismo, el desempeño en la argumentación oral fue bajo, teniendo en cuenta que los estudiantes no lograban un discurso con coherencia y cohesión del tema; la mayoría se limitaba a hacer un resumen del texto expuesto en la prueba diagnóstica.

Figura 7
Resultados prueba diagnóstica



En la prueba diagnóstica, al implementarse diversos tipos de preguntas, los estudiantes tuvieron un desempeño superior en aquellas que eran inferenciales y en las que estaban expuestas en el contenido del texto; sin embargo, los desempeños fueron altos en las preguntas que no estaban explícitas y en las cuales debían hacer un análisis amplio y tomar decisiones más específicas. Los resultados señalan que más del 60 % de los estudiantes reconoce y da soluciones a situaciones problema, a través de las habilidades del pensamiento crítico. Antes, durante y después del desarrollo de la prueba diagnóstica se tuvieron en cuenta aspectos diversos en cuanto al desempeño, comportamiento y los resultados de la prueba en sí misma, para ello, se implementó una rejilla de observación que fue diligenciada por la docente.

Tabla 13
Rejilla de observación prueba diagnóstica

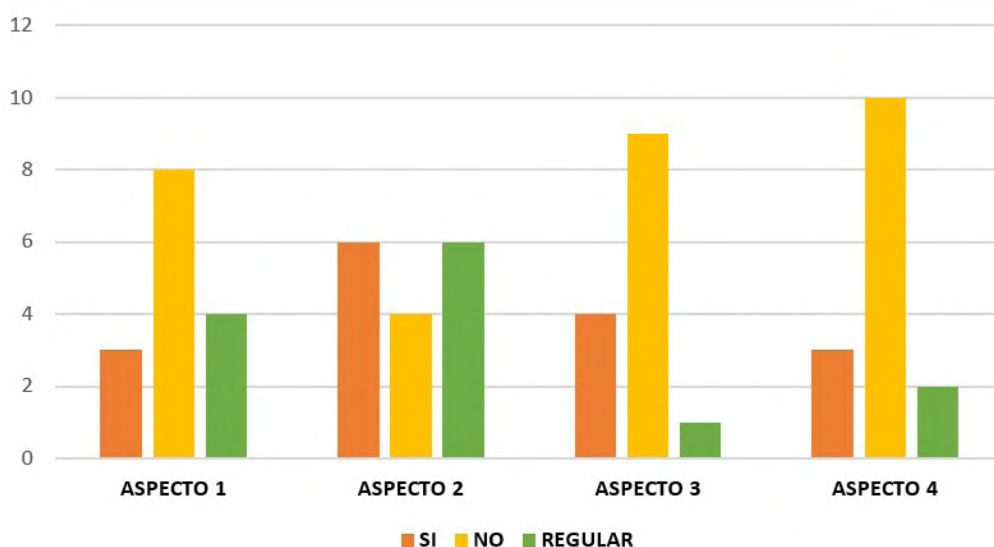
Aspecto	Sí	No	Regular
Argumenta de manera coherente sus opiniones en un discurso claro y con cohesión de forma escrita y oral			x
Analiza diversas situaciones de manera clara, realizando aportes y preguntas cuando se requiere	x		

Logra dar solución a los problemas planteados usando diversas estrategias orales y escritas	x
Toma decisiones para dar respuesta a situaciones planteadas de manera individual y colectiva	x

La rejilla permitió determinar cuál era el nivel en aspectos de desempeño, comportamiento y evaluación, adicionales a los puntos de la prueba diagnóstica. Estas rejillas se diligenciaron de manera individual y se socializaron con los estudiantes, con el fin de que cada uno identificara sus fortalezas y debilidades.

Figura 8

Resultados rejillas de observación prueba diagnóstica



Nota. Aspecto 1: argumenta de manera coherente sus opiniones en un discurso claro y con cohesión de forma escrita y oral; aspecto 2: analiza diversas situaciones de manera clara, realizando aportes y preguntas cuando se requiere; aspecto 3: logra dar solución a los problemas planteados, usando diversas estrategias orales y escritas; aspecto 4: evalúa sus respuestas y resultados con las de sus compañeros, en actividades individuales y grupales.

De acuerdo con los aspectos evaluados en las rejillas de observación, se pudo determinar que en los aspectos 1, 2 y 4, se presentaron resultados negativos en cuanto al desempeño de los estudiantes, puesto que hubo dificultades para argumentar de manera oral y escrita, de forma personal y con perspectivas propias, dado que, la mayoría utilizaba el resumen para argumentar sus puntos de vista. Por otra parte, se presentaron dificultades en cuanto a evaluar y evaluarse, la mayoría de los estudiantes no formulaban preguntas a los demás o no concretaban respuestas claras cuando se les preguntaba a ellos.

Asimismo, se puede afirmar que, de acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica, los estudiantes de grado 5.º presentaron dificultades en la utilización adecuada de las habilidades del pensamiento crítico. Lo que genera bajos resultados en la prueba y los aspectos adicionales que se evaluaron. Aun cuando los estudiantes de grado quinto demostraron gran capacidad argumentativa, cuando se les plantea un tema nuevo, solo se limitaban a resumir los textos o elementos audiovisuales a su disposición.

En cuanto al análisis y la resolución de problemas, la mayoría dio respuestas acertadas en aquellas situaciones que son explícitas de textos o recursos multimedia; no obstante, en las que involucran un análisis más específico, presentaron dificultades. Por consiguiente, los estudiantes no consiguen articular las cuatro habilidades evaluadas, lo que ocasiona dificultades y resultados bajos en las situaciones planteadas.

Fase de trabajo de campo

El trabajo de campo se estableció teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica. Se plantearon cuatro talleres de intervención, cada uno orientado hacia el fortalecimiento de una de las habilidades del pensamiento crítico. Cada taller contempló actividades diversas en función de las necesidades de los estudiantes y las temáticas destinadas para grado 5.º.

Taller de intervención 1. El taller de intervención que se aplicó con los estudiantes estaba estructurado para trabajar la habilidad de análisis, por medio de la estrategia didáctica del aprendizaje colaborativo y juego.

Tabla 14

Resultados taller de intervención 1 habilidad análisis

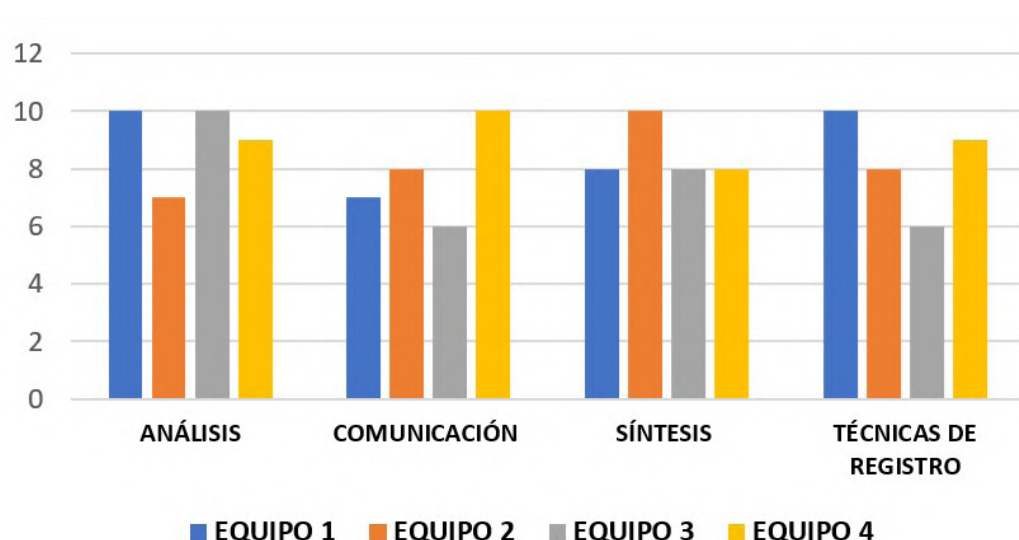
Taller- habilidad	Objetivo	Resultados
Análisis		La estrategia didáctica que se implementó en este taller fue el aprendizaje colaborativo, puesto que se observó, en los estudiantes, la afinidad hacia el trabajo en equipo. El taller de intervención se dividió en tres partes (inicio, desarrollo y cierre). En la parte de inicio, se desarrolló un conversatorio con puntos de vista propios en función de diferentes lecturas sobre una misma temática (Revolución industrial). En este conversatorio, los estudiantes poseían conocimientos previos, lo que generó mucha más amplitud conceptual y participación.
	Utilizar el juego como medio para fortalecer el análisis de manera colaborativa en el aula de clases	El conversatorio se desarrolló de manera aleatoria a través de un juego de selección, teniendo en cuenta la participación reiterativa del mismo grupo de estudiantes. Al realizarlo de manera aleatoria, diversos estudiantes participaron. Uno de los aspectos que resaltó en la primera parte del taller fue la claridad conceptual que tenían los estudiantes, lo que permitió a su vez que los argumentos fueran claros, coherentes y relacionados con la temática. No obstante, se plantearon preguntas base para el conversatorio, de las cuales la mayoría de los estudiantes respondía siempre las mismas. Después de unas rondas, estas preguntas se eliminaron, de esta manera, se propició que los estudiantes analizaran con profundidad el material disponible.
		La segunda parte o desarrollo estuvo estructurado alrededor de un juego de análisis por equipos, aquí los estudiantes debían solucionar determinadas preguntas a través de retos y acertijos. Cada equipo tenía un tablero con determinadas pruebas; este tablero tenía las mismas preguntas, acertijos y retos, pero se encontraban en diferente orden. Cada equipo tenía 60 minutos para llegar a la meta del tablero, en cada pregunta debían realizar el análisis de los recursos de la misma, algunas contenían imágenes; otras, videos, y otras, ambos elementos. La solución de las situaciones problema debían registrarlas en hojas de papel; durante la actividad, los estudiantes no presentaron dificultades en cuanto al desarrollo del juego. No obstante, en la parte de las preguntas, se evidenció mayor dificultad, considerando que, en cada una, las respuestas debían ser diferentes, lo que implicaba un nivel mayor de análisis. Sin embargo, en las partes del tablero en donde había retos, acertijos o penitencias, los estudiantes tuvieron mayor asertividad para solucionarlos.

Taller-habilidad	Objetivo	Resultados
		La parte fundamental del tablero se encontraba en el final; este punto era igual en todos los tableros. Los estudiantes debían organizar un esquema libre que respondiera a una de las preguntas de diversos sobres. Para ello, podían utilizar imágenes que fueron entregadas al inicio. El objetivo de esta actividad era que los estudiantes analizaran los textos entregados, los diversos retos y preguntas a lo largo del tablero y los conocimientos previos que poseían, con el objetivo de sintetizar y organizar un esquema que respondiera de forma clara a las preguntas. Al finalizar, cada equipo tenía un esquema diferente, lo que representó mayor dinamismo en la actividad. Una vez terminados los esquemas, se continuó con la última etapa o cierre del taller de intervención. En esta, cada uno de los equipos socializó los esquemas de manera aleatoria; tres estudiantes debían formular preguntas a sus compañeros. En esta parte, los estudiantes organizaron los esquemas de manera secuencial, lo que facilitó su socialización. Cada uno de los integrantes de los equipos debía dar respuesta a una de las preguntas por medio del esquema. Posteriormente, al momento de responder las preguntas que eran formuladas por los compañeros, de una u otra manera, se valían de las respuestas dadas a lo largo del juego. Asimismo, se observó que, el trabajo colaborativo facilitó la solución de los problemas planteados.

En la primera sesión de intervención se conformaron cuatro equipos, a los cuales se les explicó cada una de las actividades de manera general durante el taller de intervención y también en el momento de la ejecución.

Figura 9

Resultados taller de intervención 1



Nota. Bajos de 1 a 5: 10 %-50 %; altos de 6 a 8: 51 %-80 %; superiores de 9 a 10: 81 %-100%

De acuerdo con los resultados del taller de intervención 1, el desempeño de los cuatro equipos se mantuvo en niveles altos y superiores; cada equipo fue evaluado en una escala de 1 a 10, donde de 1 a 5 eran niveles bajos, y de 6 a 10, niveles altos y superiores. En cada equipo, la habilidad de análisis fue identificada de manera clara; asimismo, la síntesis y la selección de técnicas para registrar la información fueron innovadoras.

Cada uno de los ítems evaluados se armoniza en función de las actividades y la habilidad establecida. El análisis hace referencia a la capacidad individual y grupal que tuvieron los equipos para interpretar los diversos recursos y situaciones planteados en el juego; además de tener en cuenta la capacidad que tuvo cada equipo para alcanzar soluciones a partir de los puntos de vista individuales, a través de la comunicación.

El equipo 1, en análisis y técnicas de registro, obtuvo 100 %; en comunicación, 70 %, y en recapitulación, 80 %. El equipo 2, en análisis, logró 70 %; en comunicación y técnicas de registro, 80 %, y en sumario, 100 %. El equipo 3 obtuvo en análisis 100 %; en comunicación y técnicas de registro, 60 %, y en suma, 80 %. El equipo 4, en el análisis y técnicas de registro, obtuvo 90 %; en síntesis, 80 %, y en comunicación, 100 %.

La síntesis evaluó la capacidad de cada equipo para procesar la información en busca de una solución para los problemas, sin recurrir al resumen y dando perspectivas propias. Las técnicas de registro fueron específicamente los recursos que usaba cada equipo para presentar sus respuestas. En esta se evaluaban la creatividad, la coherencia, la estética y la relación con el tema.

Al finalizar, se determinaron los rangos de cada uno de los equipos. El equipo 1 consiguió 35 puntos; el equipo 2, 33 puntos; el equipo 3, 30 puntos, y el equipo 4, 36 puntos. El máximo de puntuación eran 40 puntos, por ende, el equipo ganador fue el equipo 4 con 36 puntos. Adicionalmente, el taller 1 fue evaluado a través de una rejilla de observación de manera individual

Tabla 15

Rejilla de observación taller de intervención 1

Aspecto	Sí	No	Regular
Da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas	X		
Trabaja de manera individual y grupal	X		
Reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada	X		
Socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara			X
Genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros			X
Presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados	X		
Debilidades: el estudiante presenta dificultad en la socialización con sus compañeros; en equipo manifiesta una conducta adecuada, presenta el análisis de situaciones de manera clara y organizada. Sin embargo, en los espacios de socialización general, el estudiante no presenta el mismo discurso y análisis realizado en grupo. Por lo tanto, se debe fortalecer y trabajar la parte de vocalización y organización de ideas en grupo. Una de las estrategias que se podría implementar es el trabajo en equipo, con integrantes diversos, de tal manera que, el estudiante se integre y perciba un ambiente de confianza			
Fortalezas: las fortalezas del estudiante están asociadas a su capacidad de análisis, creatividad y rapidez en la solución de problemas, puesto que demuestra una capacidad de síntesis y organización adecuada, así como la selección de técnicas y herramientas óptimas para dar a conocer los resultados			

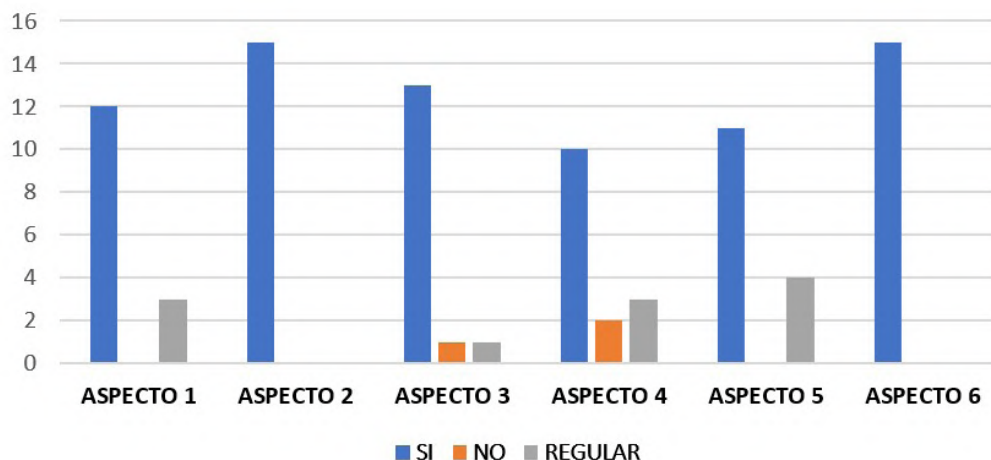
Las rejillas de observación permitieron evidenciar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. En consecuencia, se formularon herramientas de mejoramiento como punto de partida para la docente en cuanto a los elementos que más atención captan y utilizan los estudiantes de grado 5.º.

En la Figura 10 se observan los resultados de los aspectos evaluados en las rejillas de observación. El 80 % de los estudiantes responde acertadamente a las situaciones problema; el 100 % trabaja adecuadamente de manera individual y grupal; el 87 % reconoce y aplica la habilidad del pensamiento crítico (solución de problemas); el 67 %

socializa de manera clara y coherente las respuestas obtenidas por los demás; el 74 % formula y resuelve las preguntas de los compañeros, y el 100 % presenta una actitud participativa en las actividades.

Figura 10

Resultados rejillas de observación taller de intervención 1



Nota. Aspecto 1: da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas; aspecto 2: trabaja adecuadamente de manera individual y grupal; aspecto 3: reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada; aspecto 4: socializa sus respuestas a los demás compañeros, de forma coherente y clara; aspecto 5: genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros; aspecto 6: presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados.

En el taller de intervención 1 se evidenció el afianzamiento y utilización de la habilidad de análisis a través de la estrategia de aprendizaje colaborativo, por medio de un juego para su ejecución. Los estudiantes obtuvieron resultados satisfactorios de acuerdo con el objetivo establecido. No obstante, los resultados de este taller permitieron determinar la necesidad de proyectar y manejar la comunicación y socialización de los estudiantes a nivel general en el curso. Asimismo, en aspectos como síntesis, creatividad, dinamismo, participación, análisis y solución de problemas, los estudiantes presentaron desempeños significativos y satisfactorios de forma individual, lo que, a su vez, influyó en el trabajo colaborativo.

Taller de Intervención 2. El segundo taller de intervención estuvo planificado con el objetivo de fortalecer la habilidad de argumentación, mediante estrategias didácticas, como mesa redonda, debates y juego de roles (ver Tabla 16).

Tabla 16

Resultados taller de intervención 2 Habilidad argumentación

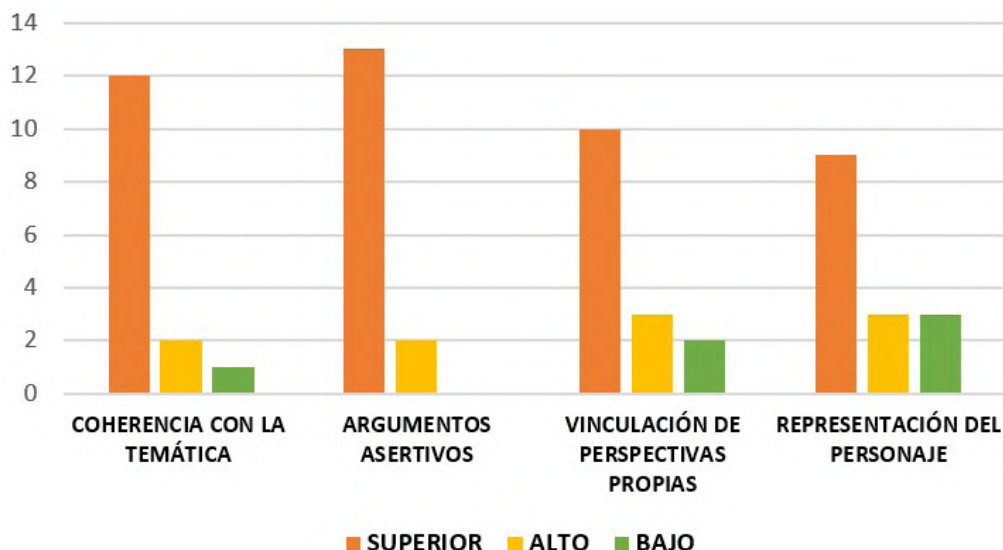
Taller-habilidad	Objetivo	Resultados
Argumentación	Exponer diversos argumentos a través del juego de roles como estrategia para la apropiación y análisis de temáticas	Las estrategias que se utilizaron en este taller de intervención fueron la mesa redonda, la lluvia de ideas y los juegos de roles. El taller estuvo dividido en tres partes (inicio, desarrollo y cierre). Inicialmente, se llevó a cabo una argumentación oral a partir de un registro escrito, partiendo del análisis de diversas frases que fueron entregadas a los estudiantes sobre las hegemonías del país (liberal y conservadora). En esta actividad se pudo evidenciar que el análisis de los estudiantes al momento de relacionar las frases y añadir elementos propios de acuerdo con la temática se desarrolló de manera adecuada. Asimismo, la lluvia de ideas, como estrategia de socialización, permitió que los estudiantes participarán de manera voluntaria y se generara un ambiente de aprendizaje proactivo y enriquecedor para cada uno. En el taller, los estudiantes tuvieron que trabajar de manera individual. El juego de roles y el debate fueron las estrategias didácticas utilizadas. La argumentación de diversas temáticas o perspectivas funcionan siempre y cuando los estudiantes identifican los temas. En esta actividad, cada estudiante representaba un presidente o persona sobresaliente de las hegemonías dominantes del país, quien debía enfrentarse a otro personaje de la hegemonía contraria, con argumentos propios del personaje sobre el impacto en el país; la finalidad era ganar con argumentos y con claridad del discurso.

Taller-habilidad	Objetivo	Resultados
		Uno de los aspectos más significativos de este taller fue permitir que los estudiantes opinaran y expusieran sus puntos de vista de acuerdo con las acciones, aspectos positivos y negativos del personaje que estaban representando. En esta parte, el estudiante que perdía debía tomar una de las fichas, intentando no derrumbarla. Por otra parte, esta actividad, aunque era individual, repercutía a nivel grupal, debido a las hegemonías que se estaban representado (conservadora y liberal); sin embargo, cada participante debía manifestar sus argumentos. Al iniciar la actividad, se realizó una lluvia de ideas o debates al interior de cada equipo. Los resultados fueron superiores, puesto que cada estudiante dio sus argumentos, de manera coherente de acuerdo con el personaje. Aquellos estudiantes que no dieron argumentos tan pertinentes al momento de debatir, se les permitió participar en una segunda ronda; también a quienes deseaban participar nuevamente. Parte importante del aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es permitirles ser, equivocarse y aprender, así como la participación libre. Considerando que los niños al sentirse en un ambiente de confianza logran vincular de mejor manera los conocimientos. En el cierre de la sesión, al realizar la coevaluación, cada estudiante pudo identificar sus fortalezas y debilidades en cuanto a la habilidad de argumentación.

En el taller de intervención 2, se conformaron 2 equipos, uno para cada hegemonía; sin embargo, el desempeño de los estudiantes se dio de forma individual.

Figura 11

Resultados taller de intervención 2



En el segundo taller de intervención se tuvieron en cuenta cuatro categorías para evaluar el desempeño de los estudiantes; de acuerdo con la Figura 11, los estudiantes se encuentran en el desempeño superior; asimismo, se resalta que responden de manera satisfactoria. Por otra parte, los estudiantes que presentan desempeños bajos no supera el 20 % de la muestra. En la categoría 1 Coherencia con la temática, el 80 % consiguió resultados superiores; el 13 %, altos, y el 7 %, bajos. En la categoría 2 Argumentos asertivos, el 87 % obtuvo resultados superiores, y el 13 %, altos. En la categoría 3 Vinculación de perspectivas propias, el 67 % logró desempeños superiores; el 20 %, altos, y el 13 %, bajos. En la categoría 4 Representación del personaje, el 60 % obtuvo resultados superiores; el 20 %, altos, y el 20 %, bajos.

Los resultados del segundo taller señalaron el alcance del objetivo establecido, así como la vinculación y utilización de la habilidad trabajada en el taller 1. En consecuencia, se potenció la relación de analizar el personaje con los acontecimientos ocurridos y sus propias perspectivas, en consecuencia, la argumentación adquirió un valor adicional en cada una de las intervenciones de los estudiantes.

La habilidad del pensamiento crítico, específicamente la argumentación, se fortaleció de forma asertiva mediante la estrategia seleccionada, ya que los estudiantes vincularon la temática con sus propias perspectivas. El juego de roles y los debates permitieron no solo trabajar la argumentación, sino también la postura ante el público, la vocalización, la síntesis y la relación de información. Permitir a los estudiantes evaluarse a sí mismos y evaluar a los demás favoreció la comunicación entre pares y la identificación de debilidades y fortalezas. Uno de los aspectos vinculantes y adicionales del proceso de evaluación de los estudiantes se llevó a cabo mediante rejillas de observación.

Tabla 17*Rejilla de observación taller de intervención 2*

Aspecto	Sí	No	Regular
Da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas	X		
Trabaja adecuadamente de manera individual y grupal			X
Reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada	X		
Socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara	X		
Genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros	X		
Presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados			X
Debilidades: el estudiante presentó dificultades en el trabajo individual, puesto que hizo visible su interés y participación en mayor porcentaje en el inicio de las actividades, cuando se desarrollaron juegos libres o en forma grupal. Sin embargo, a nivel individual, este disminuyó, aun cuando sus aportes fueron significativos; sus debilidades son a nivel actitudinal, a pesar de que reconoce y aplica la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada.			
Fortalezas: las fortalezas del estudiante son en cuanto a la identificación y utilización adecuada de la habilidad del pensamiento crítico, así como a la exposición y argumentación de sus opiniones en relación con la temática; realiza un análisis de las situaciones y articula adecuadamente argumentos que dan a entender sus puntos de vista de manera clara, respondiendo a las preguntas de forma pertinente y formulando preguntas que se vincularon con los personajes y argumentos de los otros compañeros.			

Las rejillas de observación señalaron las fortalezas y debilidades de los estudiantes. También, permitieron formular herramientas de mejoramiento, que se convirtieron en punto de partida para la docente en cuanto a los elementos que más atención captan y utilizan los estudiantes.

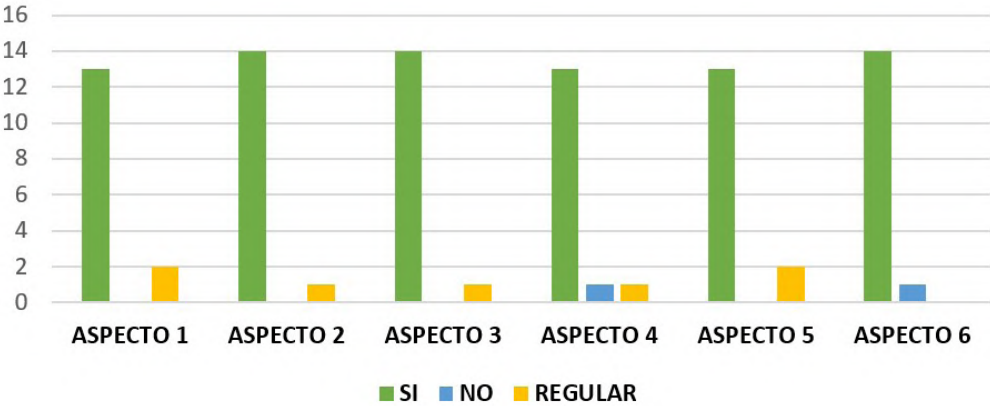
En la Figura 12 están los resultados de los aspectos evaluados en las rejillas de observación, de manera individual. Teniendo en cuenta el número total de estudiantes, se puede evidenciar que el 87 % de los estudiantes dio respuestas acertadas a las situaciones problema; el 93 % trabaja de manera individual y grupal; el 93 % reconoce y aplica la habilidad del pensamiento crítico (argumentación); el 87 % socializa de manera clara y

coherente las respuestas a los demás, formula y resuelve las preguntas de los compañeros, y el 93 % presenta una actitud participativa en las actividades.

De acuerdo con los resultados, los estudiantes lograron identificar y utilizar de manera correcta la habilidad del pensamiento crítico, vinculándola con la habilidad de análisis. La mayoría de los estudiantes argumentó diversas situaciones en relación con la temática seleccionada y sus perspectivas individuales.

Figura 12

Resultados rejillas de observación taller de intervención 2



Nota. Aspecto 1: da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas; aspecto 2: trabaja adecuadamente de manera individual y grupal; aspecto 3: reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada; aspecto 4: socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara; aspecto 5: genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros; aspecto 6: presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados.

Taller de Intervención 3. Este taller estuvo planificado con el objetivo de fortalecer la habilidad de solución de problemas, mediante la estrategia didáctica de juegos motrices. Los resultados se pueden apreciar en la Tabla 18.

Tabla 18

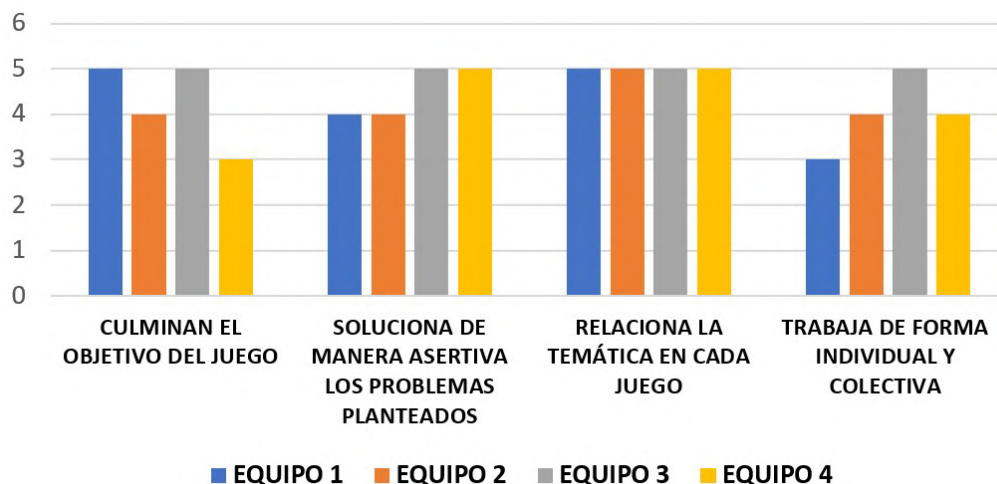
Resultados taller de intervención 3 habilidad de solución de problemas

Taller- habilidad	Objetivo	Resultados
Solución de problemas	Solucionar diversas situaciones de aprendizaje a través del juego y dinámicas de motricidad gruesa	En este taller de intervención se implementaron los juegos motrices en función de la habilidad de solución de problemas. El taller estuvo dividido en tres fases. En la fase inicial, se realizó una retroalimentación de las temáticas trabajadas hasta el momento en el área de Ciencias Sociales (biodiversidad de Colombia, Revolución francesa, Revolución Industrial, Frente Nacional, gobiernos actuales en Colombia), ya que en los juegos se trabajarían diversas situaciones relacionadas con estas temáticas. Para esto, se utilizaron recursos audiovisuales. En la fase de desarrollo, se conformaron cuatro equipos. Cada equipo debía participar en los juegos motrices disponibles durante un máximo de ocho minutos por juego. En cada juego se planteaba una situación problema que los estudiantes, de forma individual y por rondas, tenían que resolver. Se establecieron cinco juegos: bingo, ruletas, Twister, rana y parqués. Al inicio, se explicó cada juego de manera general y luego, en cada estación, se dio una segunda explicación. Al terminar el tiempo límite, los estudiantes, de forma grupal, debían intercambiar juegos. En esta actividad se evidenció la facilidad con la que solucionaban los problemas a través de juegos donde la motricidad fina y gruesa era uno de los ejes principales. Cada equipo logró dar una o varias soluciones a una misma situación. Los resultados finales evidenciaron que utilizaban la información adquirida en los juegos y la vinculaban a la información que ya poseían, generando así un aprendizaje significativo que les permitió analizar y dar soluciones adecuadas a cada situación. Como actividad de cierre, cada equipo socializó sus resultados, comparándolos con las respuestas de los demás. Los resultados de este taller permitieron visibilizar la posibilidad de dar soluciones a problemáticas usando juegos y recursos didácticos, considerando que, en gran medida, las respuestas de los estudiantes estuvieron acordes con las situaciones planteadas y al objetivo del taller.

En el taller de intervención 3, se conformaron cuatro equipos, los cuales, mediante los juegos motrices, fortalecieron y pusieron en práctica la habilidad de solucionar problemas. Los resultados del taller se pueden observar en la Figura 13.

Figura 13

Resultados taller de intervención 3



Nota. La puntuación corresponde a los siguientes valores, 1 (20 %-bajo); 2 (40 %-bajo); 3 (60 %-alto); 4 (80 %-superior); 5 (100 %-superior).

Los resultados del taller de intervención 3 permitieron visibilizar la adaptabilidad y amplia utilización de la solución de problemas en diversas temáticas mediante juegos. Al realizarse por equipos, se evaluó el resultado final de cada uno de la siguiente manera:

- Equipo 1: identificó al 100 % el objetivo del juego, relacionando la temática y culminando el objetivo establecido; solucionó de manera asertiva el 80 % de las situaciones planteadas y trabajó de manera individual y colectiva en un 60 %.
- Equipo 2: logró un 80 % en la culminación del objetivo, así como en la solución de problemas de manera asertiva y en el trabajo en equipo e individual. Obtuvo un 100 % en la relación de la temática en cada uno de los juegos.
- Equipo 3: reconoció al 100 % el objetivo del juego y la temática, logrando trabajar de manera adecuada tanto individual como colectivamente.
- Equipo 4: culminó el objetivo del juego en un 60 %, solucionó las situaciones problema de manera acertada en un 100 % y reconoció la temática en cada uno; además, trabajaron de manera individual y colectiva en un 80 %.

En términos generales, cada equipo respondió de manera satisfactoria en la solución de las situaciones planteadas, así como en la socialización y coevaluación general. Uno de los puntos esenciales en este taller fue el reconocimiento de las temáticas por parte de los

niños, lo que permitió que las situaciones fueran analizadas y entendidas de manera más amplia, repercutiendo en la solución de los juegos de forma rápida y acertada.

Se observó en los estudiantes la adaptabilidad y el trabajo individual con el objetivo de culminar el juego. Por otra parte, en la socialización final, fue enriquecedor ver las diversas soluciones que cada uno de los equipos encontró para una situación en común. En este taller, se evidenció la posibilidad de llevar a los niños a desarrollar la habilidad de solución de problemas de manera lúdica y didáctica. Permitir a los estudiantes evaluarse y evaluar a los demás favoreció la comunicación entre pares y la identificación de debilidades y fortalezas. Uno de los aspectos vinculantes y adicionales del proceso de evaluación de los estudiantes se dio con las rejillas de observación.

Tabla 19

Rejilla de observación taller de intervención 3

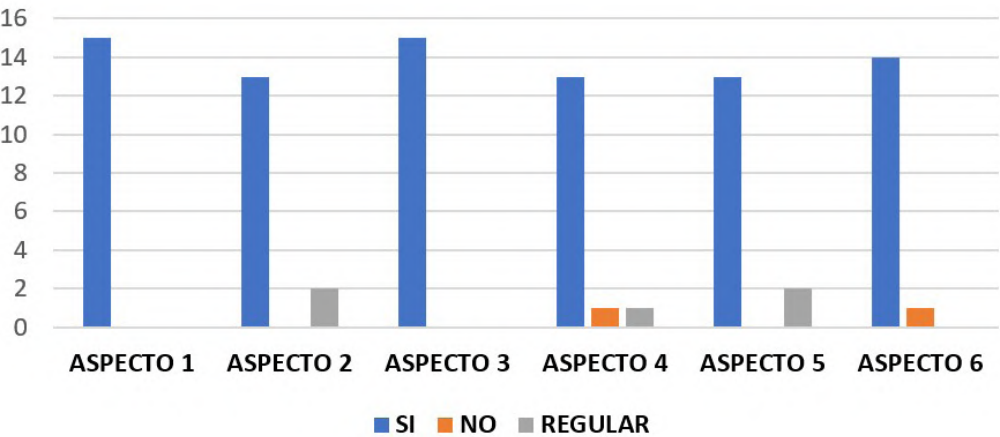
Aspecto	Sí	No	Regular
Da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas	X		
Trabaja de manera adecuada a nivel individual y grupal	X		
Reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada	X		
Socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara	X		
Genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros	X		
Presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados	X		
Debilidades: Ninguna			
Fortalezas: Analiza y da soluciones coherentes en las situaciones problema que se plantean, logra articular la temática de acuerdo con el juego que ejecuta. Presenta una actitud participativa y motiva a sus compañeros. En términos generales, implementa la solución de problemas en cada una de las circunstancias, comunica y lidera las acciones en equipo, facilitando el trabajo colectivo desde sus aportes individuales			

En la Figura 14, se pueden apreciar los resultados de los aspectos evaluados en las rejillas de observación, de manera individual, permitiendo evidenciar que:

- El 100 % de los estudiantes dan respuestas acertadas a las situaciones problema.
- El 87 % trabaja de manera individual y grupal.
- El 100 % reconoce y aplica la habilidad del pensamiento crítico (solución de problemas).
- El 87 % socializa de manera clara y coherente las respuestas obtenidas, formulando y resolviendo las preguntas de los compañeros.
- El 93 % de los estudiantes presenta una actitud participativa en las actividades.

La habilidad trabajada en el taller de intervención permitió evidenciar la adaptabilidad y puesta en práctica de la solución de problemas en situaciones de aprendizaje diversas, tanto dentro como fuera del aula de clase. Los estudiantes lograron cuestionarse y plantear alternativas de solución acordes con los temas evaluados a lo largo de los juegos motrices.

Figura 14
Resultados rejillas de observación taller de intervención 3



Nota. Aspecto 1: da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas; aspecto 2: trabaja adecuadamente de manera individual y grupal; aspecto 3: reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada; aspecto 4: socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara; aspecto 5: genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros; aspecto 6: presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados.

Taller de Intervención 4. Este taller de intervención estuvo planificado con el objetivo de fortalecer la habilidad de toma de decisiones, utilizando la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas y el libro digital.

Tabla 20

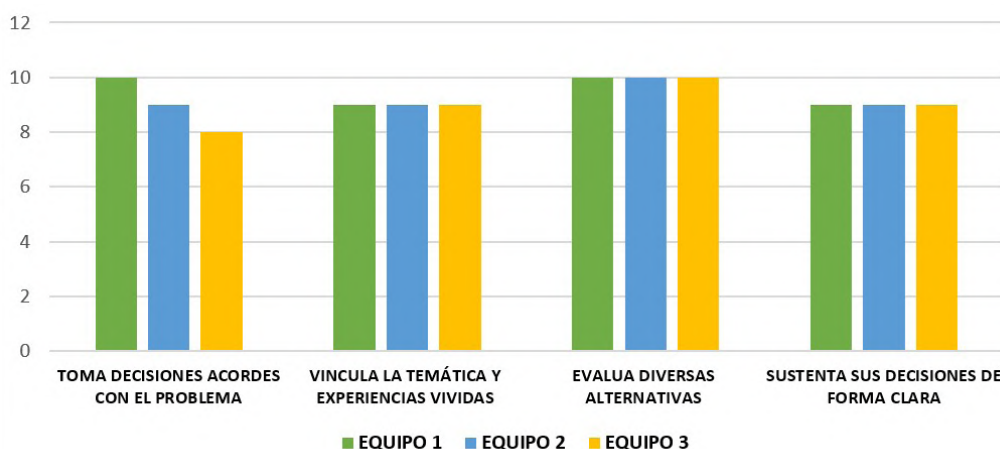
Resultados taller de intervención 4 habilidad de toma de decisiones

Taller- Habilidad	Objetivo	Resultados
Toma de decisiones	Utilizar el libro digital como estrategia para fortalecerla toma de decisiones, a través del trabajo colaborativo	La estrategia didáctica utilizada en el taller de intervención 4 fue el libro digital a través del trabajo colaborativo y el ensayo-error de situaciones. Esta sesión estuvo dividida en tres partes. En la fase inicial, se realizó un debate en forma de mesa redonda sobre las regiones de Colombia. Aquí se evidenció la diversidad cultural de los estudiantes, ya que algunos de ellos eran de diferentes ciudades, lo que hizo que el debate fuera constructivo y enriquecedor. Los estudiantes formularon preguntas a los demás. Una vez terminado el debate, se continuó con la etapa de desarrollo. Se conformaron tres equipos y a cada uno se le entregaron diversos materiales. Posteriormente, mediante un libro digital diseñado sobre las regiones de Colombia, los estudiantes identificaron aspectos de cada una y desarrollaron juegos y actividades en las cuales tenían que tomar decisiones de acuerdo con la región aleatoria seleccionada. Cada equipo debía dar respuestas, ya fueran digitales directamente en el libro interactivo o manuales, a través de la toma de decisiones en equipo, las cuales se socializaron posteriormente. El libro interactivo permitió obtener resultados satisfactorios en el grupo de estudiantes, ya que atrajo su atención mediante dinámicas lúdicas y didácticas. Asimismo, facilitó la habilidad de toma de decisiones, considerando la diversidad cultural de los estudiantes, lo que permitió tener amplitud conceptual y múltiples puntos de referencia. En la etapa de cierre, cada uno de los grupos socializó sus resultados. En esta sustentación, los demás compañeros podían hacer aportes o dar sus puntos de vista en relación con las respuestas de sus compañeros. Como resultado, se evidenció que para una misma situación se tomaban soluciones diferentes, las cuales, de una u otra manera, los llevaban al punto final. El libro interactivo permitió a los estudiantes tomar decisiones libres, no solo de selección múltiple, lo que favoreció el análisis, la comunicación y la solución de problemas en cada equipo. A través de recursos multimedia y actividades diversas, se incentivó la participación de los estudiantes.

En el taller de intervención cuatro, se conformaron tres equipos, los cuales fortalecieron y pusieron en práctica la habilidad de toma de decisiones para acrecentar los niveles de criticidad mediante el uso del libro interactivo.

Figura 15

Resultados taller de intervención 4



Nota. La puntuación corresponde a los siguientes valores, 1 (20 %-bajo); 2 (40 %-bajo); 3 (60 %-alto); 4 (80 %-superior); 5 (100 %-superior)

En la Figura 15, se observan los resultados de cada uno de los equipos en cuanto al desempeño en el taller de intervención 4, teniendo en cuenta las categorías establecidas. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- Equipo 1: logró al 100 % tomar decisiones acordes con las situaciones planteadas, evaluando diversas alternativas para encontrar respuestas acertadas. En un 90 %, vinculan las temáticas con saberes previos y experiencias vividas, y dan visibilidad a sus respuestas mediante una sustentación clara a los demás.
- Equipo 2: en un 90 %, tomó decisiones acordes con las situaciones planteadas, vinculando la información con saberes previos y experiencias vividas, dando claridad a sus resultados a través de la socialización de respuestas con sus compañeros. En un 100 %, evaluaron diversas alternativas para encontrar una solución.
- Equipo 3: en un 80 %, tomó decisiones relacionadas con la temática y los problemas planteados. En un 90 %, vinculó los temas a experiencias y saberes propios, sustentando sus aportes de manera clara a los demás. En un 100 %, evaluó diversas posibilidades para encontrar la solución a un problema.

Por medio de estrategias como los libros interactivos y el aprendizaje a través de problemas, los estudiantes logran desarrollar su capacidad de análisis, toma de

decisiones y solución de situaciones problema. En grado 5.º, es fundamental llevar a los estudiantes a cuestionarse y encontrar respuestas a diversos interrogantes usando herramientas a su alcance, para lo cual es indispensable despertar la curiosidad y el interés por el conocimiento.

Por consiguiente, las estrategias didácticas brindaron alternativas dinámicas en este taller al llevar al aula un libro interactivo y multimedia. A través de la tecnología, se permitió visibilizar una temática amplia de manera sencilla y con impacto, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en su participación. Resaltando que, además de fortalecer la habilidad de toma de decisiones, los estudiantes, de una forma u otra, vincularon el análisis, la argumentación y la solución de problemas con el objetivo de llegar a diversas respuestas de forma colaborativa.

Finalmente, permitir a los estudiantes evaluarse y evaluar a los demás favoreció la comunicación entre pares y la identificación de debilidades y fortalezas. Uno de los aspectos vinculantes y adicionales del proceso de evaluación de los estudiantes se dio a través de rejillas de observación.

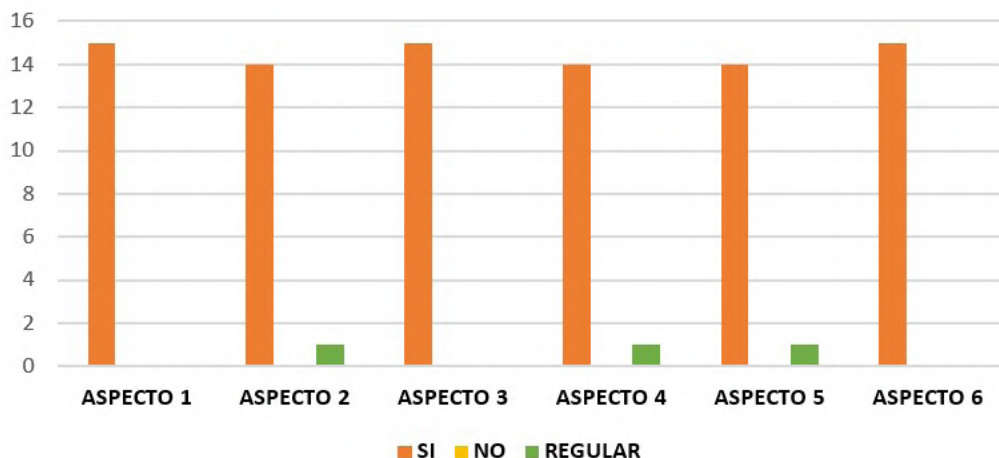
Tabla 21

Rejilla de observación taller de intervención 4

Aspecto	Sí	No	Regular
Da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas	X		
Trabaja adecuadamente de manera individual y grupal	X		
Reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada	X		
Socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara	X		
Genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros	X		
Presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados	X		
Debilidades: se debe trabajar en la síntesis de la información, puesto que algunas de las respuestas son bastante amplias.			
Fortalezas: logra articular y tomar decisiones diversas para una situación problema, vinculando sus aprendizajes previos y la información obtenida de sus compañeros; trabaja en equipo de manera respetuosa y proactiva; logra concluir los objetivos establecidos; planea y da respuesta a interrogantes desde sus propios hallazgos			

Figura 16

Resultados rejillas de observación taller de intervención 4



Nota. Aspecto 1: da respuestas acertadas a las situaciones problema planteadas; aspecto 2: trabaja adecuadamente de manera individual y grupal; aspecto 3: reconoce e implementa la habilidad del pensamiento crítico de manera adecuada; aspecto 4: socializa sus respuestas a los demás compañeros de forma coherente y clara; aspecto 5: genera preguntas y resuelve inquietudes al docente y compañeros; aspecto 6: presenta una actitud participativa en las actividades y juegos planteados.

De acuerdo con los resultados del taller de intervención, en cuanto a los aspectos observados y registrados en los estudiantes, se determinó lo siguiente:

- En un 100 % de los casos, los estudiantes dieron respuestas acertadas a las situaciones planteadas, manteniendo una actitud participativa y reconociendo la habilidad del pensamiento crítico y su integración con otras habilidades.
- En un 90 %, trabajaron de manera individual y grupal, socializando sus respuestas y formulando preguntas claras y pertinentes.

Del taller de intervención se pudo concluir que los estudiantes trabajan de manera óptima en función de las herramientas que se utilizan, ya que estas generan sorpresa y dinamismo al abordar diversas temáticas. Además, se observó cómo los equipos relacionaron las habilidades trabajadas entre sí, lo cual enriqueció su desempeño general.

Fase de evaluación

En la fase de evaluación se establecieron dos estrategias didácticas, mediante las cuales se vincularon las cuatro habilidades del pensamiento crítico (análisis, argumentación,

solución de problemas y toma de decisiones), de esta manera, los estudiantes las utilizan de forma articulada para solucionar las situaciones problema presentadas.

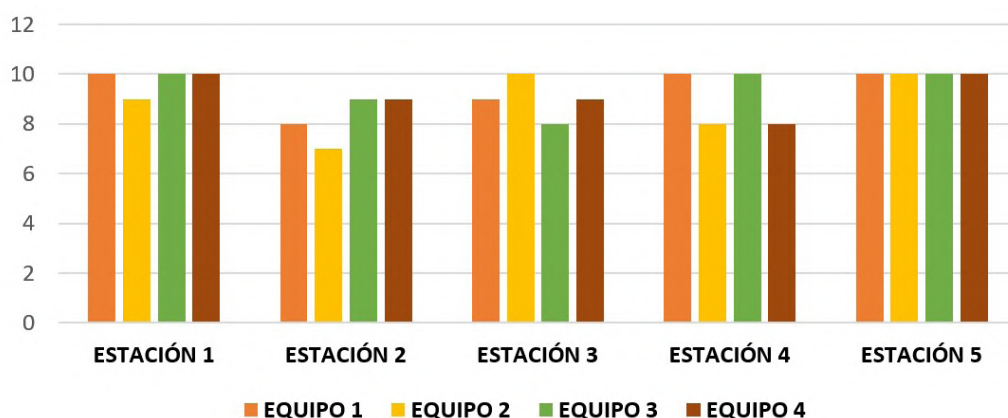
Rally y prueba final. Se desarrolló un taller de intervención con los estudiantes, utilizando un rally y un taller final como metodologías principales. En el rally, se plantearon diversas situaciones problema vinculadas con juegos de motricidad, distribuidas en cinco estaciones sobre las siguientes temáticas: regiones de Colombia, partidos políticos, toma del palacio de justicia, presidentes de Colombia y revoluciones en Colombia y el mundo. Cada estación presentaba situaciones y juegos diversos.

Los estudiantes se organizaron en cuatro equipos, cada uno debía participar en todas las estaciones y llevar un registro en un tarjetón, el cual era diligenciado por la docente como constancia del cumplimiento de los objetivos en cada estación.

El rally se ha consolidado como una estrategia didáctica significativa para los estudiantes, ya que vincula juegos, aprendizaje y competitividad, lo cual motivó a los equipos. Además, se evidenció la aplicación de las habilidades previamente trabajadas en las sesiones de intervención, permitiendo a los estudiantes encontrar respuestas mediante diversas alternativas de pensamiento y aprendizaje.

Figura 17

Resultados rally



Nota. La puntuación corresponde a los siguientes valores, 1 (20 %-bajo); 2 (40 %-bajo); 3 (60 %-alto); 4 (80 %-superior); 5 (100 %-superior). Estación 1: juego de bolos, habilidad: argumentación, análisis, solución de problemas y toma de decisiones; estación 2: juego triqui, habilidad: análisis, toma de decisiones y solución de problemas; estación 3: juego ruleta y yenga, habilidad: argumentación, análisis, solución de problemas y toma de decisiones; estación 4: juego carrera de obstáculos, habilidad: análisis, toma de decisiones y solución de problemas; estación 5: juego parejas y aros, habilidad: argumentación solución de problemas y toma de decisiones.

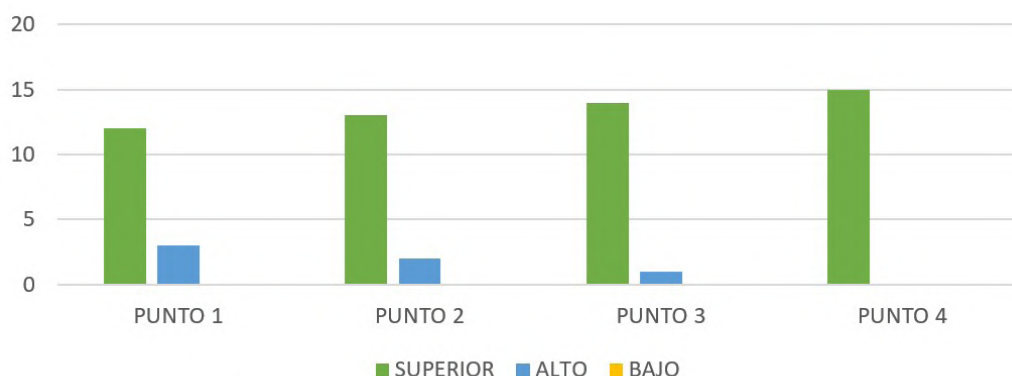
En la Figura 17, se observan los resultados por cada una de las estaciones de los cuatro equipos. De acuerdo con los resultados, tres de los equipos culminaron la estación 1 con el 100 %, y los cuatro, sobre el 80 %. Dos equipos obtuvieron resultados sobre el 90 % en la estación 2. En las estaciones 3 y 4, los equipos están sobre el 80 %; en la estación 5, todos los equipos lograron culminarla con el 100 %.

En términos generales, se observó la efectividad de la actividad, así como el reconocimiento y utilización de las habilidades del pensamiento crítico, las cuales fueron potenciadas a través del trabajo colaborativo. El rally se convirtió en una estrategia de impacto y motivación para los estudiantes. La mayoría de los equipos realizó el trabajo de forma autónoma, en busca de soluciones propias y personales; asimismo, como factor adicional, algunos añadieron respuestas extras a las inicialmente encontradas.

Como cierre del taller de intervención, se aplicó una actividad similar a la de la prueba diagnóstica, en la cual cada estudiante, de forma individual, debía dar solución a los puntos planteados (ver Figura 18).

Figura 18

Resultados prueba final



En los resultados de la prueba final, se evidenció que el 80 % de los estudiantes tuvo respuestas acertadas en el punto 1; el 87 % logró resultados satisfactorios en el punto 2; el 93 % alcanzó respuestas en nivel superior, y 100 % obtuvo resultados adecuados. Las respuestas, en niveles generales, se mantuvieron en un desempeño alto y superior.

Estos resultados permitieron visibilizar el alcance de los objetivos establecidos, puesto que, en la intervención final en general, es decir, el rally y el taller, los estudiantes reconocieron y utilizaron las habilidades del pensamiento crítico, en concordancia con las situaciones planteadas. Por consiguiente, se observó en los estudiantes un desempeño sobresaliente en las estrategias didácticas utilizadas y en el manejo de las habilidades del pensamiento crítico. De esta forma, al realizar una comparación con el nivel inicial del grupo, se pudo determinar el avance del grupo de estudiantes.

Diario de campo. Dentro de la fase de resultados generales, se tuvo en cuenta los diarios de campo de los talleres de intervención, en los cuales se registraron las acciones de la docente y los estudiantes, así como su respectivo análisis. Lo anterior con el fin de hacer una retroalimentación del proceso desarrollado, identificando fortalezas y debilidades para mejorar y articular estrategias diversas para solucionar las dificultades presentadas.

Tabla 22

Diario de campo prueba diagnóstica

Descripción	Análisis
La prueba diagnóstica se aplicó a los estudiantes el día viernes 5 de agosto de 2022, a las 9:00 de la mañana. Se organizó a los estudiantes en el tercer piso, de tal manera que cada uno tuviera más espacio, y se explicó punto por punto el contenido de la actividad. El desarrollo de taller estuvo programado para un tiempo determinado de 60 minutos. Durante su desarrollo, la docente dio indicaciones y aclaró las dudas que presentaban los estudiantes. Una vez concluido el tiempo del taller, se socializaron algunas de las respuestas de los estudiantes de manera aleatoria. En el momento en que todos los puntos fueron socializados, la docente recogió los talleres. Cada estudiante formuló una pregunta, y los compañeros que deseaban responderla podían hacerlo; se trabajaron las cuatro habilidades del pensamiento crítico. La intervención finalizó a las 10:40 de la mañana.	Durante el desarrollo de la prueba diagnóstica, se evidenció nerviosismo en algunos estudiantes, así como dificultades en el análisis, síntesis y resolución de problemas. En su mayoría, formulaban preguntas para verificar la corrección de sus respuestas. Uno de los aspectos positivos de la intervención fue realizar la prueba en un espacio distinto al aula de clases, ya que permitió que los estudiantes se sintieran más relajados y no percibieran la situación como una ‘evaluación’, término utilizado por algunos de los estudiantes. Por otra parte, se observó que, al momento de sustentar sus respuestas, algunos estudiantes mostraban inseguridad y timidez para expresarlas ante los demás. Asimismo, fueron pocos los estudiantes que lograron formular y responder preguntas de sus compañeros. En general, los estudiantes tuvieron bajos desempeños en el análisis y la solución de problemas, ya que no lograron obtener los resultados esperados en los diferentes puntos evaluados.

Reflexión

El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación debe desarrollarse en un ambiente de confianza, donde los estudiantes no se sientan presionados y puedan obtener respuestas a través del análisis y la reflexión. La prueba diagnóstica permitió identificar las dificultades en las habilidades del pensamiento crítico, así como evaluar los métodos y estrategias que captaron o no la atención de los estudiantes.

Es fundamental que los docentes implementen acciones en el aula que fomenten el aprendizaje sin presiones, utilizando estrategias dinámicas. Así, habilidades como el pensamiento crítico pueden ser integradas de manera natural, no solo en el área de Ciencias Sociales, sino también en la vida cotidiana de los estudiantes.

Como reflexión final de la intervención, es necesario introducir en el aula estrategias que permitan a los estudiantes aprender a través del juego, la participación activa y diversas actividades de aprendizaje impactantes. Además, es crucial guiar a los estudiantes en el manejo de sus comportamientos y en la integración en trabajos grupales, fomentando aportes individuales que fortalezcan el aprendizaje colectivo.

En la fase de evaluación se analizaron los resultados de los diarios de campo de cada taller de intervención y las rejillas de observación de los estudiantes, con el fin de determinar el desempeño general de cada uno a lo largo del desarrollo del proyecto desde diferentes aspectos. Con base en estos análisis, en cada sesión se establecieron mecanismos y estrategias didácticas para abordar las dificultades que presentaban los estudiantes.

Los diarios de campo y las rejillas de observación proporcionaron perspectivas sobre las fortalezas y debilidades en relación con las temáticas y estrategias trabajadas. Estos fueron instrumentos indispensables, ya que facilitaron el análisis de cada taller más allá de los resultados, enfocándose en las estrategias didácticas empleadas y en el trabajo de los estudiantes.

Capítulo 5.

Discusión de los resultados

Respondiendo la pregunta y verificando el objetivo

Se vive en una sociedad que enfrenta constantes retos, los cuales demandan el uso de habilidades diversas para abordar situaciones de manera efectiva. En la educación primaria, los estudiantes adquieren habilidades y destrezas que influyen en su desarrollo académico y personal. Por lo tanto, es crucial introducir en el aula habilidades del pensamiento crítico mediante estrategias didácticas que fortalezcan el aprendizaje a través de la lúdica, el juego y la tecnología, elementos que son parte de su vida diaria y que captan su atención, motivándolos hacia nuevos aprendizajes.

El proyecto de investigación titulado *Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en Ciencias Sociales* surge de observaciones realizadas al grupo de estudiantes, que señalaron dificultades en el reconocimiento y uso de estas habilidades, impactando sus resultados en el área de Ciencias Sociales.

En consecuencia, se diseñó una propuesta educativa y pedagógica basada en diversas estrategias didácticas para fortalecer cuatro habilidades del pensamiento crítico: análisis, argumentación, toma de decisiones y solución de problemas. Estas estrategias fueron planificadas considerando la edad de los estudiantes, sus necesidades, los objetivos de aprendizaje, las habilidades del pensamiento crítico y el modelo pedagógico de la institución.

El proyecto de investigación se estructuró en tres fases: diagnóstico, trabajo de campo y evaluación, las cuales permitieron guiar a los estudiantes hacia el fortalecimiento de estas habilidades. Se emplearon observaciones, talleres, entrevistas, aplicación de estrategias didácticas seleccionadas y evaluación de los resultados. El proceso de investigación se planificó y ejecutó en relación con el objetivo general.

La formulación del problema se inició con la observación directa de los estudiantes de quinto grado en cuanto a la identificación y aplicación de habilidades del pensamiento crítico en la resolución de diversas situaciones de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. Estas observaciones fueron complementadas por la perspectiva de la docente titular del área, considerando además los resultados de los instrumentos de evaluación utilizados en el Colegio Oxford Bilingual School.

Según Paul y Elder (2003):

El pensamiento crítico facilita el abordaje de situaciones diversas en la vida diaria, donde son esenciales habilidades como el reconocimiento y la evaluación, la formulación de preguntas y respuestas, el análisis y la resolución, la toma de decisiones y la argumentación, así como el pensamiento y la resolución de problemas. (p. 32)

Por lo tanto, la investigación se centró en fortalecer de manera didáctica estas habilidades, permitiendo que los estudiantes las interioricen de forma indirecta en un entorno interactivo.

Entre las estrategias didácticas seleccionadas y aplicadas se incluyeron juegos, talleres, trabajo colaborativo, debates, juegos de mesa, roles alternativos, pruebas escritas, rally, entre otras. Al respecto, Valle et al. (1998) refiere que las estrategias didácticas orientan a los estudiantes hacia el aprendizaje, donde cada componente y recurso debe estar enfocado en procesos de aprendizaje que sean favorables y comprensibles para los niños.

Los docentes de Ciencias Sociales deben comprender que esta área va más allá de la simple memorización de fechas o la exposición de eventos históricos, económicos o políticos. Deben visualizarla como una asignatura que proporciona a los estudiantes las primeras perspectivas del mundo global. Implementando estrategias didácticas adecuadas a la temática, grado y necesidades específicas, los estudiantes pueden integrarse de manera productiva y efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A través de la ejecución y los resultados de las fases de investigación, se puede afirmar la efectividad educativa de implementar estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales. Cada una de estas estrategias ha demostrado fortalecer las habilidades de los estudiantes, generando un impacto significativo en el aula. Sin embargo, es crucial identificar los ritmos de aprendizaje individuales para adaptar las estrategias según las necesidades específicas que surjan.

El objetivo de la investigación ha determinado la meta global de promover, a través de estrategias didácticas eficaces, el desarrollo óptimo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado. Esto se ha logrado gracias al enfoque lúdico y didáctico, centrado en las temáticas propias de las Ciencias Sociales como motor dinamizador.

El cumplimiento del objetivo permitió evidenciar la efectividad y el impacto de enseñar, aprender y evaluar mediante herramientas diferentes a las tradicionales, proporcionando una perspectiva pedagógica más amplia que va más allá de los libros y los cuadernos.

Defensa y debate de la respuesta

En relación con las fases aplicadas, el trabajo de investigación estuvo direccionado, en primera instancia, por la observación directa, la perspectiva de la docente titular en cuanto a los resultados del área de Ciencias Sociales y los resultados de un taller de diagnóstico aplicado. Lo anterior con el fin de determinar las fortalezas y debilidades sobre las habilidades del pensamiento crítico.

A partir de las respuestas obtenidas, se efectuó la fase de trabajo de campo, dirigida a la aplicación de diversas estrategias didácticas a través de talleres de intervención. En estos talleres, se incorporaron de manera lúdica las habilidades del pensamiento crítico en el aula de clases.

Los resultados de las dos primeras fases, es decir, el diagnóstico y el trabajo de campo, permitieron llevar a cabo la fase de evaluación. En esta última fase, mediante una estrategia didáctica, se integraron y evaluaron de manera conjunta las habilidades trabajadas previamente. Cada fase estuvo direccionada hacia uno de los objetivos específicos e integrada por distintos instrumentos de evaluación.

Las estrategias didácticas implementadas abarcaron herramientas tangibles, intangibles y tecnológicas, mediante las cuales los estudiantes de quinto grado del Colegio Oxford Bilingual School de Tunja lograron vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje con las habilidades del pensamiento crítico establecidas en la investigación: analizar, argumentar, solucionar problemas y tomar decisiones.

Como parte de los resultados de la aplicación y evaluación de estas estrategias didácticas, se evidenció la efectividad y resultados satisfactorios de los estudiantes en el fortalecimiento de cada una de las habilidades del pensamiento crítico y su aplicación en situaciones de aprendizaje general, que representaban retos para ellos a través del juego. No obstante, se observó la necesidad de intercalar las estrategias para lograr un mayor alcance en cada una de ellas.

En la enseñanza de las ciencias sociales, se debe priorizar un aprendizaje significativo. De acuerdo con Rovira (2004), «las Ciencias Sociales permiten señalar y seleccionar los elementos que en el tiempo contribuyen a la transformación y reflexión de la sociedad, sin importar si es a corto, mediano o largo plazo» (p. 136). Por consiguiente, es necesario que los estudiantes comprendan y apliquen las temáticas propias del área a través de estrategias que les faciliten su vinculación con la vida cotidiana.

Las ciencias sociales y las habilidades del pensamiento crítico deben integrarse, ya que estas habilidades facilitan el aprendizaje de los estudiantes y, de manera indirecta, promueven su desarrollo social de forma más significativa. El rol social de los niños debe

entenderse desde el fortalecimiento de habilidades para la vida cotidiana, aquellas que faciliten sus procesos de desarrollo. Es crucial enseñar y aprender de manera didáctica los conocimientos esenciales y prácticos para la vida diaria, influenciados por los eventos pasados y presentes. En este sentido, las ciencias sociales se convierten en un puente de aprendizaje, ya que esta área del conocimiento lleva a los estudiantes a conocer, cuestionar y evaluar.

Los resultados demostraron la efectividad de las estrategias didácticas utilizadas; los estudiantes aprendieron desde diversos ámbitos, más allá del aula de clase, entendiendo las ciencias sociales a través de estrategias actuales y dinámicas. A medida que la sociedad avanza, las formas de pensar y aprender también deben evolucionar, por ello, es necesario vincular los medios actuales en los procesos de aprendizaje para generar verdaderos aprendizajes significativos, impacto en los estudiantes y un reconocimiento efectivo de las temáticas en cada uno de los grados.

Consideraciones finales

Todo proceso de aprendizaje requiere la incorporación de estrategias didácticas que no solo enseñen la temática, sino que también motiven a los estudiantes, ofrezcan las primeras representaciones del tema y evalúen los resultados del proceso. Es fundamental tener en cuenta los tiempos de la clase para la ejecución y puesta en práctica de las estrategias, asegurándose de que cada una se aplique con los instrumentos adecuados para cumplir los objetivos establecidos. Destinar el tiempo necesario para la ejecución permitirá al docente tener una perspectiva clara del paso a paso a seguir.

La aplicación y los resultados del proyecto de investigación demuestran que implementar estrategias didácticas en el área de Ciencias Sociales facilita el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico: análisis, argumentación, toma de decisiones y solución de problemas.

El objetivo general se cumplió, ya que se implementaron estrategias didácticas orientadas a desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, logrando su fortalecimiento mediante actividades lúdicas y diversas dinámicas en el aula. En la educación primaria, la variedad de actividades permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de manera amplia, según los intereses de los estudiantes.

No obstante, es indispensable reconocer la población y los recursos que se pueden implementar; también, es esencial observar, diagnosticar y evaluar a los estudiantes de manera integral al inicio, ya que cada uno presenta ritmos y niveles de aprendizaje diferentes. Por lo tanto, los docentes, al desarrollar cualquier propuesta pedagógica, deben evaluar a los estudiantes, no solo en términos de conocimientos, sino también en cuanto a comportamientos, conductas y otros aspectos que determinen características relevantes para los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, se evidenció que las estrategias didácticas que más fortalecieron las habilidades trabajadas y que a su vez incrementaban la participación de los estudiantes fueron aquellas en las que se ponía en juego la motricidad gruesa y fina. Los juegos y dinámicas motrices implicaron una mayor participación de los estudiantes. Asimismo, estas actividades potenciaron la creatividad y concentración de los involucrados, lo que permitió que las habilidades inherentes al pensamiento crítico funcionaran de manera amplia y dinámica. En la mayoría de los casos, no solo se trabajaba una habilidad, sino que se integraban varias para resolver la situación problema presentada.

Al evaluar las actividades en relación con el cumplimiento de los objetivos y los resultados, las estrategias didácticas permitieron abordar la argumentación, el análisis, la toma de decisiones y la solución de problemas desde diversas perspectivas. Esto facilitó el abordaje de cada habilidad desde diferentes puntos de vista, permitiendo que cada una se visualizara como un conjunto individual que se incorporaría con las demás paulatinamente.

Cabe resaltar que trabajar las habilidades del pensamiento crítico desde estrategias didácticas diversas permite su identificación y manejo con mayor amplitud, desde una concepción dinámica de los temas. Es indispensable permitir a los estudiantes ser, conocer y convivir como mecanismos activos del aprendizaje, lo que implica trabajo individual y colectivo. Las estrategias didácticas implementadas se enfocaron en la lúdica en el aula, donde los estudiantes lograron identificar y aplicar las habilidades del pensamiento crítico de manera adecuada según la necesidad o problema planteado. Se observó que, en cada taller de intervención, los estudiantes utilizaban las estrategias planificadas correctamente y, en algunos casos, de forma inconsciente. Esto indica que, aunque los estudiantes identifican las habilidades del pensamiento, su aplicación es más viable en ambientes didácticos.

Mediante las rejillas de observación, los diarios de campo y los resultados de los talleres de intervención, se determinó que los juegos motrices, los rallies y las actividades tecnológicas marcaron pautas esenciales y dinámicas en el proceso de los estudiantes. Además, se observó que en las actividades donde se usaron talleres, como en la prueba diagnóstica, no se evidenció gran interés por parte de los estudiantes, ya que las veían como evaluaciones formales donde lo más importante era la calificación cuantitativa. A lo largo del desarrollo del proyecto, los resultados permitieron observar que trabajar cada habilidad por separado facilita su reconocimiento de manera más amplia. Asimismo, incorporarlas en actividades conjuntas facilitó su puesta en práctica desde una perspectiva de alcance y solución de la situación problema.

Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 1(52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D.H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Berrocal, E. y Expósito, J. (2011). *El proceso de investigación educativa II: investigación-acción*. En R. López (coord.), *Innovación docente e investigación educativa* (pp. 35-50). Universidad de Granada.
- Bravo, N. (2016). El concepto del taller. https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf
- Cañizales, J. Y. (2004). Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 179-200. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200008
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>
- Díaz, G. y Ortiz, R. (2005). La entrevista cualitativa [Curso]. Universidad Mesoamericana. <https://docplayer.es/871125-La-entrevista-cualitativa.html>
- Díaz, M. A. (2018). *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/ce774b0d-76f5-4b5b-b0c7-280cd76a875b>
- Durán, C. (2020). *Análisis del pensamiento crítico en dos Instituciones Educativas públicas del departamento de Boyacá, en función de los resultados ICFES saber 11 desde el componente de lectura crítica durante los periodos 2018- 2 y 2019-4* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38713?locale-attribute=pt>

- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* [Ensayo]. Insight Assessment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción.
- González-Moro, M. E. y Caldero, J. (2009). Las ciencias sociales: concepto y clasificación. *Aula*, (5). <https://doi.org/10.14201/3279>
- Grupo Editorial Norma. (2008). Pensamiento crítico. *Revista El Educador*, (16). <https://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Education.
- Holgado, D. (2013). Diario de campo. *REDES Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 24(2), 193-195. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.473>
- Lewin (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías. La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*. Editorial Popular.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 74-80.
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Riuma. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11883>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. La formación en ciencias: ¡el desafío!* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Mora, J. (2020). Estrategias didácticas apoyadas en las TIC, para el desarrollo de la lectura en la Escuela Normal Superior de Güicán Boyacá. *Dialéctica*, (17). <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/8821/5367>
- Morera, M. y Serrano, A. (2007). Rally... Naturaleza, recreación y salud. *MHSalud*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/mhs.4-1.5>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Piaget, J. (1973). La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias. En J. Piaget (coord.), *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales* (pp. 44-120). Alianza.
- Quesada, V. y Gallego, B. (2012). Los instrumentos de evaluación. Universidad de Cádiz. https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/5172/mod_resource/content/2/UF4_Los_Instrumentos_de_Evaluacion.pdf
- Ruiz J. y Ispizua M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rengifo, S. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación básica primaria a partir de la didáctica de los docentes* [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio Umecit. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/c804f868-9b04-4cd0-869d-664204d1c7a1>
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (2011). Métodos de investigación en educación especial [Curso]. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA._Madrid.pdf
- Rovira, J. (2004). Ciencia social y valores en Max Weber. *Revista de Ciencias Sociales*, I-II(103-104), 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310410.pdf>

- Sánchez-Otero, M., García-Guilianny, J., Steffens-Sanabria, E. y Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-251. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>
- Santos, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, (20), 23-35. <https://idus.us.es/handle/11441/59547>
- Sierra, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *Varona*, (45), 16-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Vásquez, F. (ed.). (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres-Universidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Zarza, C. (2018). *Estrategias didácticas para despertar la atención y el interés en niños de la primera infancia del centro de desarrollo infantil actuar por bolívar de Cartagena de indias* [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio UdeC. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7072>

Autores

Melany Jineth Farfan Suspes

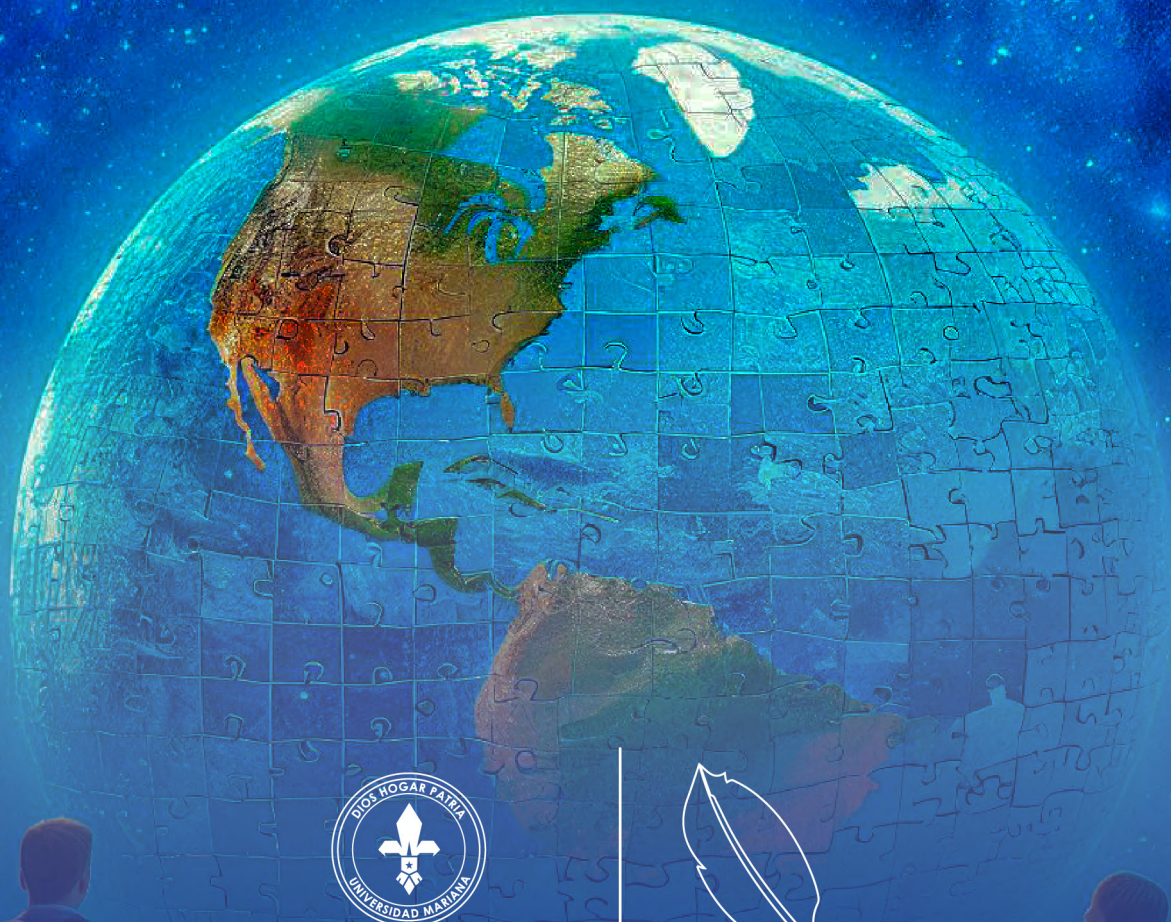


Licenciada en Educación Básica Primaria, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Normalista superior, Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. Integrante del semillero In Vestigium Ire. Correo electrónico: cvn.melany.farfan@uptc.edu.co

José Eriberto Cifuentes Medina

Doctor en Educación, corte XII Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, especialista en Evaluación Educativa, licenciado en Teología, licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Especialista en Pedagogía y Docencia, licenciado en Ciencias Sociales, Fundación Universitaria del Área Andina. Investigador Asociado (I) SNCTel MinCiencias. Autor de artículos publicados en revistas indexadas y reconocidas. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Experiencia docente en educación Básica, Media y superior. Líder Grupo CIFES. docente e investigador de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co





Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
Unimar

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar>