

Mundos Curiosos: Secuencia didáctica con destino a la galaxia Torca

Laura Stefania Aguilar López  
Paula Vanessa Jiménez Sánchez

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Educación Especial

Asesora. Sofía Julieta del Pilar Torres Sánchez

30 de mayo de 2025

## Tabla de contenido

Tabla de contenido .....	2
General .....	18
Específicos .....	18
Habilidades Metacognitivas .....	28
Secuencia didáctica .....	31
Campo de pensamiento comunicativo.....	33
Mundos Curiosos: secuencia didáctica con destino a la galaxia Torca.....	39
Fundamentación legislativa .....	40
Fundamentación y medidas pedagógicas inclusivas .....	41
Fundamentación pedagógica y/o enfoque didáctico.....	42
Organización de los ambientes de aprendizaje. ....	44
Configuración secuencia didáctica del Colectivo de aprendizaje.....	45
Figura representativa de la estructura general SD .....	45
Estructura general de ciclos .....	46
Ciclo 1 .....	47
Ciclo 2 .....	56
Ciclo 3 .....	61
Ciclo 4 .....	70
Ciclo 5 .....	76
Configuración secuencias didáctica del club experiencial.....	82
Imagen representativa de estructura general SD .....	82
Estructura general de ciclos .....	84
Ciclo 1 .....	85
Ciclo 2 .....	92
Ciclo 3 .....	98
Ciclo 4 .....	104
Ciclo 5 .....	112
Escalera metacognitiva .....	122
Propósitos y alcances .....	122
Estrategias de implementación.....	123

Criterios de evaluación .....	124
Instrumento.....	126
Autoevaluación estelar.....	127
Propósitos y alcance. ....	127
Estrategias .....	128
Criterios.....	128
Instrumento.....	130
Instrumento de organización .....	131
Fotos de las experiencias .....	133

### Índice de tablas

Tabla 1. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 1, Sesión 1 .....	49
Tabla 2. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 1, Sesión 2 .....	51
Tabla 3. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 1, Sesión 3 .....	53
Tabla 4. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 2, Sesión 1 .....	56
Tabla 5. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 2, Sesión 2 .....	58
Tabla 6. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 2, Sesión 3 .....	59
Tabla 7. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 3, Sesión 1 .....	61
Tabla 8. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 3, Sesión 2 .....	63
Tabla 9. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 3, Sesión 3 .....	66
Tabla 10. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 4, Sesión 1 .....	69
Tabla 11. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 4, Sesión 2 .....	71
Tabla 12. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 4, Sesión 3 .....	73
Tabla 13. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 5, Sesión 1 .....	75
Tabla 14. Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 5, Sesión 2 .....	76

Tabla 15.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 5, Sesión 3 .....	78
Tabla 16.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 1, Sesión 1 .....	83
Tabla 17.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 1, Sesión 2 .....	85
Tabla 18.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 1, Sesión 3 .....	87
Tabla 19.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 2, Sesión 1 .....	90
Tabla 20.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 2, Sesión 2 .....	92
Tabla 21.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 2, Sesión 3 .....	93
Tabla 22.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 3, Sesión 1 .....	95
Tabla 23.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 3, Sesión 2 .....	96
Tabla 24.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 3, Sesión 3 .....	99
Tabla 25.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 4, Sesión 1 .....	101
Tabla 26.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 4, Sesión 2 .....	103
Tabla 27.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 4, Sesión 3 .....	106
Tabla 28.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 5, Sesión 1 .....	109
Tabla 29.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 5, Sesión 2 .....	111
Tabla 30.	Plan de Aprendizaje Mundos Curiosos, Ciclo 5, Sesión 3 .....	113
Tabla 31.	Criterios de la evaluación “escalera metacognitiva” .....	122
Tabla 32.	Ítems de la rúbrica de autoevaluación y criterios a evaluar .....	127
Tabla 32.	Cronograma de ejecución de la propuesta.....	128

Figura 1	
Infraestructura del Colegio Nuevo Horizonte, sede Torca .....	11
Figura 2	
Cartografía social del entorno de la sede Torca .....	16
Figura 3	
Árbol de problemas del contexto educativo .....	17
Figura 4	
Organización de los ciclos del colectivo de aprendizaje .....	44
Figura 5	
Organización general de los ciclos de aprendizaje .....	45
Figura 6	
Organización de los ciclos del Club Experiencial (parte 1) .....	82
Figura 7	
Organización de los ciclos del Club Experiencial (parte 2) .....	83
Figura 8	
Escalera metacognitiva para el desarrollo del pensamiento reflexivo .....	126
Figura 9	
Rúbrica de autoevaluación del proceso metacognitivo .....	130
Figura 10	
Recursos didácticos implementados en la propuesta .....	134
Figura 11	
Recursos humanos participantes en la propuesta .....	136
Figura 12	
Recursos materiales empleados en los ciclos .....	138
Figura 13	
Collage de productos .....	138

Figura 14	
<i>Autoevaluación estelar realizada por estudiantes.....</i>	149
Figura 15	
<i>Estudiantes realizando la autoevaluación.....</i>	150
Figura 16	
<i>Juego escalerita metacognitiva.....</i>	151
Figura 17	
<i>Salida pedagógica parque Simón Bolívar. ....</i>	152
Figura 18	
<i>Juegos de palabras.....</i>	153
Figura 19	
<i>Celebración día de los niños. ....</i>	154
Figura 20	
<i>Actividad horizonte de vida.....</i>	155
Figura 21	
<i>Autores de cuentos e historias.....</i>	156
Figura 22	
<i>Composición de poemas.....</i>	157
Figura 23	
<i>Dramatización el lobo y los tres cerditos.....</i>	158
Figura 24	
<i>El entorno natural de la sede Torca.....</i>	159
Figura 25	
<i>La huerta Nuevo Horizonte sede D.....</i>	160
Figura 26	
<i>Construyendo una torre de libros.....</i>	161

Figura 27	
<i>Plantillas para la elaboración de juegos metacognitivos.....</i>	162
Figura 28	
<i>Plantillas para el proceso metacognitivo de una tarea.....</i>	163
Figura 29	
<i>Comités para la construcción del club literario.....</i>	164
Figura 30	
<i>Puerta narrativa.....</i>	165
Figura 31	
<i>Presentación de la propuesta de la construcción del club experiencial.....</i>	166
Figura 32	
<i>Juega, adivina y escribe.....</i>	167
Figura 33	
<i>Actividad de tejido de mándala gigante.....</i>	168
Figura 34	
<i>Resultado de mándala individual de mis emociones.....</i>	169
Figura 35	
<i>Proceso de elaboración de la mándala a través de las habilidades metacognitivas.....</i>	170
Figura 36	
<i>Primer día de practica pedagógica en el contexto educativo de Torca.....</i>	171

## **Mundos Curiosos: Secuencia didáctica con destino a la galaxia Torca**

### **Resumen**

Mundos Curiosos: secuencia didáctica con destino a la galaxia Torca, es una propuesta creada para favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas en el campo de pensamiento comunicativo específicamente en la producción de textos literarios y no literarios, enmarcada en el enfoque sociocrítico y fundamentada en los principios del aprendizaje significativo. Es implementada en el Colegio Nuevo Horizonte sede D (Torca) de carácter semirrural, donde se construye junto a 12 estudiantes con y sin discapacidad un colectivo de aprendizaje, y en grado séptimo un club experiencial en los que se propone una secuencia implementada dos veces por semana, estructurada en 5 ciclos cada uno con tres sesiones y actividades de inicio desarrollo y cierre en los que se promueve el desarrollo de habilidades de auto planificación, automonitoreo, y autoevaluación en sus procesos de aprendizaje, al reflexionar de manera crítica sobre sus habilidades, potencialidades y áreas de mejora. En la propuesta se llevaron a cabo estrategias, experiencias pedagógicas, y herramientas de evaluación metacognitivas que permitieron tanto a docentes en formación como a estudiantes evidenciar el progreso individual y colectivo, lo que a su vez aporta significativamente a la praxis contextualizada y consciente de la diversidad y subjetividad en coherencia con la educación inclusiva.

*Palabras clave:* Habilidades metacognitivas Metacognición, Secuencia didáctica, Comunicación, Aprendizaje Significativo. Construcción de textos.

### **Contextualización**

La Secuencia didáctica Mundos Curiosos se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte, específicamente en la sede D. El colegio consta de 2.679 estudiantes distribuidos en las cuatro sedes que están ubicadas en la localidad de Usaquén, tres de ellas en el barrio El Codito UPZ Verbenal. La sede principal es la A y brinda atención educativa a estudiantes de grado cuarto de primaria a once de bachillerato, en la sede B se enfocan en estudiantes de tercero a quinto de primaria y la sede C se dedican a la atención a la primera infancia y ciclo inicial. Mientras que, en la sede D se encuentra ubicada en la Vereda Torca, en los cerros nororientales a las afueras de Bogotá. Cuenta con un 22% de la población total de la comunidad educativa pertenecientes a los grados sexto, séptimo, octavo, noveno, decimo y once. Esta sede se encuentra en medio de un entorno semirural que brinda un ambiente con gran potencial para favorecer los procesos de aprendizaje de todas y todos estudiantes, ya que cuenta con una huerta, un espacio en la montaña para hacer senderismo, cancha múltiple, auditorio, laboratorio, salones para danzas, música y tecnología, emisora y amplias zonas verdes, que resultan propicios para la secuencia.

## Figura 1

### *Colegio Nuevo Horizonte Sede Torca*



Nota: En la figura se resalta el carácter rural del entorno, mostrando uno de los espacios emblemáticos y con mayor circulación del contexto el cual, fue adecuación con vegetación y jardines por los estudiantes. Fotografía propia (2024)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), elaborado por docentes y directivos del colegio en el 2023, es formar estudiantes desde la educación inicial hasta la media fortalecida, promoviendo competencias ciudadanas, humanísticas, ecológicas y laborales mediante las políticas de inclusión educativa, en coherencia, “establece los principios fundamentales de la comunidad educativa, entre los cuales se incluye el trabajo en equipo, la responsabilidad social, la comunicación asertiva, el cuidado del medio ambiente y el sentido de pertenencia” (PEI,p. 1), lo que ofrece una visión clara de los valores y objetivos institucionales que guían las acciones de los maestros y directivos involucrados en garantizar el derecho a la educación de calidad, que forme ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

Para promover el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades relevantes para el siglo XXI, la institución educativa cuenta con un equipo profesional que incluye 15 docentes de distintos campos de pensamiento (científico- tecnológico, ciudadanía-pensamiento crítico, comunicativo, lógico-matemático, expresión corporal-artístico), una docente de apoyo y una orientadora con conocimientos, saberes y experticia que favorece el desarrollo integral de cada estudiante en el contexto educativo Nuevo Horizonte (NH). Por otro lado, el personal administrativo, de servicios generales y de vigilancia colaboran con ellos para garantizar una gestión eficiente de la institución apoyando el crecimiento y bienestar de los estudiantes dentro de la misma.

En cuanto a la oferta académica, la institución sigue las directrices del Ministerio de Educación y ofrece un currículo bajo la modalidad de ciclos, organizados así: en primaria el ciclo 1 que consta de grados, primero, segundo y tercero; ciclo 2, cuarto y quinto y en bachillerato el ciclo 3 para sexto y séptimo; el ciclo 4 para octavo y noveno; y, por último, el ciclo 5 con décimo y once. En dicha lógica se agrupan los saberes de las distintas disciplinas mediante campos de pensamiento que permiten la articulación de aprendizajes de manera integral y favorecen la interconexión del conocimiento en contextos reales, evitando la fragmentación del currículo. Por lo que el MEN establece dentro de sus lineamientos los campos: matemático, científico, humanístico, artístico, ético-ciudadano, y comunicativo siendo este último el que retoma este trabajo de grado mediante experiencias de aprendizaje que permitan comprender y expresar de manera efectiva sus ideas, emociones y conocimientos a través de la producción de textos literarios y no literarios que posibilitan a los estudiantes desarrollar habilidades argumentativas, cognitivas, creativas reflexivas y críticas.

Por otra parte, el colegio reconoce la importancia de las actividades extracurriculares y ofrece programas transversales vinculándose con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) que ofrece talleres dirigidos a estudiantes de grados décimo y once preparándolos para la vida tanto laboral como universitaria y por otro lado, el programa Nidos, que lidera el Instituto Distrital de las Artes-IDARTES, dirigido a la primera infancia para promover espacios artísticos que generen un ambiente seguro e innovador, donde los niños aprendan, jueguen y se expresen en libertad, para promover el desarrollo integral de los estudiantes, lo que a su vez da apertura a la ejecución de esta propuesta en la sede D a favor de su proceso de aprendizaje.

Es así que esta secuencia didáctica nace como una propuesta que se articula con el grupo de investigación de la Licenciatura en Educación Especial: Diversidades, Formación y Educación, dado que plantea su sentido, razón, destino y propósitos, reconociéndose y situándose en las realidades y demandas actuales, desde la educación en y para la diversidad y las diferencias, proyectando acciones hacia el análisis, reflexión y optimización de procesos de participación y equiparación de oportunidades en el ámbito educativo para las poblaciones que están en riesgo de ser excluidas por encontrar barreras en su participación y aprendizaje, buscando ante todo, legitimar el derecho a la educación y fortalecer la ciudadanía (UPN, Grupo de Investigación LEE 2024, e. 1), lo que está directamente relacionado con los desafíos propios de un contexto semirural como de la sede Torca.

En este Grupo se propone una línea de investigación denominada educaciones y didácticas, que, en lógica de sus propósitos, orienta esta secuencia didáctica, aportando a su estructuración y a potenciar el proceso de aprendizaje a

través de experiencias pedagógico-didácticas enriquecedoras en las que se generen ambientes propicios para la participación, reflexión, pensamiento crítico, construcción colectiva y fortalecimiento de procesos de socialización por medio del aprendizaje significativo, que den respuesta al desarrollo integral de los estudiantes y a las necesidades del contexto en mención.

En coherencia con los requerimientos de la licenciatura en Educación Especial de la UPN, se reitera la pertinencia de llevar a cabo las prácticas pedagógicas en la sede Torca desde los principios que establece el grupo de investigación anteriormente nombrado, dado que la población estudiantil se encuentra inmersa en realidades culturales y socioeconómicas propias de un contexto vulnerable, grupos poblacionales que varían entre personas con discapacidad intelectual, física, afrodescendientes, víctimas del conflicto armado de la violencia doméstica y migrantes; por lo que el colegio se esfuerza en promover la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y en respuesta establece un grupo de apoyo pedagógico liderado por la educadora especial de cada sede, quien genera los PIAR, los ajustes razonables al currículo y el acompañamiento académico a los estudiantes que lo requieran, de acuerdo al ciclo académico en el que se encuentra.

Gracias a: la elaboración de observaciones participantes y no participantes dentro de las aulas a las que pertenecen los estudiantes del proyecto de inclusión, una cartografía social evidenciada en la figura 2 que muestra de manera gráfica una representación de las interacciones que se generan entre la comunidad educativa, diálogos interdisciplinarios con los docentes en pro a la construcción de un árbol de problemas para el análisis de dicho contexto que se expone en la figura 3, donde se evidencia baja participación y motivación en actividades de lectoescritura, limitada

expresión de ideas propias y baja autorregulación del proceso de aprendizaje en el campo de pensamiento comunicativo como lo informo la docente Liz, a cargo del mismo, y quien menciona en el dialogo que en las prueba ICFES los resultados de los estudiantes de grado séptimo estuvieron “muy por debajo de lo esperado”(2023).

## **Figura 2**

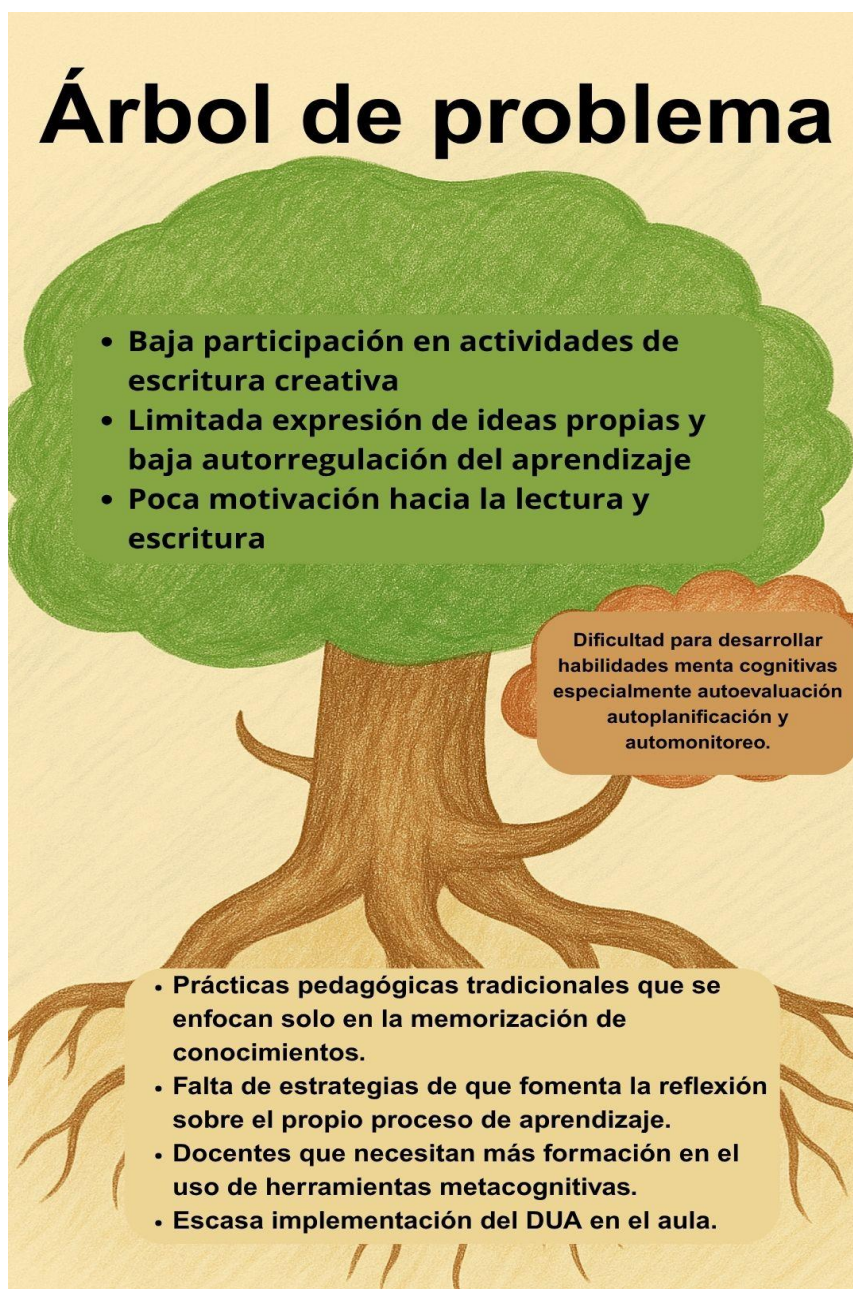
*Cartografía Social IED Nuevo Horizonte Sede Torca*



Nota: La figura representa las relaciones sociales, los participantes académicos y acciones del contexto "Torcano" que contribuyeron a la visibilización de la contextualización del mismo para así encontrar la población en la que se basaría la propuesta Mundos Curioso. Elaboración propia con asistencia de Chat GPT.

Figura 3

*Árbol de problemas.*



Nota: En la figura se expresa algunas premisas que se construyeron en la observación participante y diálogos interdisciplinarios. Elaboración propia con asistencia de Chat GPT.

De igual manera la interacción y las experiencias pedagógicas iniciales con los estudiantes del proyecto de inclusión permitieron dar cuenta de la escasa autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación en sus procesos integrales como lo menciona la docente de apoyo Astrid, quien resalta que el desarrollo de esta propuesta dedicada a las habilidades metacognitivas en los estudiantes del proyecto de inclusión y los grupos de séptimo podría mitigar la pérdida de materias e incluso del año, lo que a su vez evitaría que se perpetúen percepciones negativas en su vida académica y personal, ya que, no cumplir con las expectativas del campo de conocimiento y enfrentar el fracaso con frecuencia, afecta la confianza en sí mismos y genera rupturas en el autoestima frente a sus capacidades para poner en práctica habilidades ejecutivas como la atención, la memoria, la resolución de problemas y la inhibición, incidiendo en la capacidad para superar los retos propios de la producción de textos literarios y no literarios.

Finalmente, estas observaciones permitieron acercarse a la comunidad educativa, donde se evidencia que una de las principales necesidades de la sede D puede estar entorno al desarrollo de habilidades metacognitivas para promover un aprendizaje más autónomo y consciente donde se potencie la capacidad para gestionar su tiempo, establecer metas, prioridades y mantener la motivación en el aprendizaje, lo que a su vez favorece el rendimiento académico de los estudiantes y empodera a los estudiantes a ser dueños de sus pensamientos y acciones.

## **Pregunta**

¿De qué manera una secuencia didáctica de habilidades metacognitivas favorece la construcción de textos literarios y no literarios en ambientes de aprendizajes inclusivos “mundos curiosos” del colegio Nuevo Horizonte sede D?

## **Propósitos**

### **General**

Favorecer la construcción de textos literarios y no literarios en ambientes de aprendizajes inclusivos “mundos curiosos” del colegio Nuevo Horizonte sede D a través de una secuencia didáctica de habilidades metacognitivas.

### **Específicos**

1. Identificar las habilidades individuales para la producción de textos y la capacidad para ponerlas en práctica de manera efectiva en diversas situaciones académicas y personales de los integrantes de “Mundos Curiosos” por medio de experiencias pedagógicas significativas.

2. Diseñar una secuencia didáctica transversalizada por estrategias metacognitivas basadas en el aprendizaje significativo mediante la producción de textos literarios y no literarios para el desarrollo del aprendizaje consciente de los estudiantes de “Mundos Curiosos”.

3. Aplicar la secuencia didáctica en pro al desarrollo de habilidades metacognitivas de los estudiantes de “Mundos Curiosos” por medio de ambientes de aprendizaje significativos.

4. Evaluar la capacidad de los estudiantes pertenecientes a “Mundos Curiosos” para automonitorear, autoplanificar y autoevaluar el proceso comunicativo en la producción de textos literarios y no literarios.

## **Justificación**

Mundos Curiosos es una secuencia didáctica que a través de la producción de textos literarios y no literarios en el campo de pensamiento comunicativo, busca desarrollar 3 de las habilidades metacognitivas primordiales, que son: Automonitoreo, autoevaluación y autoplanificación para favorecer el proceso de aprendizaje de 12 estudiantes, pertenecientes al proyecto de inclusión de la institución (Colectivo de aprendizaje) y 60 estudiantes que cursan grado 7mo (Club experiencial), en quienes se fomenta el hacer uso de las múltiples formas de expresión y representación en un ambiente pedagógico significativo.

En coherencia con lo anterior, se propone una secuencia didáctica como metodología que favorece los procesos de aprendizaje de la población en mención, dado que es construida con y para los estudiantes, y que al ser un plan estructurado por situaciones de aprendizaje con tiempos, temáticas definidas y experiencias pedagógicas motivadoras y significativas promueve de manera procesual el desarrollo de las habilidades metacognitivas propias de un aprendizaje activo y consciente.

Como bien lo menciona Díaz B (2003):

El alumno aprende, por lo que realiza por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad de lograr comunicar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso(p. 136),

en coherencia con esta idea, esta propuesta propone el desarrollo de habilidades metacognitivas por medio de situaciones didácticas que cuestionen al estudiante sobre las acciones que puede estructurar y desestructurar para encontrar

relaciones con su contexto, recuperar y reflexionar sobre la información que le es útil, y finalmente lograr decidir y expresar la gestación de su proceso de aprender.

En ese sentido, resulta importante que los docentes generen actividades significativas desde de una visión pedagógica contextualizada al campo de pensamiento comunicativo, sus contenidos y las particularidades del estudiante, proporcionando las herramientas metacognitivas necesarias para lograr comunicar ante los otros la reconstrucción de la información que obtuvo por medio de la autoevaluación, el automonitoreo y la autoplanificación, habilidades que como bien se menciona, llevan el prefijo “auto” porque son procesos internos, donde el estudiante, de manera autónoma ajusta sus propias ideas o acciones, reflexiona, supervisa y toma el control de su proceso de aprendizaje para mejorarlo continuamente.

En el contexto de la educación inclusiva, la metacognición es un pilar esencial dentro de un ambiente de aula propicio que responde a su diversidad, de acuerdo con Mateos (2001), como se citó en Vázquez Chávez (2015), “La metacognición es la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos” (p. 3), es decir, de la forma en la que se procesa la información proveniente del entorno de manera consciente. La metacognición es el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva, este conocimiento es vital para la interacción pedagógica con “Mundos Curiosos”, ya que al ser un grupo poblacional con discapacidad intelectual y discapacidad múltiple(DI y DM) que ha estado históricamente reconocido en modelos educativos tradicionales o rehabilitadores, donde predomina el “déficit” y la insistencia para que los sujetos se adapten a la sociedad y a los contextos en los que interactúan dejando de lado la riqueza de una educación que reconoce y valora los estilos y formas de aprendizaje. En palabras de Palacios (2008):

La dignidad entendida como una condición inescindible de la humanidad; ... La libertad entendida como autonomía -en el sentido de desarrollo del sujeto moral- que exige, entre otras cosas, que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano -respetuosa a la diferencia-, la cual así mismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas. (pp. 155,156).

Son entonces los modelos social y de derechos humanos los que dan sentido a la creación de un ambiente inclusivo que apueste a las habilidades metacognitivas como el medio para responder a la diversidad y el aprendizaje significativo en pro de un contexto semirural consciente.

## **Antecedentes**

Los antecedentes teóricos de esta secuencia didáctica se sustentan en una revisión de la literatura existente publicada desde el año 2000, a nivel Colombia, Latinoamérica y el resto del mundo, que incluyen un aproximado de 20 documentos que se categorizan entre artículos de revistas científicas y capítulos de libros en español e inglés en el ámbito educativo. Esta búsqueda ha posibilitado la consolidación de un marco de referencia en torno a diversos ejes entre los cuales se destacan: las habilidades del pensamiento, la didáctica, las metodologías de enseñanza, la concepción de los sujetos en el aprendizaje, el campo disciplinar, enfoques pedagógicos e inclusión educativa. Para la efectividad de dicha búsqueda se categorizó la secuencia en Habilidades Metacognitivas, Campo del pensamiento comunicativo, Secuencia Didáctica, Discapacidad intelectual, Discapacidad múltiple, Ambientes de aprendizaje como los creados para esta propuesta (Colectivo de Aprendizaje y Club Experiencial), Producción de textos literarios y no literarios - Campo del Pensamiento comunicativo.

En ese sentido en el contexto colombiano, existen investigaciones donde han subrayado el rol de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, por ejemplo, Arancibia (2008, como se citó en Lozano Rivera, 2018 al definir que “las habilidades metacognitivas son necesarias para la adquisición, uso y control del conocimiento y de otras habilidades cognitivas. Permiten dirigir, monitorear y modificar el aprendizaje y pensamiento” ( p. 32), además de los infaltables lineamientos curriculares que propician la enseñanza de habilidades para potenciar la lectura crítica y comprensiva (MEN, 2017).

Referente al campo de pensamiento comunicativo, en Colombia el desarrollo de competencias comunicativas integrales está claramente especificado en el currículo del contexto, por lo que esta propuesta indaga a Posada Sandoval (2015) que expresa la manera en que un proyecto educativo vinculado con las TICs en Bogotá “apuesta a la participación activa de los estudiantes con discapacidades cognitivas y fortalece el desarrollo de habilidades metacognitivas”(p. 45), considerando estas como la capacidad de “leer, escribir, hablar y escuchar” (Posada Sandoval, 2015, p. 47), esto concuerda con la premisa de que las experiencias pedagógicas deben estar permeadas por la comunicación auténtica, articulada y que se logre expresar en contextos diversos.

Asimismo, en relación con la producción de textos literarios y no literarios subcategoría del campo de pensamiento comunicativo, en Colombia existe un reconocimiento especial a la literatura infantil como una herramienta pedagógica, ilustrado por Acevedo y Gómez (2021) que afirman “la lectura de textos literarios, escrita u oralizada contribuye a la ‘reconstrucción de uno mismo’” (p. 90) en pro a reconocer su aporte afectivo y cognitivo para los procesos a desarrollar en el ámbito educativo. En contraste, la producción de textos no literarios, por ejemplo: noticias o informes, se considera un canal para transmitir información precisa, sin embargo al momento de buscar información sobre secuencias didácticas en el campo de pensamiento comunicativo a favor del desarrollo de habilidades metacognitivas a través de la producción de textos literarios y no literarios en ambientes inclusivos es evidente que han sido temas poco abordados dentro de las investigaciones de Colombia, lo que sugiere un vacío focal en la literatura.

En otro sentido, la inclusión de personas con discapacidad en experiencias o proyectos pedagógicos o didácticos se ha impulsado recientemente en Colombia,

como por ejemplo los liderados por docentes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia quienes contruyeron ambientes como la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, Aula Humeda, la Sala de Tiflogía, entre otros, en estos espacios se desarrollan diversos programas que responden a esto, conforme a lo expresado por la Fundación Saldarriaga Concha (2023), ya que la educación inclusiva en el país está en el marco de los derechos, no como una atención especial, si no como un campo donde se hacen propuestas para la eliminación de barreras que pueden llegar a limitar la participación de cualquier niño, niña, adolescentes, joven o adulto” (p. 28), esto refleja que los docentes deben transformar sus acciones pedagógicas para realmente generar espacios para todos, como lo presenta Sandoval (2015) citando a Escribano y Martines (2013), en la educación inclusiva “el estudiante con discapacidades cognitivas realmente (deben ser) involucrado” (Escribano & Martínez, 2013, como se citó en Sandoval, 2015, p. 95) mediante la modificación de metodologías de clase.

Por última instancia, en Colombia los ambientes de aprendizajes inclusivos están basados en el interés por la accesibilidad a todos los ambientes de participación, según Aldana José Reyes (2022) caracteriza estos ámbitos como “espacios, materiales, metodologías participativas, interacciones que ofrecen accesibilidad, calidez, seguridad, confianza, autonomía, y aprendizaje para todos los estudiantes” (p. 15), es decir que se respete la diversidad con respecto a los ritmos, estilos y apoyos de cada estudiante, con sentido de pertenencia y decisiones en pro a la participación integral.

En términos de Latinoamérica se evidenciaron estudios en Ecuador y Perú donde coinciden con estrategias y habilidades metacognitivas para “planificar,

supervisar y regular se propio proceso de pensamiento y aprendizaje” (Franco Roca et al., 2024, p. 30) y en Venezuela y México se han realizado actividades metacognitivas basadas en lecturas, discusiones grupales, mapas mentales teniendo como resultado comprensiones importantes a nivel crítico (Universidad, Ciencia y Tecnología, 2024, párr.4), a entender en la región el campo de pensamiento comunicativo como un eje que vincula las capacidades lingüísticas como la escritura en pro a la construcción del sentido en las orientaciones curriculares de Latinoamérica como Chile y Argentina que promueven la comunicación como una competencia para el desarrollo de habilidades esenciales, destacando la necesidad de enriquecer la alfabetización mediante recursos multilaterales y colaborativos (Coleman & Pérez, 2019, p. 12)

En América latina la creación de textos tiene una gran producción en la literatura infantil, investigadores de Venezuela resaltan que “la narración es hoy la forma más efectiva y común de ordenar nuestro mundo. En los niños, la narración es la forma típica de pensamiento” (Sebastián, 2010, p. 20) fomentando la escritura por medio expositivo como carteles escolares o descripciones, sin embargo, estas investigaciones señalan que es necesario fortalecer la formación docente en la importancia de estos textos.

En cuanto a la historia de políticas inclusivas que permitan la apropiación de estas herramientas para las personas con discapacidad propios de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU (2006) quien ha establecido leyes como la 160 del 2021 de Colombia o la 2703 de Bolivia para priorizar la accesibilidad de educativa inclusiva y para todos (UNESCO, 2017, párr.3), y el informe de la Red Regional por la Educación Inclusivas o RREI (2018) donde los sistemas educativos siguen presentando brechas en formación docente e

interés en la creación de recursos adaptados para las individualidades. En conclusión, Latinoamérica se define por pensarse en ambientes de aprendizaje inclusivos gracias a los expertos mexicanos e iberoamericanos que señalan la importancia del DUA, como material ergonómico, materiales diversos y metodologías flexibles que responden a la diferencia (Ainscow & Booth, 2015, p. 50; Alba Pastor, 2021, p. 22).

A nivel internacional, en el campo de las habilidades metacognitivas, Pressley et al. (2007) afirman que “la comprensión lectora no se mejora leyendo más texto; la comprensión se mejora cuando los alumnos aprenden estrategias que aplican a medidas que desarrollan habilidades metacognitivas” (p. 24) y al vincular esta premisa con el campo de pensamiento comunicativo y la producción de textos se logra encontrar una estrecha relación con algunos estudios de Vygotsky que resaltan que “la narración... es la forma típica de pensamiento” en los niños (Sebastián, 2010, p. 20), esto refuerza a nivel gubernamental exigiendo a organizaciones como la UNESCO, la convención de la ONU y la OCDE quienes se pensaron la estructuración de unos principios inclusivos para los modelos pedagógicos Europeos, dentro de estos esta contempladas reformas de adaptaciones curriculares, uso de apoyos personalizados, espacios físicos accesibles, metodologías para la participación específicamente ambientes de aprendizaje inclusivos como entornos seguros y estimulantes.

Es por tanto que la educación no debe ser un acto de domesticación, si no un acto de liberación y la producción de textos son la respuesta para la expresión , donde se respeta la autonomía del estudiante, quien es protagonista de su historia y su aprendizaje, tal como lo menciona Freire, P. (1970) en su libro “Educación como práctica de la libertad”, un enfoque que inspira esta secuencia y la encamina en

búsqueda de que los estudiantes tomen conciencia de sus realidades, de su contexto rural y analicen sus condiciones de vida expresándose como sujetos políticos por medio de producciones textuales como lo demanda el enfoque sociocrítico tanto de la institución como de esta propuesta.

Para concluir, se evidenció una tendencia con respecto a los campos disciplinares que trabajan el desarrollo de habilidades metacognitivas en concordancia con la producción de textos, la participación y escenarios inclusivos, donde se es claro que los enfoques pedagógicos se presentan métodos comunicativos como lecturas expresadas de otras formas como dramatizadas y proyectos de aula literarios, para con el campo de la educación especial aunque se piensan en las diferencias y adaptaciones, también sería necesario proponer prácticas de co-enseñanza en el aula.

Es así como las aportaciones pedagógicas que se destacan están mediadas por las TICs, interés del siglo XXI ya que beneficia la personalización de la enseñanza, la lectura crítica y la ejecución de proyectos escriturales colaborativos o individuales. Por lo anterior la propuesta “Mundos Curiosos” demuestra que las mejoras se dan desde la motivación y la comprensión (Fundación Saldarriaga Concha, 2023, p. 28), sin embargo persisten vacíos como la poca investigación aplicada que combine habilidades metacognitivas, producción de textos literarios y no literarios en ambientes de aprendizaje inclusivo, así como las brechas en el interés autónomo por la formación y creación de espacios accesibles (UNESCO, 2017 párr.3), es necesario insistir que en el contexto de la secuencia didáctica, esta propuesta surge como una respuesta a el desarrollo integral de los participantes de los ambientes inclusivos que contienen estrategias de aprendizaje, a favor de la participación de todos los estudiantes.

### **Marco teórico**

A continuación, se presenta desde un enfoque académico-analítico y con estilo expositivo el marco teórico que sienta las bases epistemológicas y conceptuales que permiten analizar y comprender el propósito de esta propuesta desde 4 categorías clave: secuencia didáctica; como estrategia metodológica que estructura el proceso enseñanza-aprendizaje, habilidades metacognitivas, como las herramientas que favorecen el proceso de aprendizaje activo y consciente, luego el campo de pensamiento comunicativo en el que se aborda específicamente la producción de textos literarios y no literarios y por último los ambientes de aprendizaje inclusivos, como lo son el colectivo de aprendizaje y el club experiencial mundos curiosos. Es de esta manera como se procede a detallar la importancia de cada categoría dentro de esta propuesta y como hacen de la misma un aporte innovador y significativo tanto al contexto educativo como a la educación especial.

### **Habilidades Metacognitivas**

En primera instancia se da lugar a definir la metacognición desde los postulados del pionero y padre de estos estudios John Flavell (1979) quien afirma que es la capacidad individual de monitorear y regular de manera consciente los propios estados y procesos mentales” (p. 907). Esta idea es fundamental para la educación inclusiva, dado que al promover la conciencia activa sobre cómo se aprende se comprende y se aplica la información en un contexto donde las barreras actitudinales han impedido el reconocimiento de las necesidades y particularidades de los estudiantes y que no sean tenidas en cuenta dentro de la praxis pedagógica limita la participación de los estudiantes con discapacidad.

Por eso estas habilidades son cruciales para que sea el estudiante quien construya su aprendizaje progresivamente, al reconocer sus estilos, ritmos, necesidades, gustos, potencialidades y áreas de mejora puede seleccionar las

estrategias adecuadas para abordar tareas específicas y ajustar su enfoque según las demandas de la actividad como lo menciona Woolfolk, (2006). Esto permite al estudiante transformar el rol que se le ha otorgado como agente pasivo en su proceso de aprendizaje para convertirse en quien lo lidera, propone y expresa lo que necesita para aprender, aquello que mejor le funciona, motiva y resulta significativo.

Para los estudiantes del colectivo de aprendizaje que con frecuencia enfrentan desafíos en la generalización de aprendizajes, la memoria de trabajo y la atención sostenida en el desarrollo de las habilidades propias de la metacognición que actúa como el vehículo hacia la potenciación de su autonomía ya que al enseñarles a planificar en tareas sencillas, monitorear un paso a paso de cada ejercicio y evaluar la efectividad de las estrategias utilizadas se les proporcionan las bases para potenciar sus habilidades y recorrer la vida y el colegio con mayor éxito. En concordancia Zimmerman (2007) afirma que “ser metacognitivo es volverse observador de uno mismo, tanto en el plano del pensamiento como en el plano emocional” (p. 46).

Si bien en el contexto inclusivo de Torca la metacognición ha sido un ámbito poco explorado, según se pudo observar a lo largo de esta secuencia didáctica, su investigación resulta cada vez más importante, dado que se evidencia que implementar herramientas que permitan adquirir habilidades como la automonitoreo al decidir qué hacer y cómo hacerlo, autoplanificación al supervisar la ejecución durante la tarea y la autoevaluación al valorar el resultado final y reflexionar frente al mismo, son habilidades que permiten nivelar oportunidades de aprendizaje, además de mitigar barreras de participación a las que frecuentemente han sido sometidos los estudiantes con discapacidad de la sede Torca.

En coherencia con el modelo social y de derechos, los procesos inclusivos no se limitan a la adaptación individual del estudiante, sino que exige la transformación de los contextos institucionales, culturales y sociales para eliminar las barreras que restringen la participación del estudiantes. Desde esta perspectiva, los estudiantes que desarrollen habilidades metacognitivas durante la propuesta no deben ser interpretados como que carecen de algo que deben reparar para poder quitar la barrera, por el contrario esto es una respuesta a el resultado de interacciones complejas entre la persona y su entorno escolar que no esta preocupado por ofrecer las condiciones, apoyos y oportunicades necesarios para valorar las individualidades que componen la diversidad del aula.

Es por ello que algunos factores contextuales estan expresados en cuatro puntos, el primero por barreras actitudinales como las bajas expectativas sobre el potencial de los estudiantes con discapacidad, segundo barreras generadas por creencias estigmatizantes en la comunidad educativa, tercero barreras pedagógicas que transversaliza las practicas de enseñanza homogenea y tradicional que no reconoce los ritmos y estilos de aprendizaje, cuarto barreras de accesibilidadde las cuales estan relacionadas con la falta de adaptaciones curriculares y recursos relacionados con los ajustes razonales necesarios y por ultimo eel quinto que esta en marcado en los facores socioeconomicos y familiares que puede limitar el acceso a espacios de estudio o acompañamiento academico en el hogar.

Es importante resaltar que, reforzar la idea de corresponsabilidad entre la familia, la comunidad, la institucion educativa y las politicas publicas, traslada directamente la responsabilidad para garantizar el derecho a la educación de calidad para todas y todos fuera de la exclusividad de las acciones del estudiante,

mientras que el desarrollo de estas habilidades le permite generar actos de autorevindicación con su propia subjetividad.

Es así que se involucra este enfoque en las actividades de las sesiones, donde se exige a los estudiantes reflexionar sobre cómo aprenden por medio de la planificación de lecturas, cuestionar sus premisas o supuestos y autoevaluar su comprensión frente a la tarea, además de proponer el “uso de bitácoras para el registro metacognitivo, diarios de aprendizaje y pensamientos en voz alta” con el objetivo de fomentar la autorregulación en el proceso de pensamiento y acción; promoviendo de esta manera la producción crítica y a su vez creativa de textos literarios y no literarios mediante una secuencia didáctica que en coherencia con la metacognición sugiere un proceso estructurado detallado y evolutivo que permite al estudiante ser el protagonista de su proceso y al maestro guiar desde el respeto a su autonomía formulando preguntas metacognitivas (ejemplo: que estrategias usaras? ¿cómo sabes que comprendiste el tema? ¿qué cambiarías la próxima vez?) modelando el pensamiento (al verbalizar los procesos metacognitivos del estudiante mientras resuelve un problema) y promoviendo el trabajo colaborativo donde se dé lugar a dialogo, intercambio del saber y trabajo en equipo; estrategias efectivas que implementadas en un ambiente de aprendizaje significativo, empoderan a los estudiantes y los equiparan de herramientas necesarias para enfrentar los retos que implica el recorrido para alcanzar los propósitos de cada experiencia y producto textual.

### **Secuencia didáctica**

Para que el desarrollo de las habilidades metacognitivas sea un proceso progresivo hacia el aprendizaje consciente es importante que se estructure a través de un plan detallado y organizado, pero a su vez motivador y fácil de comprender. Por ello, la secuencia didáctica resulta ser la metodología óptima ya que como lo

menciona Diaz Barriga (1996) es “una organización de las actividades de aprendizaje con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 2). Sus aportes permiten comprender la importancia de plantear actividades de apertura, desarrollo y cierre de tal forma que la complejidad de las tareas aumente procesualmente y estén vinculadas con la evaluación formativa. Mundos Curiosos apropia estos aportes en la construcción de esta secuencia didáctica que en coherencia con el autor se estructura en fases en las que se propone un problema inicial (inicio), del que se despliegan sesiones con actividades ordenadas que aumentan en su complejidad progresivamente (desarrollo) y se concluye el tema en una asamblea para retroalimentación y reflexión que incorpora los saberes previos y los nuevos (cierre).

La secuencia didáctica rompe con la metodología tradicional de las clases que se desarrollan de forma fragmentada y carente de conexión entre momentos, no es simplemente una sucesión de actividades, sino una metodología fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje dado que permite organizarlo de manera coherente y sistemática aportando así al cumplimiento de propósitos educativos por medio del andamiaje estructurado que orienta el proceso de inicio a fin y favorece el progreso lógico y significativo tanto para el estudiante como para el docente. Gracias al carácter flexible y contextualizado de la secuencia, esta puede ser ajustada a las particularidades de los estudiantes sus saberes previos y contexto de aprendizaje para promover la participación activa y la construcción de su propio conocimiento de manera consciente.

De este modo Diaz Barriga aporta directamente a la construcción de esta propuesta y a sus propósitos que insisten en la creación de experiencias que vinculen ejemplos prácticos, problemas reales y una evaluación formativa, en este

caso aplicada en la escalera metacognitiva. Además de que la secuencia didáctica es una metodología ligada estrechamente con la didáctica de esta propuesta, cobra aún más sentido que sea el vehículo en dirección al desarrollo de las habilidades metacognitivas de autoplanificación, auto monitoreo y auto evaluación que de la misma manera plantean un paso a paso detallado, una ejecución organizada y la reflexión frente al proceso aprendizaje consciente que resulta indispensable en el contexto educativo de Torca donde cuentan con escasa formación académica que les proporcione herramientas y motivación para tomar el control de su aprendizaje.

### **Campo de pensamiento comunicativo**

En el MEN (2007) no aparece en específico una sección que hable sobre el Campo de pensamiento comunicativo, sin embargo, resalta que estas competencias debería transversalizar todas las áreas del currículo, puesto que se centra fundamentalmente en algunas habilidades independientes como leer, escribir, hablar y escuchar, con el fin de crear significación y comunicación en las dimensiones del lenguaje como bases de desempeños.

En ese sentido, el Campo de pensamiento comunicativo emerge como el eje central en la formación integral de los estudiantes, de allí su interacción con otros, la forma en la que transmiten significado y producen textos literarios y no literarios no solo por la mera acción de escribir sino como un proceso cognitivo social y cultural que actúa como puente para que los estudiantes se expresen y construyan significados como bien lo menciona Jesús Martín Barbero (1987) quien replantea el significado que se le estaba otorgando a la comunicación en América Latina, en su obra “De los medios a las mediaciones”, donde resalta la importancia del receptor y “la mediación cultural” en el proceso comunicativo, generando aportes significativos en la secuencia didáctica al impulsar un “enfoque comunicativo crítico” reflejando las

tareas que transversalizan los contenidos curriculares, tal como recomienda Barbero, tareas para que los participantes comprendan el proceso de comunicación como uno dialógico, por ejemplo actividades de noticias o relatos como se evidencio en diferentes sesiones, con el objetivo de distinguir y debatir el trasfondo social, opiniones culturales propios y ajenos del contexto.

La producción de textos literarios y no literarios es otro componente principal de la secuencia donde George Lakoff y Mark Johnson (1980) demuestran que la comunicación no lineal beneficia el cómo estructuramos esquemas lingüísticos complejos, aportando de igual manera al nombre de la secuencia, para mencionar que la metáfora es “una herramienta cognitiva” que relaciona experiencias previas con las nuevas.

En “Mundos Curiosos” los participantes trabajaron con textos “lineales y no lineales” ya que al alternar entre estos lenguajes estimula la plasticidad cerebral, por ejemplo, una actividad típica de las sesiones de cierre para secuencias didácticas es pedir a los estudiantes escriban un cuento fantástico (texto no lineal- textos literarios) a partir de datos científicos (texto lineal-textos no literarios), obligándolos a explicar fenómenos reales con textos creativos, Lakoff y Johnson afirman que la actividad desarrolla competencias comunicativas y “lo obliga a realizar sus propias interpretaciones lingüísticas”, integrando la producción de textos como medio para profundizar la comprensión y creatividad de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el enfoque sociocritico y las diferentes formas frente a las producciones de textos, Paulo Freire (1970) pretende que “la enseñanza no sea neutral” y que la educación debe ser una práctica de libertad enfocada a la transformación y reflexión de la realidad social (Freire 1970). Este enfoque impulsa a que en la secuencia se planteen preguntas abiertas sobre: problemas

comunitarios, injusticias, vulneración, diversidad y temas que afecten la vida de los estudiantes. Freire menciona que al trabajar con un texto literario sobre migración y/o discriminación, se invita al participante a debatir percepciones y soluciones en un “diálogo horizontal”, empoderándolo a no ser un simple receptor sin conciencia social; en palabras de Freire el aprendizaje debe conllevar la construcción de los significados colectivos y personales.

### **Ambientes de aprendizaje inclusivos**

La Inclusión educativa aportada por el MEN y ampliada en foros académicos de la UPN se refleja en esta secuencia, en su flexibilidad y en el énfasis de brindar “educación para todos” sin excepción, (Delors 1996). “Mundos Curiosos” incorpora esta premisa que hace que la secuencia promueva activamente la igualdad educativa evitando la exclusión e invitando a la participación al ofrecer apoyos y ajustes razonables para estudiantes con necesidades específicas a través de materiales de diferentes tipos de acceso, trabajo colaborativo y ritmos flexibles, ya que como bien lo menciona la UNESCO en su documento Educación 2030: la Declaración de Incheon y Marco de Acción (2016) “Una meta relativa a la educación nunca deberá considerarse cumplida mientras no haya sido alcanzada por todos” (P. 30) en el reconocimiento a la pluralidad cultural, social y cognitiva.

En este marco, existe el Colectivo de aprendizaje y el Club experiencial, ambientes materializados en la práctica pedagógica, configurado como espacios colaborativos, con estudiantes de diversas habilidades, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, que interactúan en proyectos comunes desarrollando habilidades metacognitivas a través de la producción de textos literarios y no literarios en interdependencia positiva, en un entorno pedagógico innovador que promueve experiencias vivenciales y creativas articulando la reflexión, y la

exploración como escenarios que garantizan la participación, el acceso, los ajustes y las tareas, asegurando un proceso significativo, inclusivo y de calidad.

Finalmente, se consolida que el principio global que refuerza esta secuencia, no solo es basado en autores teóricos, sino que también le da validez y soporte organizaciones mundiales, por ejemplo el presidente de la comisión de UNESCO, Jacques Delors (1996), acuña que la perspectiva del siglo XXI debe ir encaminada a “aprender a aprender, con los demás, a lo largo de toda la vida”, esto permite que las tareas de la secuencia sean trabajadas en equipos, con el fin de compartir aprendizajes y pre saberes, enfatizando en “la inclusión de todas las voces” y creando un mandato donde el docente garantice que esa tarea pueda ser adaptada por cada estudiante (proceso metacognitivo para autoplanificar, automonitorear y auto evaluar) y así concebir el ejercicio de enseñanza-aprendizaje como un derecho universal (Delors 1996) y un proceso compartido.

### **Metodología de investigación**

Mundos curiosos como Secuencia Didáctica fue estructurado en el enfoque investigativo sociocrítico, ya que en sentido con la línea de investigación esta propuesta parte del reconocimiento de la realidad del contexto educativo visto como un espacio de construcción social capaz de ser transformado a través de acciones colectivas, reflexivas y conscientes, es por ello que se emplearon observaciones participantes, rúbricas metacognitiva de autoevaluación (figura 8), escalera metacognitiva (figura 7), cartografía social (figura 2), bitácoras, narración de historias propias, ciclo y sesiones de cierre autorreflexivo (tablas 1- 30), estos medios no fueron simplemente instrumentos de recolección de información, sino que permitieron una interacción desde el diálogo, el afecto, la participación y la confianza, donde el intercambio de perspectivas y vivencias, fortaleció a su vez el

desarrollo de la secuencia y nutrió el proceso llevado a cabo en cada ciclo, identifico avances de manera integral en los estudiantes participantes.

Bajo este enfoque, la metodología de “Mundos Curiosos” se enmarca en la investigación-acción participativa, propia del paradigma sociocrítico, puesto que las docentes en formación asumieron un rol activo como investigadoras al momento en que estructuraron la secuencia de modo que implicara una planificación, una ejecución y la reflexión de manera colectiva con un grupo específico y promoviendo practicas metacognitivas para todos, al igual que los participantes quienes fueron agentes activos, dentro del colectivo de aprendizaje los participantes decidieron estar o no dentro del mismo y fueron parte de la evolución de la Secuencia Didáctica, mientras que los estudiantes de séptimo exponían sus ideas según el rol que tuviese en el club, reafirmando estas experiencias el como esta contruccion activa.

Elliott (1993) afirma que "la condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los docentes se involucren activamente en la mejora de su práctica" (p. 71), esta visión practico – teórica en la investigación favoreció el ejercicio docente metacognitivo, Así, es posible entender como la metodología de este enfoque aporta de manera procesual a la construcción de la propuesta que se origina como una secuencia, cuyo abordaje cobra sentido en la planificación de los propósitos metacognitivos, los contenidos y actividades, que apuestan a que el estudiante logre reconocer el concepto “autoplanificar” y encuentre los beneficios de la creación del paso a paso para solucionar una tarea, por medio de ejercicios reflexivos y debates metacognitivos mediados por la interacción docente en el aula, con “la instrucción explícita y preguntas guiadas” como lo menciona Paris, S. G, & Winograd, P (1990, p. 25) resaltando la importancia del modelado docente.

Posteriormente se implementan en la praxis actividades que implican resolución guiada de problemas, auto-preguntas y tareas colaborativas que sientan las bases para el desarrollo de esta habilidad. Para lograr el alcance de dichas prácticas resulta necesario proporcionar herramientas como rúbricas metacognitivas y revisión de bitácoras que permitan tener un control del progreso obtenido, así como evidenciar los ajustes necesarios para promover el aprendizaje consciente.

Finalmente se procede al estudio de resultados de la implementación de la secuencia mediante la recopilación de las tareas en un ejercicio de observación según los potenciadores de evaluación propuestos en el plan de aprendizaje para hacer una última ronda de autoevaluación y retroalimentación con el objetivo de dialogar sobre los cambios percibidos que se codificaran para detectar patrones de desarrollo metacognitivo y así tanto los docentes como estudiantes identifiquen cuáles son las estrategias que les resulta más útiles para su aprendizaje y enseñanza.

### **Propuesta pedagógica de secuencia didáctica**

La Secuencia Didáctica fue inspirada en la estructura jerárquica del universo espacial, ya que tal como la educación este también es un territorio vasto, en constante transformación, diverso, lleno de misterios y posibilidades infinitas. Además de ser una metáfora poderosa que reconoce la inclusión educativa como parte esencial del viaje hacia el aprendizaje consciente en el que la enseñanza concibe a cada estudiante como un mundo único por explorar, cada pregunta como una estrella que orienta la praxis y cada experiencia pedagógica una constelación que enriquece el aprendizaje colectivo, recordando que , como lo expresó Carl Sagan y Edgar Morin somos polvo de estrellas, los humanos estamos hechos de material estelar y en términos metafóricos esto consolida la idea de que cada estudiante es un mundo en sí mismo (Sagan, 1980; Morin, 2001).

#### **Mundos Curiosos: secuencia didáctica con destino a la galaxia Torca.**

Mundos curiosos se gesta en los corazones de dos educadoras especiales en formación como un acto audaz y revolucionario que busca desafiar las orbitas cerradas de una narrativa sociocultural que durante tanto tiempo ha marginado mundos maravillosos y diversos, pero a la vez inexplorados y por lo tanto incomprendidos en sus posibilidades para aprender. Es allí donde inicia el camino para descubrir el Sistema Torca, una galaxia de oportunidades que abre sus compuertas a esta nave espacial denominada: Secuencia Didáctica con destino a el aprendizaje consciente, una estrella reina que a quien la toca con esfuerzo y valentía otorga poderes super galácticos de autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación que les permitirán a aquellos mundos ser dueños de su proceso para aprender.

El viaje sucede en ambientes que emergen de una constelación donde cada individuo se ilumina como un cometa de ideas y acciones propias que

transversalizan la diversidad y se rebelan contra los estigmas, significando la etiqueta: “Los de inclusión” y dejando atrás la percepción de simples receptores pasivos. En este cosmos de aprendizaje, cada sujeto es un mundo crítico capaz de definir su trayectoria y asumir su rol desde su ambiente de aprendizaje respectivo, para que la metacognición cruce las fronteras de la injusticia social y los derechos humanos.

### **Fundamentación legislativa**

En el vasto universo educativo “Torca” la ley general de educación (ley 115 de 1994) sienta las bases de este cosmos pedagógico colombiano, donde se establece la inclusión educativa como garantía de la igualdad de oportunidades para todos los mundos y su derecho a recibir una enseñanza de calidad que responda a las necesidades educativas de cada sujeto (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Siguiendo la expansión de este gran universo, el astrónomo supremo que traza las constelaciones curriculares mediante los Estándares Básicos de Competencias es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) quien orienta la organización por propósitos, ciclos, y campos de estos sistemas, como el campo de pensamiento comunicativo, adaptándose a las necesidades locales y promoviendo políticas de inclusión universales (MEN,2006).

En este firmamento educativo, existe una carta estelar que establece adaptaciones y estrategias para mundos o “renglones torcidos” (Luca de Tena, 2005, p. 320) el cual se denomina “Orientaciones Técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa para estudiantes con Discapacidad” (2017) donde expone que la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades para estos

mundos se debe realizar con apoyos metacognitivos específicos como la nave “secuencia didáctica” que responde a la necesidad de transformar este sistema.

Dentro del gran sistema “Torca”, el proyecto institucional (PEI) funciona como una brújula que orienta la misión, visión y principios de este sistema, diseñando constelaciones de docentes y directivos que guíen las acciones pedagógicas para formar mundos “desde la educación inicial hasta la media” teniendo en cuenta el compromiso con el entorno, la participación de todos y el trabajo en equipo.

No es posible culminar la exploración de la vasta legislación educativa sin antes adentrarse en el cosmos de la ley 1618 de 2013 cuyo principio fundamental es garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y por ende implementar medidas de inclusión para velar por los derechos de los “Mundos” y orientar las acciones de toda una galaxia para que asegure que todos y todas cuenten con posibilidades infinitas de brillar en su propio sistema de aprendizaje donde cada vez sean menos las barreras que lo impidan.

### ***Fundamentación y medidas pedagógicas inclusivas***

Siguiendo la senda estelar, existe una pauta de navegación cósmica, que garantiza y media el derecho a la atención educativa, implementando “ajustes razonables y ambientes inclusivos” cuyo nombre es Decreto 1421 de 2017, esta estructura sistemática funciona armónicamente con las constelaciones y los mundos creando espacios donde puedan emitir luz propia (Ministerio de Educación Nacional).

Dentro del gran universo de posibilidades que es la educación el DUA es aquel que se encarga de la eliminación de barreras y la configuración flexible del currículo, que garantiza acceso equitativo a la educación expandiendo las formas de ser y estar en el colegio donde se busca que todos puedan participar sin importar su

condición y recorrer este gran cosmos de aprendizaje desde sus potencialidades (CAST, 2018).

Por último, el centro de comando, quien verdaderamente organiza y sistematiza las estrategias educativas es el “PIAR”, este es un plan que lleva trazado las rutas pedagógicas permitiendo una multiplicidad de posibilidades para que cada mundo se desenvuelva y transite fluidamente en el proceso de aprendizaje para que de manera progresiva trace su propia ruta y así estar mucho más equipados para las exploraciones que a diario nos propone el cosmos, donde galaxias como la metacognición reflejen e iluminen caminos conscientes y autónomos.

### **Fundamentación pedagógica y/o enfoque didáctico.**

Mundos Curiosos se fundamenta en un enfoque pedagógico inclusivo que mediante la metacognición pretende aproximar cada vez más a los estudiantes a una educación de calidad que se tome en serio su subjetividad y les guíe hacia el autorreconocimiento y descubrimiento de su infinita capacidad para aprender y transformar su proceso educativo y pasar a ser dueños de este, si se les ofrece una enseñanza significativa que le proporcione las herramientas para alcanzar su máximo potencial. La autoplanificación, el automonitoreo y la autoevaluación son las herramientas que esta propuesta les ofrece a estos mundos de una forma organizada secuenciada y evolutiva en la que se respetan sus ritmos y estilos de aprendizaje mediante la implementación del DUA para hacer cada experiencia significativa y por ende reconociendo que cada estudiante tiene una estructura cognitiva única y es un “mundo” con su propia constelación de saberes y experiencias que le permiten una comprensión más profunda y personalizada de la producción de textos.

En coherencia con lo que se propone, el enfoque socio crítico es aquel que permite integrar todos los componentes de esta propuesta, además de ser el medio para la emancipación que permite romper las estructuras de desigualdad y libera a los “mundos” del silencio en el que han sido sumergidos, mediante una enseñanza que les habrá caminos a la transformación personal y colectiva (Freire, 1970, p. 59)

Teniendo en cuenta “la cartografía mental” (noción de Vygotsky), el aprendizaje es una galaxia de constelaciones del lenguaje, la comunicación y la colaboración, donde en cada encuentro con un “otro” sea creado un andamiaje para el crecimiento cognitivo mediado por un más experto (Vygotsky, 1978, p. 86). La llamada “zona de desarrollo próximo” es ese andamiaje o cumulo estelar en el que los estudiantes y los docentes, integran partículas de sabiduría a su sistema (Vygotsky, 1978, p. 90) de forma que el Colectivo y el Club trabajan con fundamentaciones transversales al exaltar el intercambio de ideas para crear conocimiento bajo la luminosidad de las estrellas docentes (Wertsch, 1991, p. 37).

Howard Gardner con sus aportes sobre la complejidad humana proporciona sustento a las experiencias pedagógicas que se desarrollan en mundos curiosos, las cuales apropian en su praxis la existencia de al menos cinco tipos de inteligencias: lingüística, que se refiere a la “capacidad de usar las palabras de manera efectiva al hablar y escribir, y de comprender significados profundos y matices del lenguaje” (Gardnert, 1983, p. 43); el espacial “consiste en pensar en 3 dimensiones, manipular mentalmente objetos y crear imágenes mentales” (Gardnert, 1983, p. 44) ; musical: “implica sensibilidad al tono ritmo y a la capacidad de crear, reproducir y apreciar composiciones musicales” (Gardnert, 1983, p. 44); interpersonal: “la habilidad para entender y relacionarse con otras personas y responder de manera apropiada a sus motivaciones deseos y estado de ánimo” (Gardnert, 1983, p. 48) , intrapersonal: que

consiste en “el conocimiento y comprensión de uno mismo, incluyendo la conciencia de las propias emociones motivaciones, puntos fuertes y limitaciones” (Gardner, 1983, p. 49) cada uno con formas propias de procesar la información por lo que los planes de aprendizaje incorporan estrategias pedagógicas en las que se reconoce y valora la singularidad de estos mundos con actividades de escritura literaria y no literaria, tejidos de mandalas emocionales, interpretaciones musicales que permiten a cada mundo expresar su forma única de comprender sentir y crear (Armstrong, 2009, p. 12).

### **Organización de los ambientes de aprendizaje.**

“Mundos Curiosos” se estructura en dos ambientes de aprendizaje: el Colectivo de Aprendizaje y el Club Experiencial, espacios concebidos dentro del sistema Torca para organizar los mundos en agrupaciones o microsistemas que respondan a la evolución de sus subjetividades a partir de las potencialidades particulares; el fin de esta división u organización es focalizar procesos frente al desarrollo de las habilidades metacognitivas donde todos los mundos exploren el cosmos interior y “sean conscientes de su propio pensamiento y las implicaciones del mismo” (Flavell, 1979, p. 906).

En el Colectivo de Aprendizaje influyó la participación de mundos pertenecientes al Plan Individualizado de apoyos (PIAR), mundos enviados por constelaciones docentes, por su perfil académico y comportamental, y mundos que por su curiosidad y afinidad por aprender deciden transitar en este ambiente de manera voluntaria, por ello se denomina este espacio como “colectivo” para salir del “grupo de inclusión” donde se transforme la conciencia política y cognitiva de cada mundo, sin categorizar o alejar las diferencias, al tejer procesos de socialización

(Freire, 1970), permitiendo que la secuencia resulte enriquecida de perspectivas y co - construcción metacognitiva.

Por su parte, el Club Experiencial, elegido exclusivamente con mundos de 7 grado, es dirigido por la constelación “campo del pensamiento comunicativo” donde la estrella docente encargada consideró las vivencias previas desarrolladas en esos mundos y sus puntajes ICFES; Se fundó de manera prioritaria para el tránsito hacia el desarrollo de habilidades metacognitivas como “autorregulación” y reflexión sobre su propio aprendizaje (Zimmerman, 2002), enfoque vivencial que posibilita a cada mundo orbitan en experiencias prácticas e interactivas en un espacio activo, directo y sostenido.

### **Configuración secuencia didáctica del Colectivo de aprendizaje**

En este apartado se presenta de manera específica todos los componentes que constituyen la secuencia didáctica propuesta para el Colectivo de aprendizaje, iniciando por la imagen de la estructura general, seguido de los planes de aprendizaje y concluyendo con las estrategias didácticas que fueron implementadas en este ambiente.

### **Figura representativa de la estructura general SD**

La figura 4 presenta la secuencia general de los ciclos desarrollados en la secuencia didáctica con el colectivo de aprendizaje, esta estructura está enmarcada en la imagen del colegio en forma ascendente sobre la montaña en la que practicaban actividades de senderismo.

### **Figura 4**

*Organización de los ciclos del Colectivo de Aprendizaje.*



Nota: En la figura se muestra de manera ascendente la secuencia didáctica.

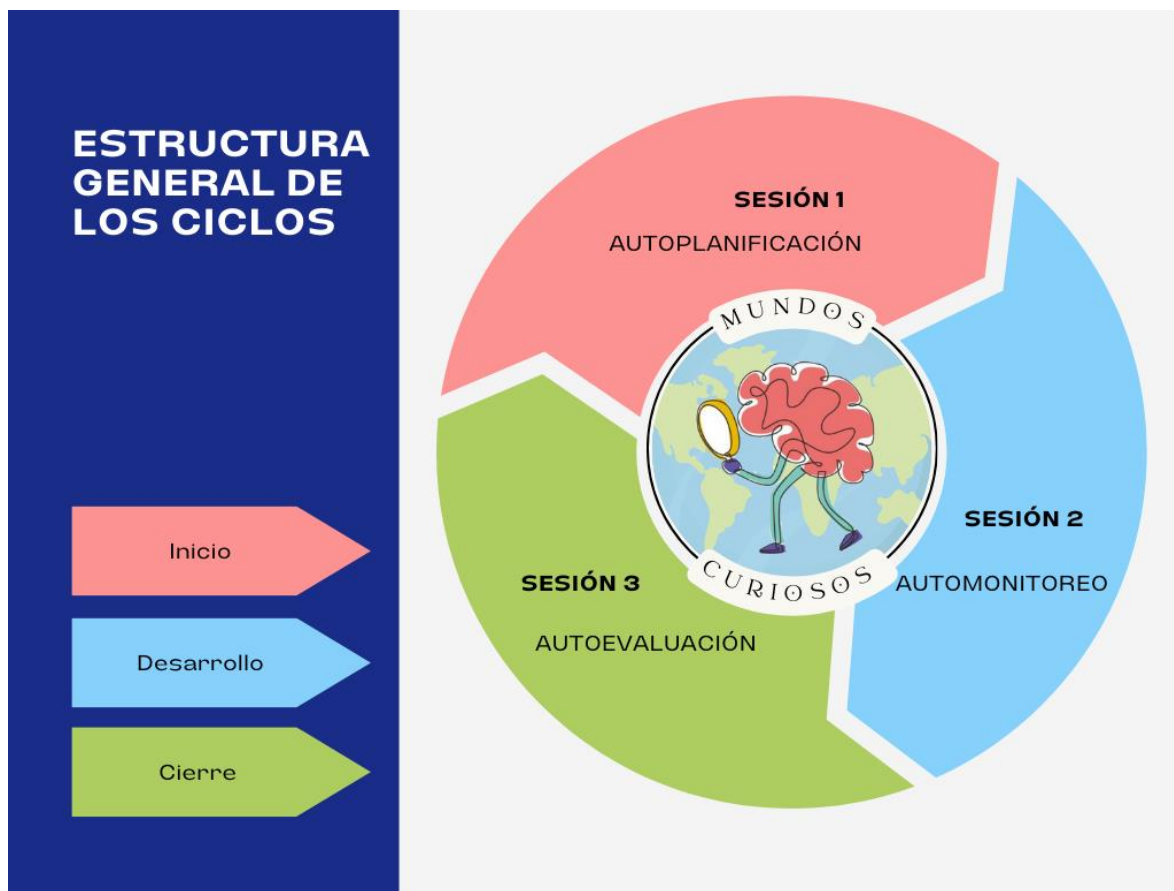
Elaboración propia.

### Estructura general de ciclos

A continuación, en la figura 5 se evidencia la estructura general de los ciclos de la secuencia implementada en el colectivo de aprendizaje, exaltando las habilidades metacognitivas a desarrollar en cada una de las sesiones.

**Figura 5**

## Organización general de los ciclos



Nota: Imagen representativa de la organización general de los ciclos con respecto a la estructura de la secuencia didáctica. Elaboración propia.

Seguido se muestran los planes de aprendizaje representados desde tabla 1 a la 15 donde se exponen las sesiones y ciclos de manera detallada.

### Ciclo 1

Tabla 1

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 1 sesión 1*

Elemento	Descripción

---

Nombre de la sesión Propósitos de la sesión	<p>Carta a la viajera del tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de conectarse con las emociones ancestrales y comprender su influencia en el presente.</li> <li>• Fortalecer la autoconciencia emocional y la capacidad de autorregulación.</li> <li>• Promover la reflexión crítica y el pensamiento metacognitivo</li> </ul>
Inicio	<p>"Bienvenidos a esta primera sesión de nuestro viaje a través del tiempo y las emociones. Hoy iniciaremos nuestra aventura conectándonos con el pasado a través de una carta de una viajera del tiempo indígena."</p>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la carta: Leer en voz alta la carta de la viajera del tiempo indígena.</li> <li>• Reflexión grupal: Discutir en grupos pequeños sobre el contenido de la carta, las emociones que despierta y los mensajes que transmite.</li> <li>• Meditación guiada: Guiar a los participantes en una meditación breve, enfocándose en las emociones y sensaciones que surgieron durante la lectura de la carta.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización: Libremente el grupo socializa su propia narrativa a sus compañeros.</li> <li>• retroalimentación</li> <li>• Escalera metacognitiva: se harán las preguntas de la escalera metacognitiva para la reflexión final.</li> </ul>
Paso a paso	<p>Paso 1: Breve saludo e introducción a la experiencia: "Bienvenidos a esta primera sesión de nuestro viaje a través del tiempo y las emociones. Hoy iniciaremos nuestra aventura conectándonos con el pasado a través de una carta de una viajera del tiempo indígena."</p> <p>Paso 2: Se lee en voz alta la carta de una viajera del tiempo indígena, evocando una conexión emocional con el pasado, la naturaleza, la memoria ancestral y los valores comunitarios.</p> <p>Paso 3: Reflexión grupal, se discute: ¿Qué emociones despertó la carta? ¿Qué mensajes transmite? ¿Qué aprendizajes nos deja para el presente?</p> <p>Paso 4: Meditación breve guiada que invita a conectar con las emociones y sensaciones surgidas durante la</p>

---

---

carta y la reflexión, se recomienda una visualización: “Camina con la viajera del tiempo por un bosque antiguo... respira sus raíces, escucha su corazón.”

Paso 5: Escalera metacognitiva. Se formulan preguntas claves para activar la reflexión: ¿Qué aprendí hoy? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué sentí al aprenderlo? ¿Para qué me sirve este aprendizaje? ¿Qué haré diferente la próxima vez? Registro escrito o visual (dibujos, símbolos, palabras).

#### Justificación

Esta sesión se fundamenta en principios de la pedagogía de la experiencia, el aprendizaje socioemocional (SEL), y la metacognición, integrando elementos de la educación intercultural. Al conectar emocionalmente con un relato del pasado (la carta), se activa la memoria afectiva, que favorece procesos profundos de comprensión y empatía. El enfoque narrativo permite resignificar la experiencia desde la construcción colectiva de sentido, mientras que la meditación promueve la autorregulación emocional. La escalera metacognitiva cierra el ciclo del aprendizaje reflexivo, brindando herramientas para observar, evaluar y transformar el propio proceso de aprendizaje.

#### Anexos

- Carta de la viajera del tiempo indígena (formato PDF o impreso).
- Guía para la reflexión grupal (con preguntas abiertas).
- Guion de meditación guiada (breve y poético).
- Formato de Escalera Metacognitiva (para escribir o dibujar).
- Tarjetas de puerta narrativa (con símbolos, palabras o imágenes que pueden inspirar la creación).

#### Referencias

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gardner, H. (1993). *Las inteligencias múltiples*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.

UNESCO. (2005). *Lineamientos para la educación intercultural*.

---

---

Potenciadores de evaluación	<p>Vygotsky, L. S. (1978). <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i>. Crítica.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Autoevaluación a través de la escalera metacognitiva.</li><li>• Evaluación entre pares mediante la socialización narrativa.</li><li>• Evaluación del proceso: observación del facilitador sobre la participación, la escucha, el respeto y el pensamiento crítico-emocional.</li></ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Impresión o proyección de la carta.</li><li>• Espacio tranquilo para la meditación.</li><li>• Papelógrafos, marcadores, hojas de colores.</li><li>• Música suave para meditación (opcional).</li><li>• Tarjetas simbólicas o imágenes para la puerta narrativa.</li><li>• Hojas o cuadernos para registro metacognitivo.</li></ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 2

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 1 Sesión 2*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Mándala de emociones
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad emocional a través de una dinámica simbólica y corporal.</li> <li>• Fomentar la expresión emocional y la escucha activa mediante la creación de una mandala tejida colectivamente.</li> <li>• Reflexionar sobre la conexión emocional grupal y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas.</li> </ul>
Inicio	Se presenta la mandala gigante como un símbolo de unidad y diversidad emocional. Se nombra una emoción (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, etc.), y cada estudiante recibirá una cuerda o cinta conectada a un punto de la estructura central.
Desarrollo	Cada estudiante, al recibir su “punta” de la mandala, dice en voz alta una situación en la que sintió la emoción mencionada. Al hacerlo, comienza a tensar su cuerda hacia el centro, formando una telaraña. Así, poco a poco, se va tejiendo una red colectiva de emociones.
Cierre	Observan el mandala creado y reflexionan colectivamente ¿Cómo se sintió expresar la emoción? ¿Qué descubrimos al ver todas las emociones tejidas juntas? ¿Qué papel cumple cada uno en el tejido emocional del grupo?
Paso a paso	<p>Paso 1: Forma un círculo con los estudiantes.</p> <p>Paso 2: En el centro, ubica una estructura o base donde se pueda fijar cada cuerda.</p> <p>Paso 3: Reparte una cuerda o cinta a cada estudiante.</p> <p>Paso 4: Nombra una emoción y explica que cada uno compartirá una experiencia donde sintió esa emoción.</p> <p>Paso 5: Al compartir, deben conectar su cuerda al centro tensándola, formando la figura de mandala.</p>

---

	<p>Paso 6: Repite con otras emociones si el tiempo lo permite. Al final, se observa el mándala y se abre el espacio reflexivo.</p>
Justificación	<p>La actividad se fundamenta en la teoría de la educación emocional (Bisquerra, 2000) y en la pedagogía del símbolo y la experiencia. Al usar el cuerpo, la palabra y el símbolo del mándala, se activa la conciencia emocional, el reconocimiento empático del otro y se promueve la construcción colectiva de sentido. El uso de la red tejida fortalece la comprensión de que las emociones individuales hacen parte de un entramado social y grupal.</p>
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de emociones (para posibles variantes)</li> <li>• Esquema del mándala gigante</li> <li>• Guía de preguntas para la reflexión</li> </ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar.</li> <li>• Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional.</li> <li>• Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido.</li> <li>• UNESCO (2021). Guía de habilidades socioemocionales.</li> </ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de participación y escucha durante la dinámica.</li> <li>• Claridad y profundidad al expresar emociones.</li> <li>• Capacidad de conectar la experiencia personal con la colectiva.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerdas, cintas o lanas de colores</li> <li>• Base o estructura para formar el centro del mándala</li> <li>• Espacio amplio para hacer el círculo</li> <li>• Grabadora o papelógrafo para recoger reflexiones</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	<p>Autoevaluación, planificación, monitoreo</p>

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 3

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 1 Sesión 3*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Árbol de mándalas
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el auto reconocimiento emocional y espiritual a través del arte del tejido simbólico.</li> <li>• Elaborar un “ojo de Dios” como metáfora del yo interior, integrando pensamientos, emociones y aprendizajes.</li> <li>• Colgar los tejidos en un árbol simbólico y realizar una reflexión metacognitiva compartida.</li> </ul>
Inicio	Se introduce el “ojo de Dios” como un símbolo ancestral de conexión espiritual, introspección y protección. Se invita a los participantes a crear uno que represente su viaje emocional.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la carta: Leer en voz alta la carta de la viajera del tiempo indígena.</li> <li>• Reflexión grupal: Discutir en grupos pequeños sobre el contenido de la carta, las emociones que despierta y los mensajes que transmite.</li> <li>• Meditación guiada: Guiar a los participantes en una meditación breve, enfocándose en las emociones y sensaciones que surgieron durante la lectura de la carta.</li> </ul>
Cierre	Una vez terminados, se cuelgan todos los ojos de Dios en un “árbol del reconocimiento” (real o simbólico). Luego, se realiza una reflexión en círculo donde cada uno comparte lo que representa su tejido y responde preguntas metacognitivas.
Paso a paso	<p>Paso 1: Entrega a cada estudiante dos palitos en cruz y lanas de colores.</p> <p>Paso 2: Explica la técnica básica para comenzar el tejido.</p>

---

	<p>Paso 3: Mientras tejen, se sugiere reflexionar: ¿Qué emoción estoy representando? ¿Qué estoy dejando en cada vuelta del hilo?</p> <p>Paso 4: Al terminar, colgar los tejidos en un “árbol del reconocimiento”.</p> <p>Paso 5: Cierra con una reflexión grupal con preguntas metacognitivas: ¿Qué aprendí sobre mí hoy? ¿Qué fue difícil? ¿Qué fue bello? ¿Cómo me sentí al ver mi tejido con el de los demás?</p>
Justificación	<p>El acto de tejer activa la memoria emocional y corporal, integrando hemisferios cerebrales (Gardner, 1993) y desarrollando la atención plena (mindfulness). El “ojo de Dios”, además de su significado espiritual en culturas indígenas, se convierte en esta actividad en un objeto transicional, facilitando la expresión simbólica del mundo interior. Esta experiencia favorece el auto reconocimiento y la evaluación metacognitiva a través del arte y la introspección.</p>
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones ilustradas para hacer el “ojo de Dios”</li> <li>• Guía de interpretación simbólica de colores</li> <li>• Hoja de reflexión metacognitiva</li> </ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gardner, H. (1993). Estructuras de la mente.</li> <li>• Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness en la vida cotidiana.</li> <li>• Maturana, H. y Varela, F. (1994). El árbol del conocimiento.</li> <li>• Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad.</li> </ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de simbolizar emociones en el tejido.</li> <li>• Claridad en la reflexión metacognitiva final.</li> <li>• Participación en el árbol del reconocimiento.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palitos de madera (2 por estudiante)</li> <li>• Lanas de colores</li> <li>• Tijeras</li> <li>• Árbol simbólico o espacio para colgar los tejidos</li> <li>• Hojas para reflexión escrita</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	<p>Autoevaluación, planificación, monitoreo</p>

---

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

**Ciclo 2**

Tabla 4

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 2 Sesión 1*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Puerta al mundo narrativo
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar el interés, la motivación y la observación crítica a partir de un recurso audiovisual popular.</li> <li>• Analizar estructuralmente el capítulo para identificar personajes, trama, conflicto y resolución.</li> <li>• Construir colectivamente la puerta narrativa que sintetice los elementos narrativos vistos.</li> </ul>
Inicio	Se presenta el propósito de ver un capítulo de Los Simpson como una oportunidad para aprender sobre narrativa, análisis crítico y trabajo en equipo.
Desarrollo	Se visualiza el capítulo completo mientras los estudiantes asumen sus roles previamente asignados. Cada uno toma apuntes según su responsabilidad. Luego, se construye en grupo la “puerta narrativa”, que sintetiza la historia.
Cierre	Se comparte oralmente la puerta narrativa, destacando el análisis de cada uno según su rol. Se realiza una reflexión grupal para evaluar la experiencia y aprendizajes.
Paso a paso	<p>Paso 1: Explica que el capítulo será una experiencia educativa, no solo recreativa.</p> <p>Paso 2: Asigna los siguientes roles y funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jhony: Identificador de personajes</li> <li>• Karen : Identificador del inicio</li> <li>• Juanes Andrés: Identificador del problema</li> <li>• Sebastián: Identificador del desenlace</li> <li>• Damián: Expositor</li> <li>• Miguel: Supervisor del orden y roles</li> </ul> <p>Paso 3: Proyecta el capítulo completo.</p> <p>Paso 4: Cada estudiante toma apuntes específicos según su función. En grupo, construyen la puerta narrativa con los siguientes aspectos: personajes: principales,</p>

---

secundarios, descripción física y emocional, espacio, tiempo, trama y conflicto

Paso 5: El expositor presenta la puerta narrativa ante los demás grupos. Retroalimentación colectiva y escalera metacognitiva para reflexión final.

Justificación	La visualización de un contenido audiovisual relevante y popular como Los Simpson conecta con el interés del estudiante, facilitando el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). El análisis narrativo fomenta el pensamiento crítico y la comprensión lectora multimodal. A través de roles específicos se trabaja la pedagogía cooperativa (Johnson & Johnson), el desarrollo de funciones ejecutivas (autonomía, memoria de trabajo y autorregulación) y la evaluación metacognitiva como cierre de ciclo reflexivo.
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica de roles</li> <li>• Guía de puerta narrativa (plantilla)</li> <li>• Hoja de escalera metacognitiva</li> </ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausubel, D. (1963). <i>The Psychology of Meaningful Verbal Learning</i>.</li> <li>• Johnson, D. &amp; Johnson, R. (1989). <i>Cooperation and Competition</i>.</li> <li>• Perkins, D. (1995). <i>La escuela inteligente</i>.</li> <li>• Gardner, H. (1993). <i>Inteligencias múltiples</i>.</li> </ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplimiento de los roles asignados.</li> <li>• Coherencia y profundidad en la puerta narrativa.</li> <li>• Capacidad de análisis metacognitivo al final de la actividad.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo de Los Simpson (video)</li> <li>• Proyector / televisión</li> <li>• Hojas, cartulina y marcadores para la puerta narrativa</li> <li>• Formatos impresos</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 5

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 2 Sesión 2*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Creación de puerta narrativa
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducir los aprendizajes del análisis narrativo a una estructura visual y manual.</li> <li>• Diseñar un lapbook que represente los elementos narrativos del capítulo.</li> <li>• Preparar el lapbook para su exposición en una galería educativa.</li> </ul>
Inicio	Se introduce la técnica del lapbook como una herramienta creativa para sistematizar información, organizar ideas y expresar aprendizajes.
Desarrollo	Cada grupo convierte su puerta narrativa en un lapbook con elementos visuales, plegables, dibujos y texto. El diseño debe incluir personajes, espacio, tiempo, conflicto, desenlace y reflexión.
Cierre	Se diseña y decora creativamente el lapbook para ser expuesto en la galería escolar.
Paso a paso	<p>Paso 1: Presentar ejemplos de lapbooks para inspirar a los estudiantes.</p> <p>Paso 2: Entregar materiales: cartulina, sobres, tijeras, marcadores.</p> <p>Paso 3: Dividir la cartulina en secciones que representen: Personajes/Espacio y tiempo/Trama, conflicto y desenlace/Opinión o reflexión del grupo</p> <p>Paso 4: Diseñar despleables, ventanas o solapas con información.</p> <p>Paso 5: Decorar y personalizar.</p> <p>Paso 6: Validar que el contenido refleje lo trabajado en la puerta narrativa.</p>
Justificación	El lapbook combina el aprendizaje visual, kinestésico y verbal, activando múltiples formas de representación (Gardner, 1993). Además, refuerza la síntesis de contenidos y la apropiación personal del conocimiento desde lo simbólico y artístico. Este tipo de actividad apoya

---

	la autonomía, el trabajo colaborativo y la metacognición, además de generar evidencia tangible del proceso.
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantilla ejemplo de lapbook</li> <li>• Lista de chequeo de contenido</li> <li>• Guía de reflexión artística</li> </ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gardner, H. (1993). Estructuras de la mente.</li> <li>• Bruner, J. (1996). La cultura de la educación.</li> <li>• Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente.</li> </ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad y organización visual del contenido</li> <li>• Fidelidad narrativa al capítulo y análisis previo.</li> <li>• Nivel de participación de todos los miembros.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartulinas, tijeras, goma, sobres, cintas</li> <li>• Colores, marcadores, revistas para recortar</li> <li>• Plantillas con ejemplos</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 6

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 2 Sesión 3*

---

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Galería de puertas narrativas
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visibilizar los procesos creativos y reflexivos de los estudiantes.</li> <li>• Exponer los lapbooks al resto de la comunidad educativa.</li> <li>• Reflexionar sobre lo aprendido, la experiencia colaborativa y la creatividad grupal.</li> </ul>
Inicio	Se explica que se realizará una galería en el aula o pasillo con los lapbooks, a la que se invitarán otros estudiantes, docentes o padres.
Desarrollo	Cada grupo instala su lapbook y lo presenta brevemente a los visitantes. Se puede organizar un recorrido libre o guiado. Se asigna un portavoz o expositor por grupo.

---

---

Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión final escrita o oral:</li> <li>• ¿Qué aprendimos del capítulo?</li> <li>• ¿Qué aprendimos del trabajo en equipo?</li> <li>• ¿Cómo se sintieron al compartir su trabajo?</li> </ul>
Paso a paso	<p>Paso 1: Preparar el espacio para la exposición.</p> <p>Paso 2: Asignar roles de presentadores por grupo.</p> <p>Paso 3: Exponer los lapbooks en mesas o paredes.</p> <p>Paso 4: Realizar recorridos por la galería.</p> <p>Paso 5: Realizar reflexión colectiva final.</p>
Justificación	<p>Exponer el trabajo fortalece el sentido de logro, la autoestima y el aprendizaje situado (Lave &amp; Wenger, 1991). Permite compartir procesos, fomentar la apreciación del trabajo del otro y activar una evaluación más amplia que la académica: la valoración simbólica, emocional y social.</p>
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitación para la galería</li> <li>• Rúbrica de presentación</li> <li>• Guía de observación para visitantes</li> </ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lave, J. &amp; Wenger, E. (1991). Situated learning.</li> <li>• Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente.</li> <li>• Perkins, D. (1995). La escuela inteligente.</li> </ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad y expresividad en la exposición del lapbook.</li> <li>• Capacidad de responder preguntas de los visitantes.</li> <li>• Reflexión final sobre el aprendizaje vivido.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinta, ganchos o cuerdas para colgar</li> <li>• Carteles de grupo</li> <li>• Invitaciones o tarjetas de recorrido</li> <li>• Cámara para registrar la experiencia</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	<p>Autoevaluación, planificación, monitoreo</p>

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

**Ciclo 3**

Tabla 7

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 3 Sesión 1*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Tareas metacognitivas de nuevo horizonte.
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del autoconocimiento en su proceso de aprendizaje.</li> <li>• Guiar la elaboración de mapas de aprendizaje para identificar estilos, fortalezas y debilidades.</li> <li>• Sistematizar la información recogida para diseñar estrategias pedagógicas personalizadas.</li> </ul>
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar a los docentes de campo del pensamiento comunicativo los formatos de caracterización de las habilidades intelectuales de los estudiantes del C.A</li> <li>• Crear un ambiente cálido y acogedor para que los estudiantes se sientan cómodos al compartir sus experiencias.</li> <li>• Presentar la actividad de manera sencilla y atractiva, utilizando un lenguaje claro y ejemplos concretos.</li> <li>• Explicar el concepto de "mapa de aprendizaje" y su importancia para conocer mejor nuestras fortalezas y áreas de oportunidad.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar a cada estudiante hojas, marcadores de colores y las imágenes relacionadas con las habilidades lectoras, escriturales y comunicativas.</li> <li>• Guiar a los estudiantes en la construcción de su mapa, brindando apoyo individualizado según sus necesidades.</li> <li>• Fomentar la participación de todos los estudiantes, valorando sus ideas y aportes.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destacar los aspectos positivos de cada mapa y reconocer el esfuerzo de cada estudiante.</li> <li>• Las licenciadas en formación diligenciarán los formatos de caracterización de las habilidades intelectuales de los estudiantes del Colectivo de Aprendizaje.</li> </ul>

---

## Paso a paso

Paso 1: Saludar a los estudiantes y crear un ambiente relajado, presentar la actividad y explicar el objetivo.

Paso 2: Mostrar ejemplos de mapas de aprendizaje para inspirar al estudiante y entregar los materiales a cada estudiante.

Paso 3: Explicar los pasos para construir el mapa, dibujar un mapa como ejemplo que represente su proceso de aprendizaje.

Paso 4: Dibujar un mapa que represente su proceso de aprendizaje, identificar y ubicar fortalezas y dificultades, Utilizando imágenes y colores para personalizar el mapa.

Paso 5: Invitar a los estudiantes a compartir sus mapas. Hacer preguntas abiertas para fomentar la reflexión.

## Justificación

La presente actividad se fundamenta en la importancia de conocer a cada estudiante de manera individual para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes. Al aplicar estrategias metacognitivas, como la reflexión sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje, se promueve el desarrollo de habilidades de autorregulación y autonomía en los estudiantes. Según Díaz Barriga (2002), el aprendizaje significativo se construye a partir de los conocimientos previos del estudiante y se facilita cuando el contenido es relevante y se relaciona con sus intereses. La caracterización de los estudiantes permite identificar sus conocimientos previos y diseñar actividades que conecten con sus experiencias y motivaciones

Por otro lado, el documento del MEN (2017) enfatiza la importancia de la atención educativa individualizada para los estudiantes con discapacidad, resaltando la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a sus características y necesidades particulares.

## Anexos

- Formatos de competencias lectoras escriturales de lenguaje y comunicación (MEN, 2017)
- Ejemplos de mapas de aprendizaje

## Referencias

- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.
  - Díaz Barriga, F. (2002). Didáctica para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.
-

---

Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa activamente reconociendo fortalezas y áreas de mejora</li><li>• Crea mapas de aprendizaje para evaluar la comprensión de los conceptos y la creatividad propia</li><li>• Reflexiona y opina sobre su propio aprendizaje y su progreso hacia las metas establecidas</li></ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hojas</li><li>• Formatos</li><li>• Marcadores de colores</li></ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 8

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 3 Sesión 2*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Búsqueda del tesoro
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar experiencias previas en el juego y crear un marco normativo colaborativo.</li> <li>• Fortalecer la reflexión sobre capacidades individuales y grupales mediante el juego.</li> <li>• Reflexionar sobre el proceso y generar conciencia metacognitiva.</li> </ul>
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para dar inicio a la sesión se dispone un espacio de bienvenida en el que se conversará sobre sus experiencias previas en el juego, se explican las dinámicas generales, y se establecen sus reglas y acuerdos durante la actividad</li> <li>• Los estudiantes se familiarizan con la actividad y comienzan a reflexionar sobre sus propias capacidades y áreas de mejora, este reconocimiento les permitirá desarrollar conciencia metacognitiva sobre aquellas habilidades que necesitan poner en práctica de forma individual y grupal para lograr su objetivo de ganar el tesoro.</li> </ul>
Desarrollo	Los estudiantes se sumergen en la actividad, enfrentando desafíos y tomando decisiones. A medida que avanzan, deben ajustar sus estrategias y resolver problemas de manera autónoma y grupal.
Cierre	Los estudiantes reflexionan sobre su desempeño durante la actividad, identificando lo que aprendieron y las áreas en las que pueden mejorar. Al evaluar su propio proceso de aprendizaje, tienen una comprensión más profunda de cómo aprenden y cómo pueden optimizar sus estrategias. se realiza la retroalimentación abordando la escalera metacognitiva
Paso a paso	<p>Paso 1: Los estudiantes se dividen en equipos.</p> <p>Paso 2: Cada equipo recibe una hoja de ruta inicial con pistas generales y un mapa simplificado del área de</p>

---

búsqueda.

Paso 3: Se les pide que, antes de comenzar, reflexionen individualmente sobre sus fortalezas y debilidades en términos de resolución de problemas, trabajo en equipo y habilidades de orientación.

Paso 4: Posteriormente, cada equipo comparte sus reflexiones en grupo y establece un plan de acción inicial, identificando los roles de cada miembro.

Paso 5: Los equipos siguen las pistas, resolviendo acertijos y desafíos que los llevarán a encontrar diferentes fragmentos de un mapa completo.

Paso 6: Durante la búsqueda, los estudiantes deben tomar decisiones autónomas sobre cómo abordar los obstáculos y cómo distribuir las tareas.

Paso 7: Se les anima a reflexionar constantemente sobre las estrategias que están utilizando y a ajustarlas según sea necesario.

Paso 8: Una vez encontrado el tesoro, los equipos se reúnen para reflexionar sobre su experiencia.

Paso 9: Se les pide que evalúen su desempeño individual y grupal, identificando las fortalezas y debilidades demostradas durante la actividad. Y se retroalimenta el proceso a través de la escalera metacognitiva

Justificación

Fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas como la autoplanificación, la automonitoreo y la autoevaluación en estudiantes de bachillerato en un contexto rural. Estas competencias son esenciales para que los estudiantes puedan gestionar su propio aprendizaje de manera autónoma, mejorando así su capacidad para resolver problemas y lograr un aprendizaje significativo. A través de la secuencia didáctica de la actividad, los estudiantes planificarán estrategias (autoplanificación), controlarán su progreso en tiempo real (automonitoreo) y reflexionarán sobre sus acciones al finalizar la actividad (autoevaluación). Siguiendo los principios de la teoría metacognitiva de Flavell y Zimmerman, esta metodología permite que los estudiantes no solo adquieran nuevos conocimientos, sino que también sean conscientes de sus procesos cognitivos y aprendan a regularlos. Además, esta actividad promueve el aprendizaje significativo al permitir que los estudiantes integren conocimientos previos con nuevas experiencias, según el

---

enfoque de Ausubel. Enfrentarán desafíos que requieren la resolución de problemas, lo cual, según Jonassen, activa procesos mentales complejos que favorecen una comprensión más profunda. En el marco del proyecto de inclusión del colegio, esta actividad garantiza la participación de todos los estudiantes, respetando sus diferentes ritmos de aprendizaje y promoviendo la colaboración en un ambiente de respeto y apoyo mutuo. Así, la "Búsqueda del Tesoro" no solo contribuye al desarrollo académico, sino que también fortalece habilidades personales esenciales para su éxito dentro y fuera del aula.

## Referencias

- Usubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65–94. <https://doi.org/10.1007/BF02299613>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## Potenciadores de evaluación

- Participa activamente reconociendo fortalezas y áreas de mejora
- Seguimiento de instrucciones, cumplimiento de acuerdos y trabajo en equipo
- Reflexiona y opina sobre su propio aprendizaje y su progreso hacia las metas establecidas.

## Recursos

- Hojas
- Formatos
- Marcadores de colores
- Imágenes relacionadas con la lectura, escritura y comunicación
- Ejemplos de mapas de aprendizaje

## Habilidades metacognitivas por desarrollar

Autoevaluación, planificación, monitoreo

Tabla 9

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 3 Sesión 3*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Escalerita metacognitiva
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la identificación de estrategias de aprendizaje significativas.</li> <li>• Aplicar esas estrategias en una dinámica lúdica que simula procesos de avance y retroceso.</li> <li>• Sistematizar las reflexiones personales a través de cartas para fomentar la autoregulación.</li> </ul>
Inicio	<p>Para dar inicio a la sesión se realiza una estrella metacognitiva en la que se ubiquen en cada una de sus puntas una estrategia de aprendizaje significativo. Ejemplo: música, arte, interacción, literatura juego, esquemas, exploración, trabajo en equipo. Etc. allí mismo escribir ideas de las actividades que le gustan y le funcionan de acuerdo con cada estrategia. Ejemplo: en la punta de la música la actividad que disfruto es hacer tareas mientras escucho mi canción favorita o compongo rimas sobre el tema que necesito practicar para aprenderlo mejor. En la punta de arte ubico el dibujo porque soy muy bueno para ello y cuando lo hago recuerdo el tema más claramente.</p>
Desarrollo	<p>En este momento jugaremos la escalerita, como recurso se utilizará el tablero de dicho juego, cada escalera de será la oportunidad para ascender representa las herramientas efectivas en el aprendizaje, es decir que el estudiante al tirar los dados cae en escalera podrá ascender no si antes consignar allí una estrategia que le resulta efectiva para su aprendizaje, en comparación cuando caigan en culebra tendrá de bajar lo que lo retrasará en su camino y cada vez que esté allí nombrara una estrategia que no le ha resultado útil o efectiva para aprender.</p>
Cierre	<p>De manera colaborativa se realizará un mural de cartas cada una realizada por un estudiante en la que contestaron preguntas como: Por qué sucede esto?  ¿Cómo puedo aplicarlo en mi vida diaria?  ¿Qué más necesito saber?  ¿Qué hago cuando no entiendo algo?  ¿Qué me motiva a aprender?  ¿Cómo me gustaría ser evaluado?</p>

---

Paso a paso	<p>El mural se colocará en un espacio común, como la sala de profesores, para generar una reflexión colectiva</p> <p>Paso 1: Cada estudiante dibuja una estrella de cinco puntas.</p> <p>Paso 2: En cada punta, escribe un eje temático relacionado con sus preferencias de aprendizaje: música, arte, lo kinestésico, comunicación, ambientes, relaciones interpersonales, o cosmovisiones</p> <p>Paso 3: Alrededor de cada punta, los estudiantes colocan ejemplos concretos. Por ejemplo, en el eje de lo kinestésico, podrían escribir que disfrutan escuchar música suave o manipular slime.</p> <p>Paso 4: Los estudiantes pueden usar imágenes o recortes de revistas para representar sus intereses y estilos de aprendizaje.</p> <p>Paso 5: Cada estudiante traza un camino alrededor de su estrella, finalizando en una meta, simbolizada por una bandera donde escriben un objetivo personal, como mejorar en un tema o profundizar en una habilidad.</p> <p>Paso 6: jugar en equipo escalerita</p> <p>Paso 7: En cada escalón, escriben una herramienta efectiva para aprender, como mapas mentales, videos, experimentos, trabajo en equipo, etc.</p> <p>Paso 8: Una vez encontrado el tesoro, los equipos se reúnen para reflexionar sobre su experiencia.</p> <p>Paso 9: Se les pide que evalúen su desempeño individual y grupal, identificando las fortalezas y debilidades demostradas durante la actividad. Y se retroalimenta el proceso a través de la escalera metacognitiva</p>
Justificación	<p>La actividad se fundamenta en el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Gardner (1983) y en las estrategias metacognitivas de Flavell (1979). La creación de la estrella facilita la identificación de las preferencias cognitivas y sensoriales de los estudiantes, lo que es clave para la autorregulación en el aprendizaje.</p> <p>La segunda actividad fomenta la metacognición al permitir a los estudiantes reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje y reconocer cuáles son más efectivas. Según el modelo de estrategias de aprendizaje de Weinstein y Mayer (1986), esta reflexión les ayuda a planificar, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje.</p> <p>Por último, esta última actividad refuerza la metacognición</p>

---

---

al brindar a los estudiantes la oportunidad de analizar sus métodos de aprendizaje y reconocer sus eficacias, promoviendo así un enfoque más consciente y autónomo en su desarrollo educativo.

## Referencias

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.

## Potenciadores de evaluación

- Autoplanificación: Al identificar sus propias metas de aprendizaje y los métodos que les funcionan mejor.
- Automonitoreo: Reflexionando sobre qué herramientas son más efectivas para ellos durante el proceso.
- Autoevaluación: Analizando las estrategias que han utilizado y cuáles podrían mejorar.

## Recursos

- Papel
- lápices de colores
- Revistas
- Tijeras
- Pegamento
- Audífonos
- imágenes impresas

## Habilidades metacognitivas por desarrollar

Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

**Ciclo 4**

Tabla 10

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 4 Sesión 1*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Forma, forma la palabra
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular el pensamiento creativo y la agilidad mental en el reconocimiento de palabras.</li> <li>• Fortalecer el vocabulario, la ortografía y la cooperación a través del juego</li> <li>• Reflexionar sobre las estrategias empleadas para formar palabras y reconocer patrones lingüísticos distribución de los participantes</li> </ul>
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del juego y explicación de reglas.</li> <li>• Formulación del objetivo del día: formar el mayor número de palabras posibles con las tarjetas.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego en grupos con tarjetas tipo UNO que contienen letras.</li> <li>• Por turnos, los estudiantes deben unir letras para formar palabras reales.</li> <li>• Cada grupo debe justificar oralmente la validez de las palabras que crean.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación colectiva sobre las estrategias que funcionaron mejor.</li> <li>• Preguntas de reflexión metacognitiva: ¿Cómo pensé al buscar las palabras? ¿Qué me ayudó más?</li> <li>• Registro de estrategias en una cartilla personal.</li> </ul>
Paso a paso	<p>Paso 1: Crear o entregar mazos de tarjetas con letras.</p> <p>Paso 2: Formar grupos de 3 a 5 personas.</p> <p>Paso 3: Explicar reglas: cada jugador pone una tarjeta por turno para formar palabras reales, Si un jugador no puede jugar, pasa el turno.</p> <p>Paso 4: Al final del tiempo, se cuentan palabras válidas y se reflexiona sobre estrategias utilizadas.</p>

---

Justificación	Este juego se fundamenta en la teoría socio constructivista (Vygotsky), que promueve el aprendizaje en interacción social. Además, estimula el pensamiento divergente (Guilford) al proponer múltiples caminos para resolver un reto lingüístico. El enfoque lúdico fortalece competencias lingüísticas en un ambiente cooperativo.
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas tipo UNO con letras.</li> <li>• Instructivo del juego.</li> <li>• Ficha de reflexión metacognitiva.</li> </ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.</li> <li>• Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence.</li> <li>• Cassany, D. (1999). Construir la escritura.</li> </ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para formar palabras válidas con lógica ortográfica.</li> <li>• Argumentación del grupo sobre su elección.</li> <li>• Reflexión individual sobre las estrategias usadas.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas con letras impresas (o hechas a mano).</li> <li>• Reloj o cronómetro.</li> <li>• Hojas y lápices para registro de palabras.</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 11

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 4 Sesión 2*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	canta o recita
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la escucha atenta y la comprensión semántica.</li> <li>• Identificar y aplicar sinónimos en un contexto musical y significativo.</li> <li>• Fomentar el análisis reflexivo sobre el uso del lenguaje y las emociones expresadas en las canciones.</li> </ul>
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve presentación de los artistas y contenido de las canciones seleccionadas.</li> <li>• Entrega de las letras con espacios vacíos para completar.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar la canción una vez completa.</li> <li>• escucha con pausa para completar espacios con sinónimos del verbo original (ej. expresan en lugar de dicen).</li> <li>• Discusión en grupos sobre el significado de los sinónimos usados</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir los resultados y las variaciones en clase.</li> <li>• Reflexión escrita: ¿Qué aprendí sobre los sinónimos y el lenguaje en las canciones?</li> <li>• Escalera metacognitiva (versión breve)</li> </ul>
Paso a paso	<p>Paso 1: Elegir fragmentos de canciones (rap/hip hop) con verbos significativos.</p> <p>Paso 2: Imprimir las letras con huecos y el verbo original como guía debajo.</p> <p>Paso 3: Escuchar la canción.</p> <p>Paso 4: Invitar a los estudiantes a completar con sinónimos.</p> <p>Paso 5: Compartir respuestas.</p> <p>Paso 6: Reflexionar sobre las elecciones semánticas y lo que las canciones comunican.</p>

---

Justificación	El uso de canciones urbanas fomenta el aprendizaje significativo (Ausubel) al conectar el contenido con los intereses juveniles. El trabajo con sinónimos fortalece la competencia semántica (Cassany) y promueve la flexibilidad lingüística. Además, involucra componentes metacognitivos al justificar las elecciones de palabras.
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra de canciones con espacios para completar</li> <li>• Guía con ejemplos de sinónimos.</li> <li>• Formato de reflexión.</li> </ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausubel, D. (1963). El aprendizaje significativo.</li> <li>• Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.</li> <li>• Freire, P. (1996). La educación como práctica de la libertad.</li> </ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinencia de los sinónimos utilizados.</li> <li>• Participación activa durante la escucha reflexiva.</li> <li>• Nivel de análisis en la reflexión final.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parlantes o audífonos.</li> <li>• Impresiones de las letras.</li> <li>• Hojas para respuestas y reflexión.</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 12

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 4 Sesión 3*

Elemento	Descripción
Nombre de la sesión	Librito metacognitivo
Propósitos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar la creación de una herramienta útil para el estudio personal.</li> <li>• Sistematizar estrategias metacognitivas útiles para tareas escolares.</li> <li>• Compartir los libritos y reflexionar sobre la utilidad de cada método.</li> </ul>
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar ejemplos de libritos de bolsillo.</li> <li>• Explicar qué es una estrategia metacognitiva y por qué son útiles.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada estudiante elige 3 tareas comunes (ej. tomar apuntes, estudiar para examen, leer un texto).</li> <li>• Para cada tarea, escribe una estrategia que le ha funcionado y por qué.</li> <li>• Dibuja un icono o diagrama que represente esa estrategia.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio de libritos.</li> <li>• Lectura grupal de estrategias que más llamaron la atención.</li> <li>• Reflexión final: ¿Qué puedo empezar a aplicar desde hoy?</li> </ul>
Paso a paso	<p>Paso 1: Entregar hojas tamaño carta dobladas para formar el librito.</p> <p>Paso 2: Dividirlo en 3 partes (una por tarea).</p> <p>Paso 3: Escribir estrategia + mini explicación + dibujo o ícono. Decorar y personalizar.</p> <p>Paso 4: Decorar y personalizar.</p> <p>Paso 5: Socializar con compañeros.</p>
Justificación	Esta actividad desarrolla la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman) y la capacidad metacognitiva al invitar al estudiante a reflexionar sobre qué hace, cómo lo hace y por qué lo hace. El formato de librito facilita el

---

	acceso práctico a estas estrategias en momentos clave del aula.
Anexos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plantilla de librito (instrucción de doblado).</li><li>• Ejemplo de estrategia por tarea.</li><li>• Lista de tareas escolares comunes.</li></ul>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Zimmerman, B. (2002). <i>Becoming a Self-Regulated Learner</i>.</li><li>• Flavell, J. (1979). <i>Metacognition and cognitive monitoring</i>.</li><li>• Novak, J. (1998). <i>Learning, Creating, and Using Knowledge</i>.</li></ul>
Potenciadores de evaluación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Claridad y aplicabilidad de las estrategias escritas.</li><li>• Creatividad en la representación gráfica de las estrategias.</li><li>• Nivel de reflexión expresado en el uso del librito.</li></ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hojas carta, colores, tijeras, pegante.</li><li>• Ejemplos proyectados o impresos.</li><li>• Cuadro de tareas comunes para elegir.</li></ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

**Ciclo 5**

Tabla 13

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 5 Sesión 1*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Descifrando el saber
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar el interés, activar conocimientos previos sobre símbolos y códigos, y motivar la participación en la dinámica de decodificación.</li> <li>• Fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento lógico mediante la decodificación de un mensaje.</li> <li>• Socializar las interpretaciones y conectar la actividad con el proceso de aprendizaje personal.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Presentación lúdica de jeroglíficos simples con íconos y símbolos cotidiano
<b>Desarrollo</b>	Los estudiantes, en grupos, reciben una hoja con una frase escrita con jeroglíficos (dibujos, emojis, pictogramas). Deben descifrar el mensaje y escribirlo en lenguaje común.
<b>Cierre</b>	Socialización grupal y puesta en común de estrategias de interpretación utilizadas. Se anotan en cartelera las “pistas” o formas que usaron para llegar a las respuestas.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Presentar la actividad como un reto de espías o exploradores del conocimiento.</p> <p>Paso 2: Entregar jeroglíficos en tarjetas o diapositivas.</p> <p>Paso 3: Los estudiantes trabajan en grupos para traducir los mensajes.</p> <p>Paso 4: Socializar las respuestas.</p> <p>Paso 5: Registrar estrategias usadas en un papelógrafo.</p>
<b>Justificación</b>	Esta actividad se apoya en la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, que fomenta la exploración activa y significativa. Además, fortalece las habilidades de resolución de problemas, comprensión visual y simbólica, y estimula la motivación intrínseca al involucrar a los estudiantes en un desafío creativo y cooperativo

---

<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hoja de jeroglíficos con clave de símbolos.</li><li>• Formato para registrar traducción.</li><li>• Guía de reflexión.</li></ul>
<b>Referencias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bruner, J. (1961). The Act of Discovery.</li><li>• Novak, J. (1998). Learning, Creating, and Using Knowledge.</li><li>• Perkins, D. (1992). Smart Schools.</li></ul>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nivel de colaboración en el grupo.</li><li>• Capacidad para establecer relaciones lógicas entre símbolos y letras.</li><li>• Reflexión metacognitiva sobre estrategias empleadas.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hojas con jeroglíficos impresos.</li><li>• Claves simbólicas.</li><li>• Papel, lápices, marcadores.</li></ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, Autoplanificación, Automonitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 14

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 5 Sesión 2*

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b>	Canta o recita
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular la curiosidad lingüística.</li> <li>• Fomentar el reconocimiento consciente del vocabulario desconocido a partir del texto descifrado.</li> <li>• Compartir e intercambiar comprensiones iniciales de las palabras, activando estrategias de deducción.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión grupal del texto descifrado en la sesión anterior.</li> <li>• Pregunta generadora: ¿Hay alguna palabra que no comprendemos completamente?</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayado individual de palabras desconocidas en el texto.</li> <li>• En grupo, realizar una lista conjunta.</li> <li>• Intentar inferir el significado según el contexto y anotar hipótesis.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner en común las listas y discutir significados propuestos.</li> <li>• Elaborar un banco colectivo de palabras desconocidas que se usará para la siguiente sesión.</li> </ul>
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Repartir copias del texto descifrado.</p> <p>Paso 2: Indicar que subrayen las palabras que no conocen con un color.</p> <p>Paso 3: En grupos, elaborar una lista con esas palabras.</p> <p>Paso 4: Intentar deducir el significado a partir del contexto.</p>

---

Paso 5: Registrar la lista en una hoja grupal.

Paso 6: Compartir con el grupo-clase.

**Justificación**

La identificación de palabras desconocidas promueve la conciencia metacognitiva y el uso de estrategias de inferencia contextual (Goodman, 1970), esenciales para desarrollar comprensión lectora crítica. Permite pasar del procesamiento superficial al análisis consciente del lenguaje.

**Anexos**

- Texto descifrado.
- Formato de lista de palabras desconocidas.
- Hoja de hipótesis semánticas.

**Referencias**

- Goodman, K. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas.

**Potenciadores de evaluación**

- Capacidad para identificar palabras relevantes.
- Claridad en las hipótesis de significado.
- Participación y argumentación durante el análisis colectivo.

**Recursos**

- Texto impreso.
- Hojas de trabajo.
- Colores o resaltadores.

**Habilidades metacognitivas por desarrollar**

Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 15

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: ciclo 5 Sesión 3*

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b>	Diccionario Metacognitivo
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar la creación de una herramienta útil para el estudio personal.</li> <li>• Sistematizar estrategias metacognitivas útiles para tareas escolares.</li> <li>• Compartir los libritos y reflexionar sobre la utilidad de cada método.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción del concepto de “diccionario metacognitivo”.</li> <li>• Mostrar ejemplos: asociación palabra-imagen-estrategia.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada estudiante elige 5 a 8 palabras de la lista de la sesión anterior.</li> <li>• Para cada palabra escribe: la palabra, el significado, una imagen que lo represente y una estrategia para recordarla (rima, dibujo, mapa mental, etc.).</li> <li>• Armar el diccionario en formato de librito, ficha o mural individual.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización de los diccionarios entre compañeros.</li> <li>• Reflexión escrita: ¿Qué estrategia me funcionó más para recordar palabras? ¿Cómo podría usar esta técnica en otras materias?</li> </ul>
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Entregar plantillas o libritos en blanco.</p> <p>Paso 2: Elegir palabras del banco colectivo.</p> <p>Paso 3: Completar la ficha con: palabra, significado, imagen y estrategia..</p> <p>Paso 4: Personalizar con colores y dibujos.</p>

---

Paso 5: Compartir algunos en plenaria.

**Justificación**

Este diccionario fomenta el uso activo de estrategias metacognitivas como la visualización, el uso de analogías o la elaboración de mnemotecnias. Según Flavell y Zimmerman, estas estrategias fortalecen la autorregulación del aprendizaje, facilitando la retención y comprensión duradera del vocabulario.

**Anexos**

- Plantilla de diccionario metacognitivo.
- Ejemplo completo de una ficha.
- Lista de estrategias sugeridas.

**Referencias**

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring.
- Novak, J. (1998). Learning, Creating, and Using Knowledge.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner.

**Potenciadores de evaluación**

- Claridad en la asociación entre palabra, imagen y estrategia.
- Variedad y pertinencia de estrategias metacognitivas usadas.
- Reflexión sobre la utilidad del diccionario como recurso personal.

**Recursos**

- Hojas, tijeras, pegante, marcadores.
- Plantillas impresas o libritos plegables.
- Diccionario físico o digital para consulta.

**Habilidades metacognitivas por desarrollar**

Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

### **Configuración secuencias didáctica del club experiencial**

En este apartado se muestra como fue el desarrollo de la secuencia didáctica en el ambiente de aprendizaje denominado Club Experiencial, por medio de los planes de aprendizaje, y figuras que representan la estructura de la secuencia.

### **Imagen representativa de estructura general SD**

En la figura 6 se evidencia la estructura general de la secuencia didáctica con las especificaciones que fueron propias de cada ciclo desde el “autorreconocimiento hasta la construcción de reflexiones de la realidad”, esta figura se presenta con una flecha ascendente en sentido de la montaña que hace parte fundamental del contexto Torcano.

**Figura 6**  
*Organización de los ciclos del Club experiencial.*



Nota: En la figura está representada la secuencia didáctica de forma ascendente.

Elaboración propia.

## Estructura general de ciclos

Es importante evidenciar por medio de la figura 7 de qué manera se desarrollaron las habilidades metacognitivas correspondientes al Club, teniendo en cuenta que fue construido para favorecer procesos individuales en un trabajo de Autorreconocimiento y a la vez habilidades propias del trabajo cooperativo, donde cada sesión aporó desde su particularidad ya sea el inicio, desarrollo o cierre como lo muestra seguido las tablas de la 16 a la 30 que son correspondientes a los planes de aprendizaje.

### Figura 7

*Organización de los ciclos del Club Experiencial.*



Nota: En la imagen se evidencia la estructura circular con las habilidades a desarrollar. Elaboración propia.

A continuación, se evidencia de la tabla 16 al 30 los planes de aprendizaje correspondientes a los ciclos de la secuencia implementada en el ambiente “Club Experiencial”.

### **Ciclo 1**

Tabla 16

#### *Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 1, Sesión 1*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Carta a la viajera del tiempo
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de conectarse con las emociones ancestrales y comprender su influencia en el presente.</li> <li>• Fortalecer la autoconciencia emocional y la capacidad de autorregulación.</li> <li>• Promover la reflexión crítica y el pensamiento metacognitivo</li> </ul>
<b>Inicio</b>	"Bienvenidos a esta primera sesión de nuestro viaje a través del tiempo y las emociones. Hoy iniciaremos nuestra aventura conectándonos con el pasado a través de una carta de una viajera del tiempo indígena."
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la carta: Leer en voz alta la carta de la viajera del tiempo indígena.</li> <li>• Reflexión grupal: Discutir en grupos pequeños sobre el contenido de la carta, las emociones que despierta y los mensajes que transmite.</li> <li>• Meditación guiada: Guiar a los participantes en una meditación breve, enfocándose en las emociones y sensaciones que surgieron durante la lectura de la carta.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización: Librementemente el grupo socializa su puerta narrativa a sus compañeros.</li> <li>• retroalimentación</li> <li>• Escalera metacognitiva: se harán las preguntas de la escalera metacognitiva para la reflexión final.</li> </ul>

---

**Paso a paso**

Paso 1: Breve saludo e introducción a la experiencia: “Bienvenidos a esta primera sesión de nuestro viaje a través del tiempo y las emociones. Hoy iniciaremos nuestra aventura conectándonos con el pasado a través de una carta de una viajera del tiempo indígena.”

Paso 2: Se lee en voz alta la carta de una viajera del tiempo indígena, evocando una conexión emocional con el pasado, la naturaleza, la memoria ancestral y los valores comunitarios.

Paso 3: Reflexión grupal, se discute: ¿Qué emociones despertó la carta? ¿Qué mensajes transmite? ¿Qué aprendizajes nos deja para el presente?

Paso 4: Meditación breve guiada que invita a conectar con las emociones y sensaciones surgidas durante la carta y la reflexión, se recomienda una visualización: “Camina con la viajera del tiempo por un bosque antiguo... respira sus raíces, escucha su corazón.”

Paso 5: Escalera metacognitiva. Se formulan preguntas claves para activar la reflexión: ¿Qué aprendí hoy? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué sentí al aprenderlo? ¿Para qué me sirve este aprendizaje? ¿Qué haré diferente la próxima vez? Registro escrito o visual (dibujos, símbolos, palabras).

**Justificación**

Esta sesión se fundamenta en principios de la pedagogía de la experiencia, el aprendizaje socioemocional (SEL), y la metacognición, integrando elementos de la educación intercultural. Al conectar emocionalmente con un relato del pasado (la carta), se activa la memoria afectiva, que favorece procesos profundos de comprensión y empatía. El enfoque narrativo permite resignificar la experiencia desde la construcción colectiva de sentido, mientras que la meditación promueve la autorregulación emocional. La escalera metacognitiva cierra el ciclo del aprendizaje reflexivo, brindando herramientas para observar, evaluar y transformar el propio proceso de aprendizaje.

**Anexos**

- Carta de la viajera del tiempo indígena (formato PDF o impreso).
  - Guía para la reflexión grupal (con preguntas abiertas).
  - Guion de meditación guiada (breve y poético).
-

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato de Escalera Metacognitiva (para escribir o dibujar).</li> <li>• Tarjetas de puerta narrativa (con símbolos, palabras o imágenes que pueden inspirar la creación).</li> </ul>
<b>Referencias</b>	<p>Freire, P. (1997). <i>Pedagogía del oprimido</i>. Siglo XXI.</p> <p>Gardner, H. (1993). <i>Las inteligencias múltiples</i>. Paidós.</p> <p>Goleman, D. (1995). <i>Inteligencia emocional</i>. Bantam Books.</p> <p>Maturana, H., &amp; Varela, F. (1994). <i>El árbol del conocimiento</i>. Editorial Universitaria.</p> <p>Perkins, D. (1995). <i>La escuela inteligente</i>. Gedisa.</p> <p>UNESCO. (2005). <i>Lineamientos para la educación intercultural</i>.</p> <p>Vygotsky, L. S. (1978). <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i>. Crítica.</p>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación a través de la escalera metacognitiva.</li> <li>• Evaluación entre pares mediante la socialización narrativa.</li> <li>• Evaluación del proceso: observación del facilitador sobre la participación, la escucha, el respeto y el pensamiento crítico-emocional.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impresión o proyección de la carta.</li> <li>• Espacio tranquilo para la meditación.</li> <li>• Papelógrafos, marcadores, hojas de colores.</li> <li>• Música suave para meditación (opcional).</li> <li>• Tarjetas simbólicas o imágenes para la puerta narrativa.</li> <li>• Hojas o cuadernos para registro metacognitivo.</li> </ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 17

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 1, Sesión 2*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	<b>Mándala de emociones</b>
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad emocional a través de una dinámica simbólica y corporal.</li> <li>• Fomentar la expresión emocional y la escucha activa mediante la creación de una mandala tejida colectivamente.</li> <li>• Reflexionar sobre la conexión emocional grupal y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	<p>Se presenta la mandala gigante como un símbolo de unidad y diversidad emocional. Se nombra una emoción (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, etc.), y cada estudiante recibirá una cuerda o cinta conectada a un punto de la estructura central.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Cada estudiante, al recibir su “punta” de la mandala, dice en voz alta una situación en la que sintió la emoción mencionada. Al hacerlo, comienza a tensar su cuerda hacia el centro, formando una telaraña. Así, poco a poco, se va tejiendo una red colectiva de emociones.</p>
<b>Cierre</b>	<p>Observan el mandala creado y reflexionan colectivamente ¿Cómo se sintió expresar la emoción? ¿Qué descubrimos al ver todas las emociones tejidas juntas? ¿Qué papel cumple cada uno en el tejido emocional del grupo?</p>
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Forma un círculo con los estudiantes.</p> <p>Paso 2: En el centro, ubica una estructura o base donde se pueda fijar cada cuerda.</p> <p>Paso 3: Reparte una cuerda o cinta a cada estudiante.</p> <p>Paso 4: Nombra una emoción y explica que cada uno compartirá una experiencia donde sintió esa emoción.</p> <p>Paso 5: Al compartir, deben conectar su cuerda al centro tensándola, formando la figura de mandala.</p>

---

	<p>Paso 6: Repite con otras emociones si el tiempo lo permite. Al final, se observa el mándala y se abre el espacio reflexivo.</p>
<b>Justificación</b>	<p>La actividad se fundamenta en la teoría de la educación emocional (Bisquerra, 2000) y en la pedagogía del símbolo y la experiencia. Al usar el cuerpo, la palabra y el símbolo del mándala, se activa la conciencia emocional, el reconocimiento empático del otro y se promueve la construcción colectiva de sentido. El uso de la red tejida fortalece la comprensión de que las emociones individuales hacen parte de un entramado social y grupal.</p>
<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de emociones (para posibles variantes)</li> <li>• Esquema del mándala gigante</li> <li>• Guía de preguntas para la reflexión</li> </ul>
<b>Referencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar.</li> <li>• Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional.</li> <li>• Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido.</li> <li>• UNESCO (2021). Guía de habilidades socioemocionales.</li> </ul>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de participación y escucha durante la dinámica.</li> <li>• Claridad y profundidad al expresar emociones.</li> <li>• Capacidad de conectar la experiencia personal con la colectiva.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerdas, cintas o lanas de colores</li> <li>• Base o estructura para formar el centro del mándala</li> <li>• Espacio amplio para hacer el círculo</li> <li>• Grabadora o papelógrafo para recoger reflexiones</li> </ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	<p>Autoevaluación, planificación, monitoreo</p>

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 18

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 1, Sesión 3*

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b>	Árbol de mándalas
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el auto reconocimiento emocional y espiritual a través del arte del tejido simbólico.</li> <li>• Elaborar un “ojo de Dios” como metáfora del yo interior, integrando pensamientos, emociones y aprendizajes.</li> <li>• Colgar los tejidos en un árbol simbólico y realizar una reflexión metacognitiva compartida.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Se introduce el “ojo de Dios” como un símbolo ancestral de conexión espiritual, introspección y protección. Se invita a los participantes a crear uno que represente su viaje emocional.
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la carta: Leer en voz alta la carta de la viajera del tiempo indígena.</li> <li>• Reflexión grupal: Discutir en grupos pequeños sobre el contenido de la carta, las emociones que despierta y los mensajes que transmite.</li> <li>• Meditación guiada: Guiar a los participantes en una meditación breve, enfocándose en las emociones y sensaciones que surgieron durante la lectura de la carta.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	Una vez terminados, se cuelgan todos los ojos de Dios en un “árbol del reconocimiento” (real o simbólico). Luego, se realiza una reflexión en círculo donde cada uno comparte lo que representa su tejido y responde preguntas metacognitivas.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Entrega a cada estudiante dos palitos en cruz y lanas de colores.</p> <p>Paso 2: Explica la técnica básica para comenzar el tejido.</p>

---

Paso 3: Mientras tejen, se sugiere reflexionar: ¿Qué emoción estoy representando? ¿Qué estoy dejando en cada vuelta del hilo?

Paso 4: Al terminar, colgar los tejidos en un “árbol del reconocimiento”.

Paso 5: Cierra con una reflexión grupal con preguntas metacognitivas: ¿Qué aprendí sobre mí hoy? ¿Qué fue difícil? ¿Qué fue bello? ¿Cómo me sentí al ver mi tejido con el de los demás?

### **Justificación**

El acto de tejer activa la memoria emocional y corporal, integrando hemisferios cerebrales (Gardner, 1993) y desarrollando la atención plena (mindfulness). El “ojo de Dios”, además de su significado espiritual en culturas indígenas, se convierte en esta actividad en un objeto transicional, facilitando la expresión simbólica del mundo interior. Esta experiencia favorece el auto reconocimiento y la evaluación metacognitiva a través del arte y la introspección.

### **Anexos**

- Instrucciones ilustradas para hacer el “ojo de Dios”
- Guía de interpretación simbólica de colores
- Hoja de reflexión metacognitiva

### **Referencias**

- Gardner, H. (1993). Estructuras de la mente.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness en la vida cotidiana.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). El árbol del conocimiento.
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad.

### **Potenciadores de evaluación**

- Capacidad de simbolizar emociones en el tejido.
- Claridad en la reflexión metacognitiva final.
- Participación en el árbol del reconocimiento.

### **Recursos**

- Palitos de madera (2 por estudiante)
  - Lanitas de colores
  - Tijeras
  - Árbol simbólico o espacio para colgar los tejidos
  - Hojas para reflexión escrita
-

---

<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, planificación, monitoreo
---	--

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

## Ciclo 2

Tabla 19

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 2, Sesión 1*

---

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Puerta al mundo narrativo
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar el interés, la motivación y la observación crítica a partir de un recurso audiovisual popular.</li> <li>• Analizar estructuralmente el capítulo para identificar personajes, trama, conflicto y resolución.</li> <li>• Construir colectivamente la puerta narrativa que sintetice los elementos narrativos vistos.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Se presenta el propósito de ver un capítulo de Los Simpson como una oportunidad para aprender sobre narrativa, análisis crítico y trabajo en equipo.
<b>Desarrollo</b>	Se visualiza el capítulo completo mientras los estudiantes asumen sus roles previamente asignados. Cada uno toma apuntes según su responsabilidad. Luego, se construye en grupo la “puerta narrativa”, que sintetiza la historia.
<b>Cierre</b>	Se comparte oralmente la puerta narrativa, destacando el análisis de cada uno según su rol. Se realiza una reflexión grupal para evaluar la experiencia y aprendizajes.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Explica que el capítulo será una experiencia educativa, no solo recreativa.</p> <p>Paso 2: Asigna los siguientes roles y funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jhon Gómez: Identificador de personajes</li> <li>• Kevin Rojas: Identificador del inicio</li> <li>• Juan Andrés Forero: Identificador del problema</li> <li>• Sebastián Díaz: Identificador del desenlace</li> <li>• Damián Cabrera: Expositor</li> <li>• Miguel Gualteros: Supervisor del orden y roles</li> </ul>

---

---

Paso 3: Proyecta el capítulo completo.

Paso 4: Cada estudiante toma apuntes específicos según su función. En grupo, construyen la puerta narrativa con los siguientes aspectos: personajes: principales, secundarios, descripción física y emocional, espacio, tiempo, trama y conflicto

Paso 5: El expositor presenta la puerta narrativa ante los demás grupos. Retroalimentación colectiva y escalera metacognitiva para reflexión final.

**Justificación**

La visualización de un contenido audiovisual relevante y popular como Los Simpson conecta con el interés del estudiante, facilitando el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). El análisis narrativo fomenta el pensamiento crítico y la comprensión lectora multimodal. A través de roles específicos se trabaja la pedagogía cooperativa (Johnson & Johnson), el desarrollo de funciones ejecutivas (autonomía, memoria de trabajo y autorregulación) y la evaluación metacognitiva como cierre de ciclo reflexivo.

**Anexos**

- Rúbrica de roles
- Guía de puerta narrativa (plantilla)
- Hoja de escalera metacognitiva

**Referencias**

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition*.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*.

**Potenciadores de evaluación**

- Cumplimiento de los roles asignados.
- Coherencia y profundidad en la puerta narrativa.
- Capacidad de análisis metacognitivo al final de la actividad.

**Recursos**

- Capítulo de Los Simpson (video)
  - Proyector / televisión
  - Hojas, cartulina y marcadores para la puerta narrativa
  - Formatos impresos
-

---

<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, planificación, monitoreo
---	--

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 20

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 2, Sesión 2*

---

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Creación de puerta narrativa
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducir los aprendizajes del análisis narrativo a una estructura visual y manual.</li> <li>• Diseñar un lapbook que represente los elementos narrativos del capítulo.</li> <li>• Preparar el lapbook para su exposición en una galería educativa.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Se introduce la técnica del lapbook como una herramienta creativa para sistematizar información, organizar ideas y expresar aprendizajes.
<b>Desarrollo</b>	Cada grupo convierte su puerta narrativa en un lapbook con elementos visuales, plegables, dibujos y texto. El diseño debe incluir personajes, espacio, tiempo, conflicto, desenlace y reflexión.
<b>Cierre</b>	Se diseña y decora creativamente el lapbook para ser expuesto en la galería escolar.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Presentar ejemplos de lapbooks para inspirar a los estudiantes.</p> <p>Paso 2: Entregar materiales: cartulina, sobres, tijeras, marcadores.</p> <p>Paso 3: Dividir la cartulina en secciones que representen: Personajes/Espacio y tiempo/Trama, conflicto y desenlace/Opinión o reflexión del grupo</p> <p>Paso 4: Diseñar despleables, ventanas o solapas con información.</p> <p>Paso 5: Decorar y personalizar.</p>

---

---

	Paso 6: Validar que el contenido refleje lo trabajado en la puerta narrativa.
<b>Justificación</b>	El lapbook combina el aprendizaje visual, kinestésico y verbal, activando múltiples formas de representación (Gardner, 1993). Además, refuerza la síntesis de contenidos y la apropiación personal del conocimiento desde lo simbólico y artístico. Este tipo de actividad apoya la autonomía, el trabajo colaborativo y la metacognición, además de generar evidencia tangible del proceso.
<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plantilla ejemplo de lapbook</li><li>• Lista de chequeo de contenido</li><li>• Guía de reflexión artística</li></ul>
<b>Referencias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gardner, H. (1993). Estructuras de la mente.</li><li>• Bruner, J. (1996). La cultura de la educación.</li><li>• Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente.</li></ul>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Creatividad y organización visual del contenido</li><li>• Fidelidad narrativa al capítulo y análisis previo.</li><li>• Nivel de participación de todos los miembros.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cartulinas, tijeras, goma, sobres, cintas</li><li>• Colores, marcadores, revistas para recortar</li><li>• Plantillas con ejemplos</li></ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 21

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 2, Sesión 3*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Galería de puertas narrativas
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visibilizar los procesos creativos y reflexivos de los estudiantes.</li> <li>• Exponer los lapbooks al resto de la comunidad educativa.</li> <li>• Reflexionar sobre lo aprendido, la experiencia colaborativa y la creatividad grupal.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Se explica que se realizará una galería en el aula o pasillo con los lapbooks, a la que se invitarán otros estudiantes, docentes o padres.
<b>Desarrollo</b>	Cada grupo instala su lapbook y lo presenta brevemente a los visitantes. Se puede organizar un recorrido libre o guiado. Se asigna un portavoz o expositor por grupo.
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión final escrita o oral:</li> <li>• ¿Qué aprendimos del capítulo?</li> <li>• ¿Qué aprendimos del trabajo en equipo?</li> <li>• ¿Cómo se sintieron al compartir su trabajo?</li> </ul>
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Preparar el espacio para la exposición.</p> <p>Paso 2: Asignar roles de presentadores por grupo.</p> <p>Paso 3: Exponer los lapbooks en mesas o paredes.</p> <p>Paso 4: Realizar recorridos por la galería.</p> <p>Paso 5: Realizar reflexión colectiva final.</p>
<b>Justificación</b>	Exponer el trabajo fortalece el sentido de logro, la autoestima y el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991). Permite compartir procesos, fomentar la apreciación del trabajo del otro y activar una evaluación más amplia que la académica: la valoración simbólica, emocional y social.
<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitación para la galería</li> <li>• Rúbrica de presentación</li> <li>• Guía de observación para visitantes</li> </ul>

---

<b>Referencias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lave, J. &amp; Wenger, E. (1991). Situated learning.</li><li>• Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente.</li><li>• Perkins, D. (1995). La escuela inteligente.</li></ul>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Claridad y expresividad en la exposición del lapbook.</li><li>• Capacidad de responder preguntas de los visitantes.</li><li>• Reflexión final sobre el aprendizaje vivido.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cinta, ganchos o cuerdas para colgar</li><li>• Carteles de grupo</li><li>• Invitaciones o tarjetas de recorrido</li><li>• Cámara para registrar la experiencia</li></ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

**Ciclo 3**

Tabla 22

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 3, Sesión 1*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Una identidad
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar y aplicar conocimientos previos sobre trabajo en equipo y roles colaborativos.</li> <li>• Organizar a los estudiantes en comités temáticos, asignando roles específicos y estableciendo normas de funcionamiento.</li> <li>• Reflexionar sobre la importancia de la organización y los acuerdos en el trabajo colaborativo.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Se realiza una dinámica lúdica para formar los seis comités.
<b>Desarrollo</b>	Explicación de las funciones de cada comité y asignación de roles (monitor, logística, relator).
<b>Cierre</b>	Se entregan escarapelas identificativas y cuadernos de bitácora para cada comité.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Realizar una dinámica para formar los comités.</p> <p>Paso 2: Explicar las funciones de cada comité.</p> <p>Paso 3: Asignar roles dentro de cada comité.</p> <p>Paso 4: Entregar escarapelas y cuadernos de bitácora.</p> <p>Paso 5: Identificar roles y elementos, el relator debe ser quien escriba estos acuerdos en el cuaderno.</p>
<b>Justificación</b>	Esta sesión promueve el aprendizaje significativo al contextualizar las funciones de cada comité dentro del proyecto general. Además, fomenta habilidades metacognitivas como la autoorganización y la planificación al asignar roles específicos.
<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos de escarapelas.</li> <li>• Plantillas para cuadernos de bitácora</li> </ul>

---

<b>Referencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausubel, D. (1968). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo.</li> <li>• Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring</li> </ul>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación activa en la dinámica de formación de comités.</li> <li>• Comprensión de las funciones de cada comité.</li> <li>• Asignación adecuada de roles dentro de los comités</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales para la dinámica de integración.</li> <li>• Escarapelas y cuadernos de bitácora.</li> </ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, Autoplanificación, Automonitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 23

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 3, Sesión 2*

---

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Planificando tareas
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar conocimientos previos sobre la importancia de la planificación en proyectos colaborativos.</li> <li>• Diseñar de manera conjunta un plan de trabajo estructurado, con tiempos estimados y metas claras.</li> <li>• Integrar los planes de cada comité en un calendario conjunto, fomentando la coordinación entre equipos</li> </ul>
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inicia con una conversación guiada sobre experiencias previas de los estudiantes en proyectos que requirieron organización, como ferias escolares, tareas en grupo o actividades extracurriculares. Esta lluvia de ideas no solo activa conocimientos previos, sino que les ayuda a valorar la planificación como herramienta clave para lograr metas comunes. El docente presenta nuevamente las funciones de cada comité, facilitando la</li> </ul>

---

---

transición hacia una visión operativa de esas funciones.

**Desarrollo**

Cada comité se convierte en una célula de planeación activa. Guiados por preguntas orientadoras y plantillas, los estudiantes identifican tareas específicas que deben ejecutar, secuencian acciones, asignan tiempos estimados y roles de ejecución. Este momento exige habilidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico, ya que deben prever recursos, calcular tiempos reales y considerar imprevistos. El docente circula entre los grupos brindando retroalimentación, promoviendo la autoevaluación constante y la cooperación horizontal.

**Cierre**

Los comités exponen sus planes ante el grupo, mientras un calendario colectivo se va construyendo de manera colaborativa. Este calendario se convierte en un mapa temporal del proyecto, que visibiliza la interdependencia de las acciones y permite anticipar cuellos de botella o tiempos muertos. Este momento promueve habilidades comunicativas, visión sistémica y negociación, ya que los estudiantes deben ajustar fechas para evitar solapamientos y asegurar coherencia en el desarrollo general del proyecto.

**Paso a paso**

Paso 1: El docente presenta un resumen de las funciones de cada comité.

Paso 2: Los estudiantes reflexionan sobre cómo estas funciones se traducen en tareas específicas.

Paso 3: En grupos, los estudiantes listan las tareas que deben realizar

Paso 4: Asignan un tiempo estimado para cada tarea.

Paso 5: E Discuten la viabilidad de los tiempos asignados y hacen ajustes si es necesario.

Paso 6: Cada comité presenta su lista de tareas y tiempos estimados.

Paso 7: Se ponen las tareas en un calendario que previamente ya decoraron.

**Justificación**

La planificación estructurada permite a los estudiantes apropiarse del proyecto como una construcción colectiva, desarrollando competencias de pensamiento estratégico y autorregulación. Desde la perspectiva de la Taxonomía de Bloom, se transita desde el recordar y comprender hacia el aplicar, analizar y planificar. La creación del calendario

---

---

colectivo promueve la metacognición organizacional y la conciencia temporal, preparando a los estudiantes para liderar procesos de manera efectiva.

## **Anexos**

### **Referencias**

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

### **Potenciadores de evaluación**

- Identificación clara de tareas específicas.
- Estimación realista de tiempos.
- Elaboración de un calendario coherente.

### **Recursos**

- Plantillas de calendario.
- Ejemplos de planes de trabajo.

### **Habilidades metacognitivas por desarrollar**

Autoevaluación, Autoplanificación, Automonitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 24

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 3, Sesión 3*

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b>	Las cosas claras
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordar la importancia de las normas en el trabajo en equipo.</li> <li>• Analizar y establecer normas y acuerdos en cada comité.</li> <li>• Evaluar la comprensión y aceptación de las normas establecidas.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza una dinámica donde los estudiantes extraen normas de una caja y las discuten en grupo, reflexionando sobre su importancia en el trabajo colaborativo.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada comité establece sus propias normas y acuerdos internos, asignando roles específicos como monitor, logística y relator. Se entregan los cuadernos de bitácora para registrar esta información.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	Los comités presentan sus normas y acuerdos al grupo general, promoviendo la retroalimentación y el compromiso colectivo.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Preparar una caja con tarjetas que contengan posibles normas de convivencia.</p> <p>Paso 2: Cada estudiante extrae una tarjeta y la lee en voz alta.</p> <p>Paso 3: En grupo, discuten la relevancia de cada norma y su aplicabilidad.</p> <p>Paso 4: Cada comité redacta sus propias normas y acuerdos, asignando roles específicos.</p> <p>Paso 5: Registrar la información en los cuadernos de bitácora.</p> <p>Paso 6: Presentar las normas y acuerdos al grupo general para su validación.</p>

---

<b>Justificación</b>	Establecer normas y acuerdos en el trabajo en equipo fomenta la autorregulación y la responsabilidad compartida, elementos clave en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Según Ausubel, el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes pueden relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y experiencias personales.
<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Carta de la viajera del tiempo indígena (formato PDF o impreso).</li><li>• Guía para la reflexión grupal (con preguntas abiertas).</li><li>• Guion de meditación guiada (breve y poético).</li><li>• Formato de Escalera Metacognitiva (para escribir o dibujar).</li><li>• Tarjetas de puerta narrativa (con símbolos, palabras o imágenes que pueden inspirar la creación).</li></ul>
<b>Referencias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ausubel, D. (1968). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo.</li><li>• Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring</li></ul>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participación activa en la dinámica de discusión de normas.</li><li>• Claridad y coherencia en las normas y acuerdos establecidos por cada comité.</li><li>• Compromiso demostrado en la presentación y validación de las normas.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tarjetas con posibles normas de convivencia.</li><li>• Plantilla para registro de normas y acuerdos en los cuadernos de bitácora.</li></ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, Autoplanificación, Automonitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

**Ciclo 4**

Tabla 25

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 4, Sesión 1*

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b> <b>Propósitos de la sesión</b>	Prototipos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar conocimientos previos sobre técnicas de ideación colectiva y fomentar un ambiente creativo que propicie la libre expresión.</li> <li>• Guiar a los estudiantes en la generación y análisis de ideas para el diseño de prototipos, promoviendo la evaluación crítica y colaborativa.</li> <li>• Concretar un diseño preliminar del prototipo que refleje la viabilidad de las ideas, estimulando la planificación anticipada y el pensamiento visual.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	El docente inicia la sesión generando un ambiente distendido y propicio para la creatividad. Se presenta una breve explicación visual y dinámica sobre distintas técnicas de lluvia de ideas: "tormenta libre", "mapeo mental", "escritura silenciosa en cadena" y "rotafolios en movimiento".
<b>Desarrollo</b>	Cada comité se reúne para realizar su propia lluvia de ideas enfocada en las posibles formas que puede tener su prototipo (una maqueta de su espacio, una cartelera, una campaña, un juego, etc.). Se fomenta una etapa inicial de divergencia (cantidad antes que calidad) y luego una etapa de convergencia (evaluación de la viabilidad).
<b>Cierre</b>	En esta fase, los comités transforman las ideas seleccionadas en una representación gráfica o tridimensional. Pueden hacer un dibujo técnico, una maqueta sencilla con materiales disponibles o un storyboard que narre cómo funcionará su prototipo
<b>Paso a paso</b>	Paso 1: Se pide a los estudiantes que compartan alguna vez que hayan participado en una lluvia de ideas y cómo se sintieron en ese proceso.  Paso 2: Luego, el docente propone aplicar la técnica del "mapeo mental colectivo".

---

Paso 3: Se elige un tema base relacionado con el objetivo de su comité (por ejemplo, decoración, difusión, juegos, etc.) y se invita a que espontáneamente los estudiantes vayan agregando ideas al mapa.

Paso 4: Después, valoran la originalidad, recursos disponibles, tiempo de ejecución y coherencia con el propósito del comité.

Paso 5: Cada grupo selecciona una o dos ideas viables para llevar a un diseño preliminar.

### **Justificación**

Esta sesión articula varios niveles de la Taxonomía de Bloom: recordar (técnicas de ideación), comprender (función de los prototipos), aplicar (generar ideas), analizar (viabilidad), evaluar (selección crítica) y crear (boceto). Desde el enfoque del aprendizaje significativo, conecta el conocimiento previo con nuevas experiencias contextualizadas. A su vez, fortalece la metacognición al involucrar procesos de autoevaluación, planeación, monitoreo del trabajo colaborativo y visualización de metas.

La estrategia de prototipado no solo impulsa la creatividad, sino que traduce ideas abstractas en propuestas tangibles que potencian el compromiso y la autoconfianza

### **Anexos**

- Plantillas para mapas mentales o lluvias de ideas
- Ejemplos de prototipos anteriores.

### **Referencias**

- Bloom, B. S. (1956). Taxonomía de los objetivos de la educación.
- Novak, J. D. (1998). El aprendizaje significativo.

### **Potenciadores de evaluación**

- Autoevaluación a través de la escalera metacognitiva.
- Evaluación entre pares mediante la socialización narrativa.
- Evaluación del proceso: observación del facilitador sobre la participación, la escucha, el respeto y el pensamiento crítico-emocional.

### **Recursos**

- Plantillas para lluvias de ideas
  - bitácora
  - colores
-

- 
- lápiz

**Habilidades metacognitivas por desarrollar**

Autoevaluación, autoplanificación, automonitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 26

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 4, Sesión 2*

Elemento	Descripción
<p><b>Nombre de la sesión</b></p> <p><b>Propósitos de la sesión</b></p>	<p>Planifica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar el pensamiento creativo y la conciencia ecológica, reconectando con el propósito del proyecto.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de análisis y organización lógica de recursos.</li> <li>• Promover la corresponsabilidad y la autorregulación dentro del trabajo colaborativo.</li> </ul>
<p><b>Inicio</b></p>	<p>La sesión inicia con una actividad experiencial en la que los estudiantes observan una muestra variada de materiales reciclables. El docente distribuye cajas o mesas con objetos como botellas, tubos, cajas, telas, papel periódico, tapas plásticas, entre otros. Se promueve una conversación guiada sobre cómo podrían reutilizarse estos elementos en los prototipos que diseñaron en la sesión anterior.</p>
<p><b>Desarrollo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo activo de los estudiantes con los materiales reciclables para crear o ajustar sus prototipos.</li> <li>• El trabajo en comités o grupos para decidir cómo reutilizar los elementos de forma creativa y funcional.</li> <li>• La planeación del prototipo a partir de criterios de funcionalidad, estética y sostenibilidad.</li> <li>• El registro del proceso (por escrito, con dibujos, fotos o videos).</li> </ul>
<p><b>Cierre</b></p>	<p>A partir de la reflexión sobre el uso responsable y equitativo de los materiales, cada comité redacta un conjunto de normas. Estas normas se comparten en</p> <hr/>

---

plenario y se construye una carta de acuerdos comunes, que será visible durante todo el proceso de creación del prototipo

### **Paso a paso**

Paso 1: El docente presenta una pregunta disparadora: ¿Qué pueden construir con estos materiales y cómo aportan a cuidar el planeta?

Paso 2: Se da un recorrido grupal por las estaciones de materiales.

Paso 3: Se generan hipótesis orales sobre su posible uso, estimulando la imaginación y el pensamiento funcional.

Paso 4: Nombra una emoción y explica que cada uno compartirá una experiencia donde sintió esa emoción.

Paso 5: El comité selecciona y etiqueta los materiales que utilizará.

Paso 6: Clasifican los materiales en una tabla o formato físico (tipo, cantidad, uso).

Paso 7: Elaboran un Inventario de materiales del prototipo.

### **Justificación**

Esta sesión potencia el aprendizaje significativo al integrar el uso de materiales reales con decisiones prácticas en el contexto del proyecto. Los estudiantes aplican conocimientos ambientales y organizativos mientras reflexionan sobre su rol como agentes activos. Además, fomenta habilidades metacognitivas clave como la planificación, el monitoreo de recursos, la categorización y la autorregulación normativa.

### **Anexos**

- Estaciones de materiales reciclables
  - Descripción breve de cada estación (botellas, papel, cartón, telas, tapas, etc.).
  - Instrucciones para el montaje de las estaciones.
  - Tabla de clasificación de materiales
  - Formato editable para que los comités clasifiquen tipo, cantidad y posible uso.
  - Inventario de materiales del prototipo
  - Formato estructurado que incluya: nombre del material, cantidad, uso en el prototipo y responsable del comité.
  - Carta de acuerdos comunes
  - Plantilla para recopilar las normas generadas por los estudiantes.
-

## Referencias

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). Una revisión de la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom. Madrid: Santillana.
- Ausubel, D. P. (2002). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Apreniendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible*. Disponible en: <https://www.oei.int>

## Potenciadores de evaluación

- Observación reflexiva y activación de esquemas previos.
- Habilidad metacognitiva: Planificación, categorización y monitoreo de recursos.
- Autorregulación y construcción de acuerdos.

## Recursos

- Cajas o mesas para estaciones.
- Materiales reciclables: botellas, tapas, cartón, telas, tubos, papel, etc.
- Hojas impresas de los anexos.
- Marcadores, tijeras, cinta, pegamento.
- Cartulina o papel kraft para acuerdos comunes.
- Cronómetro o temporizador para organización por fases.
- Dispositivos móviles tomar fotografías del proceso.

## Habilidades metacognitivas por desarrollar

Autoevaluación, autoplanificación, automonitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 27

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 4, Sesión 3*

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b> <b>Propósitos de la sesión</b>	<p data-bbox="560 277 783 315">Construyendo</p> <ul data-bbox="616 353 1406 651" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="616 353 1406 463">• Promover la planificación colectiva y la visualización concreta del proyecto antes de su ejecución.</li> <li data-bbox="616 463 1406 573">• Favorecer la creación activa, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.</li> <li data-bbox="616 573 1406 651">• Estimular la autoevaluación y la coevaluación como herramientas de mejora continua.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	<p data-bbox="560 685 1406 936">La sesión inicia con una lluvia de ideas interna en cada comité para decidir cómo iniciar la construcción de su prototipo. A partir del inventario de materiales y la propuesta inicial, elaboran un boceto final que oriente el proceso de construcción. Además, definen y reparten tareas entre los miembros del equipo (quién corta, pega, arma, documenta, etc.).</p>
<b>Desarrollo</b>	<p data-bbox="560 969 1406 1256">Los comités inician la construcción de su prototipo, utilizando los materiales clasificados. El docente actúa como guía, apoyando la resolución de dificultades técnicas y promoviendo el diálogo reflexivo dentro de los equipos. Se enfatiza el trabajo cuidadoso, la comunicación efectiva y el cumplimiento de las normas acordadas.</p>
<b>Cierre</b>	<p data-bbox="560 1290 1406 1503">Al finalizar la construcción inicial, los comités se visitan entre sí para observar el avance de los otros equipos y dar retroalimentación constructiva. Luego, cada grupo reflexiona sobre lo logrado, lo que deben mejorar y cómo continuar en la próxima sesión. La reflexión puede registrarse en una bitácora grupal o en un cartel colectivo.</p>
<b>Paso a paso</b>	<p data-bbox="560 1503 1406 1608">Paso 1: Cada comité revisa su propuesta y los materiales seleccionados.</p> <p data-bbox="560 1641 1406 1720">Paso 2: Dibujan un esquema del prototipo en una hoja grande, incluyendo medidas y materiales.</p> <p data-bbox="560 1753 1406 1832">Paso 3: Distribuyen funciones según fortalezas individuales y acuerdos grupales.</p> <p data-bbox="560 1865 1406 1919">Paso 4: Cada equipo construye según su boceto, haciendo ajustes si es necesario.</p>

---

Paso 5: Los equipos realizan una galería de avances, exponiendo brevemente su proceso.

Paso 6: Otros comités comentan de forma positiva y constructiva.

Paso 7: Se realiza una reflexión interna sobre aciertos, dificultades y próximos pasos

### **Justificación**

Esta sesión consolida el paso de la planificación a la acción, donde los estudiantes ejercitan habilidades como la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento creativo. Se vinculan los saberes previos con la práctica concreta, reforzando el aprendizaje significativo. Las habilidades metacognitivas se desarrollan al planear, monitorear y evaluar su propio proceso, lo cual fortalece la autonomía, la reflexión crítica y el aprendizaje autorregulado.

### **Anexos**

- Plantilla de boceto del prototipo
- Rueda de fortalezas individuales
- Herramienta visual con fortalezas comunes (ej.: creatividad, liderazgo, precisión, empatía, organización).
- Tabla para que el comité registre los roles asignados (ej.: constructor/a, registrador/a, moderador/a, comunicador/a) y acuerdos grupales.
- Ficha para exponer: nombre del prototipo, propósito, materiales usados, dificultad enfrentada y próximo paso.
- Estructura para que otros comités escriban comentarios según categorías
- Guía escrita o visual con preguntas

### **Referencias**

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

### **Potenciadores de evaluación**

- Claridad y detalle del boceto final teniendo en cuenta su participación activa en la construcción.
  - Documentación del proceso.
  - Calidad de la retroalimentación y reflexión final.
-

---

**Recursos**

- Materiales reciclables organizados (según sesión anterior).
- Hojas de papel bond, lápices, marcadores (para bocetos).
- Tijeras, pegantes, cintas adhesivas, herramientas seguras para construcción.
- Bitácora o formato de reflexión grupal.

**Habilidades****metacognitivas por desarrollar**

Autoevaluación, Autoplanificación, Automonitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

**Ciclo 5**

Tabla 28

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 5, Sesión 1*

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la sesión</b>	Presentación final
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar criterios de una presentación efectiva.</li> <li>• Ajustar y pulir contenidos y soportes visuales.</li> <li>• Ensayar de manera estructurada y recibir retroalimentación inicial</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Breve visionado de ejemplos de presentaciones (reales o simuladas) seguido de lluvia de ideas para extraer buenas prácticas (estructura, diseño, lenguaje no verbal, uso de apoyos).
<b>Desarrollo</b>	Cada comité revisa su guion, diapositivas o prototipo final, aplicando los criterios consensuados. Se fomenta la autoevaluación y la co-evaluación.
<b>Cierre</b>	Se realiza un primer ensayo formal con tiempo límite, grabado o cronometrado, y se recopilan retroalimentaciones orales y escritas.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Socializar en plenaria y elaborar una lista de 5 criterios que guiarán los ensayos</p> <p>Paso 2: Breve saludo e introducción a la experiencia:</p> <p>Paso 3: Mostrar dos ejemplos (1 eficaz / 1 mejorable).</p> <p>Paso 4: En parejas, los estudiantes anotan 3 “buenos usos” y 3 “áreas de mejora”.</p> <p>Paso 5: Trabajar por secciones: introducción, cuerpo y cierre.</p> <p>Paso 6: Practicar en voz alta ante un compañero y anotar sugerencias.</p> <p>Paso 7: Cada comité presenta en máximo 5 minutos.</p>

---

El público (compañeros y docente) completa una ficha breve de feedback.

### Justificación

Esta sesión permite consolidar las habilidades comunicativas, metacognitivas y colaborativas desarrolladas a lo largo del proceso de creación del producto. Al activar criterios para una presentación efectiva y fomentar la autoevaluación y coevaluación, los estudiantes ejercitan el pensamiento crítico, la expresión oral estructurada y el juicio reflexivo frente al trabajo propio y el de sus pares.

La presentación como herramienta pedagógica potencia el aprendizaje significativo, al requerir que los estudiantes organicen, reelaboren y comuniquen sus conocimientos en función de un público. Asimismo, la retroalimentación entre pares fortalece la autorregulación del aprendizaje y fomenta una cultura de mejora continua.

Este momento también permite visibilizar la diversidad de estilos comunicativos y formas de expresión, promoviendo la inclusión y el respeto. Ensayar con criterios claros y apoyo estructurado favorece la disminución de la ansiedad escénica, aumentando la participación activa de todos los estudiantes.

### Anexos

- Ficha de coevaluación para presentaciones
- ficha de auto evaluación.

### Referencias

- University of Arkansas. (2018). Using Bloom's Taxonomy to Write Effective Learning Objectives. [Consejos UARK](#)
- Fritsche, L. (2015). "The Power of Peer Feedback." Edutopia. [Edutopia](#)
- Puga, J. & Veitch, T. (2019). "Participants generally reported that engaging in peer feedback elicited self-reflection and fomentó un aprendizaje más reflexivo." Incorporating peer feedback in academic writing, PubMed Central. [PMC](#)
- Johnson, E. B. (2017). "Why does peer instruction benefit student learning?" Cognitive Research: Principles and Implications.

### Potenciadores de evaluación

- Calidad de los apoyos visuales y lingüísticos.
  - Adherencia a los tiempos asignados.
-

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso efectivo de los criterios consensuados.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplos de presentaciones (vídeo o en vivo).</li> <li>• Fichas de coevaluación.</li> <li>• Cronómetro / cámara de video.</li> </ul>
Habilidades metacognitivas por desarrollar	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 29

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 5, Sesión 2*

---

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b>	Muestra de proyectos
<b>Propósitos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar clima de público real y actitud profesional.</li> <li>• Comunicar de manera clara y persuasiva el proyecto.</li> <li>• Recoger retroalimentación valiosa y dialogada.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	Organizar el aula o sala como auditorio, asignar roles (presentador/a, moderador/a, público crítico), repasar normas de respeto y escucha activa.
<b>Desarrollo</b>	Los comités exponen sus proyectos en el orden establecido, con tiempo cronometrado y uso de sus soportes (maquetas, diapositivas, carteles, demostraciones).
<b>Cierre</b>	El moderador reúne las fichas de feedback y destaca patrones de fortalezas y puntos de mejora comunes. Cada comité reflexiona y registra las acciones de mejora para la versión final.
<b>Paso a paso</b>	<p>Paso 1: Forma un círculo con los estudiantes.</p> <p>Paso 2: En el centro, ubica una estructura o base donde se pueda fijar cada cuerda.</p> <p>Paso 3: Reparte una cuerda o cinta a cada estudiante.</p>

---

---

	<p>Paso 4: Nombra una emoción y explica que cada uno compartirá una experiencia donde sintió esa emoción.</p> <p>Paso 5: Al compartir, deben conectar su cuerda al centro tensándola, formando la figura de mandala.</p> <p>Paso 6: Repite con otras emociones si el tiempo lo permite.</p> <p>Paso 7: Al final, se observa el mandala y se abre el espacio reflexivo.</p>
<b>Justificación</b>	Exponer ante un público real y recibir feedback fomenta la transferencia de aprendizajes a contextos auténticos, mientras que la coevaluación fortalece la autorregulación y la perspectiva crítica de los estudiantes.
<b>Anexos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato feedback publico</li> <li>• Acta de retroalimentación del moderador</li> </ul>
<b>Referencias</b>	<p>FPBLWorks. (2020). Make Project-Based Learning Truly Authentic With Public Products.</p> <p>Herrmann, Z. (2021). "6 Ways to Guide Students to More Authentic Work in PBL." Edutopia.</p> <p>TeachThought. (2019). "Using Authentic Audience In PBL To Unlock Critical Thinking."</p> <p>New Tech Network. (2024). What is Authentic Project Based Learning (PBL)</p>
<b>Potenciadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de interacción y respuestas a preguntas.</li> <li>• Pertinencia de las mejoras propuestas en el plan de acción.</li> <li>• Profesionalidad y confianza en la exposición.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de feedback público.</li> <li>• Equipo audiovisual (si procede).</li> <li>• Cronómetro.</li> </ul>
<b>Habilidades metacognitivas por desarrollar</b>	Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Tabla 30

*Plan de aprendizaje mundos curiosos: Ciclo 5, Sesión 3*

Elemento	Descripción
<b>Nombre de la sesión</b> <b>Propósitos de la sesión</b>	<p data-bbox="564 277 1398 315">Reflexión Metacognitiva y evaluación final</p> <ul data-bbox="612 353 1398 577" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="612 353 1398 427">• Revisar los objetivos iniciales del proyecto y los criterios de éxito.</li> <li data-bbox="612 432 1398 506">• Analizar de forma individual y colaborativa el logro de metas y el desarrollo de competencias.</li> <li data-bbox="612 510 1398 577">• Diseñar un plan de mejora personal y grupal para futuros proyectos.</li> </ul>
<b>Inicio</b>	<p data-bbox="564 613 1398 687">Se retoman los propósitos y rúbricas definidas al inicio de la secuencia, proyectándolos en la pizarra o pantalla.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p data-bbox="564 757 1398 866">En círculo, cada estudiante comparte por turnos su percepción sobre: lo que aprendió, lo que le costó, las estrategias que funcionaron y los retos.</p>
<b>Cierre</b>	<p data-bbox="564 902 1398 1012">Cada comité elabora un compromiso de mejora para futuras actividades: identificar una práctica a potenciar y una a ajustar.</p>
<b>Paso a paso</b>	<p data-bbox="564 1037 1398 1111">Paso 1: Leer en voz alta los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación</p> <p data-bbox="564 1171 1398 1245">Paso 2: Realizar una breve auto-encuesta oral: “¿En qué grado cumplí cada uno?”.</p> <p data-bbox="564 1283 1398 1357">Paso 3: Realizar una breve auto-encuesta oral: “¿En qué grado cumplí cada uno?”.</p> <p data-bbox="564 1395 1398 1469">Paso 4: Completar individualmente y luego socializar en triadas.</p> <p data-bbox="564 1507 1398 1581">Paso 5: Escribir en post-its los compromisos (1 personal, 1 grupal).</p> <p data-bbox="564 1597 1398 1671">Paso 6 : Colocarlos en un “Árbol de Aprendizaje” en el aula.</p> <p data-bbox="564 1709 1398 1776">Paso 7: Lectura final de algunos compromisos y cierre con aplauso colectivo.</p>
<b>Justificación</b>	<p data-bbox="564 1812 1398 2018">Esta sesión se fundamenta en principios de la pedagogía de la experiencia, el aprendizaje socioemocional (SEL), y la metacognición, integrando elementos de la educación intercultural. Al conectar emocionalmente con un relato del pasado (la carta), se activa la memoria afectiva, que favorece procesos profundos de comprensión y empatía.</p>

---

El enfoque narrativo permite resignificar la experiencia desde la construcción colectiva de sentido, mientras que la meditación promueve la autorregulación emocional. La escalera metacognitiva cierra el ciclo del aprendizaje reflexivo, brindando herramientas para observar, evaluar y transformar el propio proceso de aprendizaje.

### **Anexos**

- Carta de la viajera del tiempo indígena (formato PDF o impreso).
- Guía para la reflexión grupal (con preguntas abiertas).
- Guion de meditación guiada (breve y poético).
- Formato de Escalera Metacognitiva (para escribir o dibujar).
- Tarjetas de puerta narrativa (con símbolos, palabras o imágenes que pueden inspirar la creación).

### **Referencias**

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gardner, H. (1993). *Las inteligencias múltiples*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.

UNESCO. (2005). *Lineamientos para la educación intercultural*.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

### **Potenciadores de evaluación**

- Autoevaluación a través de la escalera metacognitiva.
- Evaluación entre pares mediante la socialización narrativa.
- Evaluación del proceso: observación del facilitador sobre la participación, la escucha, el respeto y el pensamiento crítico-emocional.

### **Recursos**

- Impresión o proyección de la carta.
- Espacio tranquilo para la meditación.
- Papelógrafos, marcadores, hojas de colores.
- Música suave para meditación (opcional).
- Tarjetas simbólicas o imágenes para la puerta narrativa.
- Hojas o cuadernos para registro metacognitivo.

### **Habilidades metacognitivas por desarrollar**

Autoevaluación, planificación, monitoreo

---

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

### **Estrategias didácticas**

El aprendizaje significativo se hace evidente en la propuesta de retos simbólicos –como el descifrado de jeroglíficos, donde sitúa al estudiante como protagonista de su propio descubrimiento, al enfrentarse a un sistema de signos por interpretar, el alumno recurre a saberes previos, formula hipótesis y valida significados, procesos que Bruner (1961) identifica como centrales en el aprendizaje por descubrimiento. Estas estrategias no solo activan conexiones con conocimientos anteriores, sino que, al compartir en equipo sus interpretaciones, fomenta la reflexión sobre cómo llegaron a cada conclusión, sembrando las semillas de la metacognición al hacer consciente el propio recorrido cognitivo.

El análisis contextual de vocabulario, extraído de los textos, profundiza el aprendizaje significativo al vincular palabras desconocidas con el entorno y las experiencias de los estudiantes, teniendo en cuenta que al subrayar términos nuevos y construir, en grupo, hipótesis de significado basadas en el contexto, los alumnos practican la autorregulación: monitorizan su comprensión, detectan vacíos de conocimiento y aplican estrategias como la deducción, la comparación y la analogía para cerrarlos. La elaboración posterior de un diccionario metacognitivo convierte cada entrada en una pieza personal de conocimiento, donde la palabra, su imagen representativa y la técnica mnemotécnica elegida (rima, dibujo, mapa mental) estructuran la información de manera significativa, reforzando la retención y la transferencia a futuras situaciones de aprendizaje.

Por último, el juego simbólico y visual –tarjetas, rimas, ilustraciones– y el trabajo colaborativo consolidan la dimensión social de la enseñanza, tal como lo postula Vygotsky. Al diseñar actividades lúdicas en las que el avance individual depende del aporte colectivo, se potencia la planificación conjunta, el monitoreo

mutuo y la regulación compartida. La inclusión de momentos de reflexión guiada con preguntas metacognitivas (“¿Qué estrategia funcionó mejor?”, “¿Cómo lo supe?”) cierra el ciclo de aprendizaje significativo, pues invita a los estudiantes a evaluar críticamente sus métodos, a reconocer los aciertos y a planificar mejoras, desarrollando así competencias metacognitivas indispensables para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

### **Sistema de evaluación**

Mundos Curiosos es una secuencia didáctica donde cada estudiante es un mundo con sus propias formas de ser y estar en el vasto universo del aprendizaje, por lo que la evaluación emerge como una herramienta indispensable para orientar a cada mundo en el viaje hacia el aprendizaje consciente, pero en este recorrido la evaluación no es una estación de llegada, sino el medio por el cual los estudiantes pueden reconocer su estado actual, ajustar sus prácticas y reflexionar sobre su proceso.

Desde la perspectiva sociocrítica la evaluación se concibe como un proceso formativo y plurimetodológico. Idea que concuerda con los planteamientos de Chávez (2019) y Suarez (2019) quienes ratifican que una evaluación verdaderamente inclusiva requiere diversificar los métodos utilizados, afirmando que “la evaluación formativa emplea instrumentos fidedignos y que es esencial diversificar el proceso evaluativo con el fin de permitir que todos los estudiantes tengan la posibilidad de evidenciar lo realmente aprendido” (p.118). A partir de este aporte emergen las herramientas de evaluación aplicadas a Mundos Curiosos, una propuesta que reconoce la diversidad, y en respeto a ella y ofrece múltiples opciones de evidencia al combinar medios objetivos y subjetivos.

## **Normativa sistema de evaluación**

Los instrumentos de evaluación se fundamentan en la ley 115 de 1994 en sus artículos 5,13,14 y 30 en los que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía, la formación y la evaluación integral de los estudiantes más allá de lo académico (congreso de Colombia 1994)

El decreto 1290 de 2009 establece la evaluación como un proceso formativo, participativo y autorregulador. (Presidencia de la República de Colombia 2009)  
Aspectos que se cumplen a cabalidad con la implementación de la escalera metacognitiva y la autoevaluación estelar.

La Ley 1620 de 2013 por su parte crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” la importancia en el desarrollo de habilidades para la autorreflexión, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos pilares en el desarrollo del proceso metacognitivo.

En línea con lo anterior, el Ministerio de Educación nacional promueve el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, así como el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico. (MEN 1998)

El documento “Ser competente: un desafío para la educación colombiana” enfatiza en la importancia del aprendizaje consciente o en palabras de este “aprender a aprender” un proceso propio de la metacognición. (MEN 2006)

De igual manera las políticas inclusivas de educación consideran posibilitar la participación a partir de la diversidad en los estilos de aprendizaje y la necesidad de

crear estrategias que responda a los ritmos de los estudiantes especialmente aquellos con discapacidad o en zonas rurales. (MEN 2013)

Por último, en Bogotá el Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015 exige que en la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se fortalezcan la factores socioemocionales y metacognitivos en contextos vulnerables o rurales, por medio del Programa de Educación inclusiva y de Calidad (SED).

## **Escalera metacognitiva**

### ***Propósitos y alcances***

En lógica de lo anterior nace la Escalera Metacognitiva una metodología de evaluación que sesión tras sesión invita a los mundos del sistema Torca a la autorregulación de su aprendizaje mediante esta guía que permite al estudiante avanzar desde el reconocimiento de lo que hizo, hasta la reflexión del cómo y porque lo hizo mientras avanza en los escalones que la estructuran específicamente en la producción de textos literarios y no literarios haciendo visible el proceso formativo continuo y emancipador de la evaluación que mediante esta herramienta trasciende a la medición de resultados y se convierte en el medio que promueve la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje consciente.

En ese sentido la escalera es el instrumento evaluativo que favorece en los estudiantes de Torca construir significado a partir sus experiencias propias, su capacidad para reflexionar sobre su propio progreso mientras avanza en los peldaños de la escalera que sugieren preguntas como: ¿qué hiciste?, ¿cómo lo hiciste?, ¿qué aprendiste?, ¿qué cambiarías? en el contexto educativo de Torca esta escalera se emplea de forma dialógica, ya que los estudiantes desde sus características propias lo prefieren así, sin embargo, este instrumento también puede presentarse con su apoyo visual si el estudiante lo requiere.

Los responsables de implementar la escalera metacognitiva son en el caso de Mundos curiosos, las docentes en formación, que guían y acompañan el proceso de principio a fin según el estudiante lo requiera, teniendo en cuenta que en Torca algunos de ellos interiorizaron este proceso y los realizaron por si solos.

No se evidencio que la docente de apoyo y otros docentes hicieron uso frecuente de esta herramienta, sin embargo se les proporciono la información detallada de la misma invitán doles a implementarla dentro de sus clases para reforzar y seguir promoviendo este proceso que no es comprendido como un fin sino como un recurso formativo que favorece la autorreflexión y ayuda al estudiante a ser consciente de sus logros y dificultades convirtiéndose en un recurso indispensable en esta propuesta para promover inclusión, autonomía y mejora continua.

La familia es un agente fundamental que también actúa como guía en este proceso, ya que, si bien es en introspectiva, desde el hogar se debe enfatizar en la importancia de la apropiación de esta metodología que progresivamente va a ser cada vez más beneficiosa dado que los estudiantes son los protagonistas de este proceso en el que cumplen un rol activo, donde cada uno progresivamente logre identificar sus logros, dificultades y recursos estratégicos y ajustar su forma de aprender.

### ***Estrategias de implementación***

1. La Bitácora o diario reflexivo, es una estrategia que vinculada con el uso de la escalera metacognitiva promueve la escritura reflexiva, la concientización sobre las estrategias utilizadas y el reconocimiento del progreso personal.
2. En cada una de las sesiones se recurre a la escalera metacognitiva en beneficio del desarrollo de la sesión en todos sus momentos, permitiendo a

los estudiantes activar sus presaberes, ajustar sus estrategias durante la actividad y reflexionar sobre el resultado obtenido.

3. La docente juega un papel fundamental en la mediación del pensamiento metacognitivo, pues guía el proceso a través de preguntas orientadoras, andamiaje, ejemplos modelados contribuyendo a la mejora de sus procesos mentales
4. La escalera metacognitiva puede ser aplicada con todo el grupo para promover el dialogo, la escucha activa y la construcción conjunta del conocimiento.

### ***Criterios de evaluación***

En la tabla 31 evidenciamos de manera precisa cuales fueron los criterios y preguntas propias para el abordaje de la escalera metacognitiva, mostrando los propósitos esperando en la implementación de la misma.

Tabla 31

## Criterios de la evaluación “escalera metacognitiva”

<b>(Pregunta de la Escalera)</b>	<b>Criterio Evaluado</b>
<b>¿Para qué voy a hacer este trabajo? (uso táctico)</b>	Activación de propósito y dirección: identifica la finalidad de la tarea y planifica con intención.
<b>¿Qué voy a necesitar para hacerlo? (uso consciente)</b>	Anticipación de recursos y medios: reconoce conscientemente lo que necesita para realizar el trabajo.
<b>¿Necesito que me ayuden? (uso estratégico)</b>	Gestión de apoyos y colaboraciones: evalúa si requiere ayuda y toma decisiones estratégicas.
<b>¿A quién enseñaré mi trabajo? (uso reflexivo)</b>	Proyección y transferencia del conocimiento: considera la utilidad de lo aprendido para otros.
<b>¿Qué he hecho? (examinar y reinventar la forma en que uno piensa)</b>	Conciencia del proceso ejecutado: analiza lo realizado para comprender cómo pensó durante la tarea.
<b>¿Qué pasos he seguido? (pensar en el pensamiento para dirigirlo)</b>	Secuenciación metacognitiva: identifica y evalúa conscientemente los pasos mentales seguidos.
<b>¿Cómo puedo hacerlo mejor para la próxima? (clasificar y etiquetar)</b>	Autoevaluación y mejora continua: reflexiona sobre posibles mejoras y estrategias futuras.
<b>¿Qué he aprendido? (uso natural e instantáneo del pensamiento)</b>	Toma de conciencia del aprendizaje: reconoce el conocimiento adquirido con naturalidad y fluidez.

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

## Instrumento

Es preciso enunciar que la escalera metacognitiva es un instrumento de Auto evolución que como se denota en la figura 8 conlleva realizar una reflexión previa a el desarrollo de la tarea, además de preguntas que permiten un cierre consciente de las acciones, actividades o tareas realizadas en el desarrollo.

**Figura 8**

### EscaleraMetacognitiva



Nota: No tiene un único autor universalmente reconocido, pero ha sido promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Elaboración propia.

## **Autoevaluación estelar**

### ***Propósitos y alcance.***

Los propósitos de este sistema de evaluación están enfocados en fomentar la autorregulación, desarrollo de habilidades metacognitivas, promover la autonomía, potenciar el pensamiento consciente y fortalecer el vínculo entre la autoevaluación y el aprendizaje significativo, ya que reconoce, analiza, reflexiona y ayuda al estudiante a que identifique sus acciones durante la tarea, valore su proceso de aprendizaje, se pregunte cómo piensa y en consecuencia como actúa, su responsabilidad sobre lo que aprende y su propio proceso con respecto a los comentarios u opiniones de los otros, su fin no es solo calificar al estudiante, si no ser una herramienta que beneficie al crecimiento personal integral.

Mientras que los alcances se basaron en la estructura de la secuencia: en el inicio se logra realizar una caracterización e indagación sobre el cómo aprender a aprender y que implica realizar un trabajo o una tarea, en un segundo momento en el desarrollo de esta, se permite realizar un acompañamiento en el desarrollo de las tareas del trabajo grupal e individual que fortalece progresivamente las estrategias que beneficiaban el control y el paso a paso de la actividad para lograr, y finalmente en el cierre pensarse en los planes que tuvo que construir para mejorar los procesos personales con respecto al éxito del propósito planeado.

En cuanto a los responsables de desarrollar el instrumento debe ser el Docente que guía, presenta, explica el uso y acompaña la realización del instrumento y el estudiante que completa y responde de manera individual marcando las estrellas según considere siendo 1 estrella muy pocas veces / nada y 5 estrellas siempre / mucho, teniendo en cuenta que este instrumento se aplica al final de los encuentros pedagógicos, con el objetivo de identificar la tendencia grupal

e individual para el ajuste de la siguiente sesión y su contenido es único, personal, confidencial e intransferible donde no se reporta ninguna nota pero aporta a notas de autoevaluación o coevaluación.

### **Estrategias**

En pro de garantizar el uso de la evaluación se pretende construir las siguientes estrategias al tiempo que se implementa la rúbrica.

1. El modelado docente permite que en ejemplos y voz adecuada explique sobre cómo se reflexiona sobre cada pregunta antes de la aplicación contextualizando cada una con respecto a la experiencia generada. (Flavell, 1979)
2. El uso de la bitácora nació para planificar, monitorear y evaluar los avances y áreas de mejora en el paso a paso de la propuesta y allí se adjuntaron.
3. Los “Parceros reflexivos” se crean tras la autoevaluación donde en grupos o parejas se generan conversaciones libres con respecto a las preguntas de la rúbrica y a la sesión del día.
4. La retroalimentación estructurada se evidencia cuando el docente guía agrupa los ítems con menor estrellas coloreadas y crea estrategias para el acompañamiento naturalizado y que el estudiante logre colorear más estrellas cada vez. (Zimmerman, 2002).

### **Criterios**

En la tabla 32 se evidencia la relación entre la pregunta o el Ítem y el criterio metacognitivo a evaluar seguido de la figura 8 donde se muestra explícitamente el formato.

Tabla 32

Ítems de la rúbrica de autoevaluación y criterio a evaluar

Ítem	Criterio evaluado
1. ¿Cuántas veces revisaste tu trabajo mientras lo hacías?	Autocontrol y revisión continua
2. ¿Con qué frecuencia te aseguraste de entender bien lo que tenías que hacer?	Comprensión de objetivos e instrucciones
3. ¿Cuánto pensaste en cómo podrías mejorar tu trabajo mientras lo hacías?	Reflexión en tiempo real y mejora continua
4. ¿Cuánto te ayudaron los comentarios o la ayuda que recibiste para hacer mejor tu trabajo?	Aprovechamiento de la retroalimentación
5. ¿En qué medida encontraste cosas que podrías mejorar para la próxima vez?	Identificación de áreas de mejora futura

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

Nota: Este instrumento facilita la autorregulación a través de indicadores claros de autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación.

## Instrumento

### Figura 9

#### Rúbrica de autoevaluación

¿Cuántas veces revisaste tu trabajo mientras lo hacías?:	★	★	★	★	★
¿Con qué frecuencia te aseguraste de entender bien lo que tenías que hacer?:	★	★	★	★	★
¿Cuánto pensaste en cómo podrías mejorar tu trabajo mientras lo hacías?:	★	★	★	★	★
¿Cuánto te ayudaron los comentarios o la ayuda que recibiste para hacer mejor tu trabajo?:	★	★	★	★	★
¿En qué medida encontraste cosas que podrías mejorar para la próxima vez?:	★	★	★	★	★

Nota: En la figura se expresa de manera literal la estructura visual de la rúbrica.

Elaboración propia.

### Temporización o cronograma

A continuación, se presenta en la tabla 33 la estructura en la que se llevaron a cabo las interacciones pedagógicas en el Colegio Nuevo Horizonte sede Torca desde la apertura de la propuesta Mundos Curiosos en el periodo 2023-2 hasta la culminación de la práctica pedagógica por parte de las docentes en formación en el periodo 2024-2.

Para favorecer la comprensión del cronograma se establecen cinco categorías que ubican la fecha en la que desarrollo cada sesión, el día de interacción de acuerdo con la programación de las docentes en formación (miércoles o jueves), el número de ciclo y sesión, y finalmente se especifica el grupo de estudiantes participe en el encuentro (colectivo de aprendizaje subgrupos a y b y club experiencial cursos 701 y 702).

Tabla 33

Cronograma de ejecución de la propuesta.

Fecha	Día	Ciclo & Sesión	Duración estimada	Colectivo de Aprendizaje	Club Experiencial
<b>Periodo 2023-2 (Ciclos 1 y 2, 3 sesiones)</b>					
<b>Mié 6-Sep-2023</b>	Miércoles	Ciclo 1 – Sesión 1	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701
<b>Jue 14-Sep-2023</b>	Jueves	Ciclo 1 – Sesión 2	1 bloque	Subgrupo B	Grupo 702
<b>Mié 20-Sep-2023</b>	Miércoles	Ciclo 1 – Sesión 3	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701
<b>Jue 28-Sep-2023</b>	Jueves	Ciclo 2 – Sesión 1	1 bloque	Subgrupo B	Grupo 702
<b>Mié 4-Oct-2023</b>	Miércoles	Ciclo 2 – Sesión 2	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701
<b>Jue 12-Oct-2023</b>	Jueves	Ciclo 2 – Sesión 3	1 bloque	Subgrupo B	Grupo 702
<b>Periodo 2024-1 (Ciclos 3 y 4, 3 sesiones c/u)</b>					
<b>Mié 7-Feb-2024</b>	Miércoles	Ciclo 3 – Sesión 1	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701
<b>Jue 15-Feb-2024</b>	Jueves	Ciclo 3 – Sesión 2	1 bloque	Subgrupo B	Grupo 702
<b>Mié 21-Feb-2024</b>	Miércoles	Ciclo 3 – Sesión 3	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701
<b>Jue 29-Feb-2024</b>	Jueves	Ciclo 4 – Sesión 1	1 bloque	Subgrupo B	Grupo 702
<b>Mié 6-Mar-2024</b>	Miércoles	Ciclo 4 – Sesión 2	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701
<b>Jue 14-Mar-2024</b>	Jueves	Ciclo 4 – Sesión 3	1 bloque	Subgrupo B	Grupo 702
<b>Periodo 2024-2 (Ciclo 5, 3 sesiones)</b>					
<b>Mié 7-Ago-2024</b>	Miércoles	Ciclo 5 – Sesión 1	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701
<b>Jue 15-Ago-2024</b>	Jueves	Ciclo 5 – Sesión 2	1 bloque	Subgrupo B	Grupo 702
<b>Mié 21-Ago-2024</b>	Miércoles	Ciclo 5 – Sesión 3	1 bloque	Subgrupo A	Grupo 701

Nota: Elaboración propia con asistencia de Chat GPT

La temporización de la secuencia didáctica “Mundos Curiosos” está diseñada según los ciclos y las sesiones de cada uno, gracias a la prácticas pedagógicas mediadas por los bloqueros de la praxis de las docentes en formación de la UPN, donde se llevó a cabo exclusivamente los días Miércoles y Jueves de 8 a 12 del medio día, distribuyéndose entre el club experiencial (701 y 702) y el Colectivo de aprendizaje (dividido en sub grupos depende de la actividad curricular o institucional que tuviesen a esa bloque) alternando los grupos para que por día se puedan abordar dos grupos sin importar del ambiente que corresponda, en total fueron 15 sesiones por ambiente como se evidencia en la tabla 3.

Las 30 sesiones fueron distribuidas en 3 periodos, en el semestre 2023 II se desarrolló ciclo 1 y ciclo 2 con sesiones de inicio, en el semestre 2024 I el ciclo 3 y 4 con sesiones de desarrollo y en el semestre 2024 II el ciclo de cierre, estas sesiones y ciclos están centrados en asegurar la continuidad de la adquisición y desarrollo de habilidades metacognitivas en articulación con los aprendizajes generados a partir de la caracterización inicial.

### **Recursos didácticos, humanos y materiales**

En la secuencia didáctica se contó con recursos didácticos seleccionados curiosamente con el fin de garantizar la participación de todos los estudiantes y la accesibilidad a la información, incluyendo especificaciones nombradas en los PIAR de los estudiantes; desde sus potencialidades se generaron materiales mayormente audiovisuales teniendo en cuenta la influencias y tendencias del siglo XXI en adolescentes recurrentes en este grado, como: cartas simbólicas, mándalas, tejidos, creaciones creativas, lapbooks, juegos de palabras y de rol, textos con jeroglíficos, diccionarios metacognitivo, con el fin de promover el aprendizaje significativo en el desarrollo de la habilidades como la autoplanificación, el automonitoreo y la autoevaluación y en beneficio de la conciencia sobre el contexto rural en el que habitan.

Figura 10

Recursos didácticos implementados en la propuesta.

**RECURSOS DIDÁCTICOS**  
accesibles y creativos

En esta secuencia didáctica se seleccionaron cuidadosamente recursos pedagógicos accesibles que respondieran a las necesidades diversas de los estudiantes, teniendo en cuenta las especificaciones señaladas en los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

**TEJIDO DE MANDALA DE EMOCIONES**  
Cartas simbólicas y mandálas para la autorreflexión y conexión emocional.

**LAPBOOK DE LA COMUNICACIÓN**  
Lapbooks y creaciones visuales como medio de exploración del conocimiento.

**JUEGOS DE PALABRAS**  
Textos con jeroglíficos y juegos de palabras para estimular la creatividad lingüística.

**DICCIONARIO METACOGNITIVO**  
Diccionario metacognitivo, promoviendo la autoplanificación y la autoevaluación.

**DRAMATIZACIÓN**  
Actividades de roles y dramatización que fortalecen el aprendizaje significativo.

Estos recursos fomentan un aprendizaje multisensorial, personalizado y significativo, impulsando la autonomía y el reconocimiento del contexto rural en el que habitan los estudiantes.

Nota: elaboración propia

Con respecto a los recursos humanos, la Secuencia didáctica fue liderada por las docentes en formación de la licenciatura educación especial autoras del presente documento bajo la asesoría de una docente experta en el campo de la educación especial en contextos rurales. A las señoras rectora y coordinadora quienes abrieron las puertas de la institución a disposición de esta secuencia didáctica haciendo la gestión necesaria para que esta pudiera realizarse de la mejor manera posible. También se contó con la colaboración de la docente de apoyo y docentes de las distintas áreas del colegio Nuevo horizonte sede Torca quienes apoyaron el proceso de la praxis con una excelente disposición de aprender de lo que allí se tejió y contribuir con sus conocimientos y experticia en beneficio de un proceso de aprendizaje accesible y de calidad para todos los estudiantes tocarnos.

Figura 11

*Recursos humanos participantes en la propuesta.*



Nota: elaboración propia

Y por último los recursos materiales que se utilizaron fueron accesibles, durables y de bajo costo al hacer uso de elementos reciclados facilitando su

adaptación y replica, además de ser materiales contextualizados que no afecten el contexto rural en el que se encuentran . Algunos materiales fueron: cartulina, hojas de papel recicladas para impresiones, tarjetas en tamaños adecuados, pictogramas, marcadores, colores, hilos, palitos de paleta, materiales donados de la publicidad de tiendas, libros digitales y en físico, siendo estos multisensoriales y de fácil manipulación.

Figura 12

Recursos materiales implementados en los ciclos.



Nota: elaboración propia

### **Aprendizajes construidos**

Mundos curiosos nace como una propuesta en busca de la transformación de las formas tradicionales de aprender y enseñar, y como la respuesta a aquellos sujetos con hambre de asombro, de motivación, pero sobre todo de ser escuchados y valorados. Aquí cada estudiante se concibe como un mundo lleno de posibilidades que desde sus distintas formas de ser y estar en el universo educativo construyen y progresan a su propio ritmo y estilo. Es por tanto que para crecer en la gran diversidad que habita Torca se crea una secuencia didáctica en la que sesión tras sesión se construye un gran cohete que lleva a cada estudiante hacia el aprendizaje consciente.

Al inicio de este camino el gran misterio por descubrir fue ellos mismos.

Afirmaciones como:

Esto es en todo lo que soy bueno, soy asombroso porque, lo que lograre con mis habilidades es..., soy un gran contribuyente para mi familia porque, este es el inmenso potencial que está en espera de ser descubierto en mí, mi mayor talento es... ,soy excelente ser humano porque...(Participantes de la propuesta ,2024)

fueron algunas de las bases para conocer todo lo maravilloso de sí mismos, porque sus dificultades, errores y faltas ya estaban apropiadas y se las sabían de memoria; y ahí el trabajo era desarraigarse de ello.

Así se construyen las bases del YO transformado y transformador, un ser capaz inteligente y suficiente, que bajo la orientación de dos maestras amigas lo pondrían en práctica. Juntos docentes en formación y estudiantes construyeron experiencias significativas como el tejido de mándalas, creación de puertas al mundo narrativo,

Libros de bolsillo, diccionarios de los propios significados, búsqueda del tesoro, entre otras, fueron actividades que suponían 3 grandes retos metacognitivos: autoplanear, automonitorear y autoevaluar antes durante y después de la realización de cada tarea y experiencia pedagógica. Estas habilidades fueron apropiándose progresivamente favoreciendo la resolución de problemas, la comprensión, el rendimiento académico, la creación de narrativas únicas de textos literarios y no literarios, y sobre todo se fortaleció su capacidad para reconocer sus propias emociones, establecer metas personales y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.

Las habilidades comunicativas específicamente la producción de textos literarios y no literarios fueron un pilar fundamental en este trabajo de grado y gracias a los procesos metacognitivos ya mencionados se pudo evidenciar la mejoría en los productos de todo tipo, especialmente los dialógicos, en los que algunos estudiantes planificaban y estructuraban sus discursos de socialización para presentar su conocimiento ante los demás; y algunos otros recurrieron de manera autónoma a la escalera metacognitiva para monitorear su proceso y lograr un mejor resultado en su entrega. Si bien para algunos estudiantes fue más complejo el proceso metacognitivo, se realizaron los ajustes necesarios y uso de estrategias en las que la docente en formación acompaña a lo largo del proceso, formulándole las preguntas de la escalera metacognitiva durante cada paso, y pidiéndole que evoque constantemente lo que acaba de hacer, lo que necesita para continuar con ello y que necesita para lograr finalizar la actividad; lo que les permite articular sus ideas, experiencias y emociones de manera más estructurada.

Por otro lado, se construyeron aprendizajes para la vida. A través de actividades colaborativas y experiencias de construcción colectiva se tejieron lazos

socioemocionales como la escucha activa, la empatía, el respeto por la diversidad y el amor propio. El pensamiento crítico también se vio enriquecido, mediante el análisis de situaciones problemáticas, el debate y la reflexión guiada lograron argumentar proponer soluciones y evaluar diferentes perspectivas. La construcción de estos aprendizajes, además de favorecer el rendimiento académico, han contribuido al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo una actitud más consciente y crítica frente a sus propios procesos educativos y de su entorno social.

Al concluir el recorrido por la galaxia Torca por medio de “Mundos Curiosos”, en cada sesión se partió de la pregunta de escalera metacognitiva ¿para qué voy a hacer este trabajo?: estuvo enfocado en el uso táctico de como transformar sus formas de aprender y la visión propio de cada sujeto capaz, creativo y reflexivo, seguido al planificar cada experiencia surgió la necesidad de preguntarse ¿qué voy a necesitar para hacerlo?, vinculando el uso consciente de materiales, saberes previos y reconocimiento emocional y al realizar los ejercicios metacognitivos es inevitable preguntarse en ¿necesito que me ayuden ? esto abriendo paso al trabajo colaborativo, estratégico, dialogo con pares y acompañamiento integral, y esto va en conjunto con las múltiples formas de expresión y comprensión con ¿a quién enseñare mi trabajo?, desarrollando la expresión consciente y reflexiva, analizando o comprendiendo las realidades de los compañeros, docente y demás agentes educativos.

En el proceso de evaluar ¿qué he hecho? Es la oportunidad para pensar sobre la forma en que se piensa y se aprende y ¿qué pasos he seguido? Que permitió mejorar y ordenar las decisiones que se toman para tareas o retos, para así emerger con la pregunta ¿cómo puedo hacerlo mejor para la próxima vez? Promoviendo los ajustes conscientes, clasificación de estrategias y generar nuevas

estructuras donde cada estudiante es capaz de responderse a si mismo ¿que he aprendido? Realizando avances normalizados y naturales, la escalera metacognitiva no solo está expuesta para la reflexión de los participantes, si no también es una invitación a para la autoevaluación de todos los agentes involucrados en los procesos de educación, siendo un eje sistemático que acompaña y fortalece los aprendizajes adquiridos.

En ese sentido resulta importantes realizar análisis cuantitativo de las evaluaciones estelares, en el inicio de la Secuencia, los registros muestran que la mayoría de estudiantes obtuvieron bastantes estrellas coloreadas más que todo en ítems que implican revisar el trabajo mientras lo hacian y pensar en cómo mejorar, sin embargo, se evidencio con menos estrellas coloreadas categorías para asegurarse de entender bien lo que tenía que asegurarse de entender lo que tenían que hacer en concreto y usar los comentarios para mejorar con promedio de 2 o 3 estrellas coloreadas por ítem, sugiriendo así, que aunque los participantes tienen disposición para monitorear y corregir, requieren de mayor claridad en la interpretación de instrucciones para apoyar procesos como el Feedback.

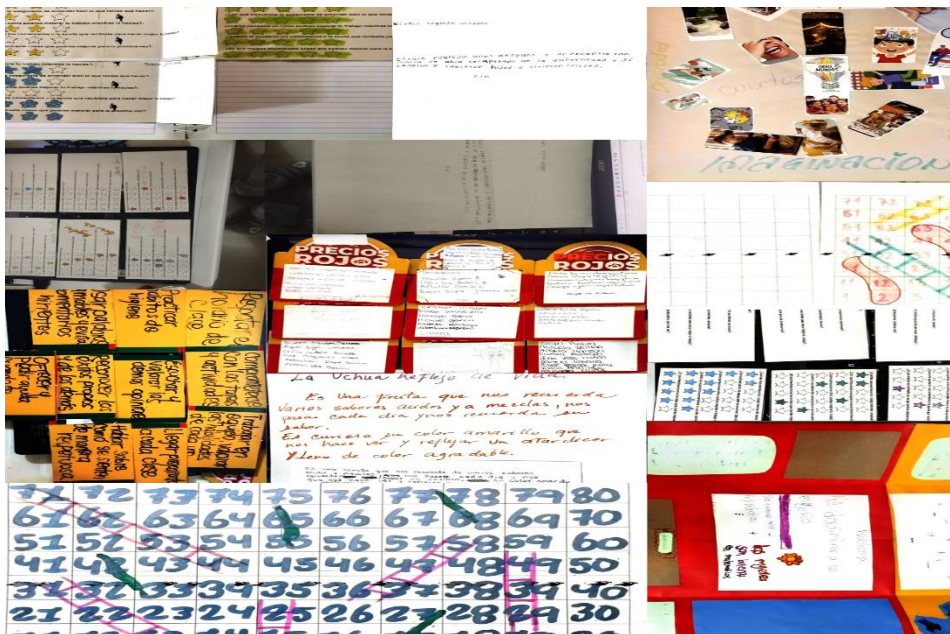
En el desarrollo se observó un notable incremento en la cantidad de evaluaciones con 4 o 5 estrellas coloreadas, por ejemplo los ítems en términos de mejorar el trabajo mostraron un aumento de estrellas coloreadas, lo que indica que la mayoría de estudiantes han presentado un avance en la autorregulación y conciencia Metacognitiva. Asimismo, el uso de los comentarios y ayudas por parte de los mostraron una mejora gradual, aunque aún hay un pequeño grupo que mantiene puntuaciones bajas, posiblemente por timidez o falta de hábitos consolidados de retroalimentación.

En el cierre, los resultados reflejan una consolidación clara de las Habilidades Metacognitivas mencionadas, ya que en promedio general en los 5 ítems tienen una tendencia máxima siendo esto una evidencia clara de que los estudiantes no solo apropiaron la importancia del automonitoreo, sino que su capacidad de autocrítica constructiva e interés en ajustar sus acciones de manera autónoma aumentó.

Como último análisis se logró una progresión positiva, donde los 3 momentos de la secuencia fueron evaluados con mejoras significativas vinculado directamente con acciones concretas de la autoevaluación, el automonitoreo y autoplanificación, esto con un trabajo enfocado en el trabajo de la tarea, la retroalimentación oportuna, donde refuerza la hipótesis de la importancia de los ambientes inclusivos y flexibles potenciando la autonomía de los participantes.

**Figura 13**

*Collage de productos*



*Nota: En la figura se evidencia los productos elaborados en las sesiones por medio de un collage de figuras. Elaboración propia.*

### **Alcances y limitaciones**

La propuesta logro alcances importantes, dentro de los más importantes se evidenció la promoción de ambientes pedagógicos inclusivos, donde todos los estudiantes sin importar sus características logran desarrollar habilidades metacognitivas en un contexto significativo, consolidándose una idea de la estructuración del Club Experiencial apropiando la comunicación asertiva como herramienta de transformación, trabajo en equipo, sentido de pertenencia entre los participantes.

Otro avance importante que se logró en “mundos Curiosos” fue con respecto a la adquisición y fortalecimiento de las habilidades Metacognitivas en los estudiantes, desde un enfoque inclusivo y de derechos demostrando la importancia del uso planificado de las estrategias de DUA, generando autonomía y conciencia de sus acciones y pensamientos. En las poblaciones que se implementó la secuencia didáctica las actividades lúdicas, contextualizadas a sus intereses y motivantes fueron la clave para los resultados mencionados.

A medida que se implementó la propuesta se logró evidenciar cual fue la importancia de la autoplanificación, automonitoreo y autoplanificación en el proceso de aprendizaje aumentando su motivación y participación en las actividades curriculares, mejorando significativamente su capacidad de reflexión crítica, socialización y producciones creativas conscientes.

Y en términos de producción textual, los estudiantes lograron integrar en sus procesos mentales y metacognitivos que para la producción de textos, sean literarios o no literarios, se debe realizar una estructura de las ideas para que el producto tenga una coherencia con respecto a la narrativa organizada en el

pensamiento y plasmada de manera metacognitiva en algún formato de bitácora, además las experiencias con actividades lúdicas, simbólicas y cooperativas beneficiando a la construcción de aprendizaje significativos, socioemocionales y de resolución de conflictos.

Sin embargo, de igual manera se presentaron algunas limitaciones que son inherentes del contexto institucional que restringió la profundización de algunas sesiones gracias a los tiempos que se lograban concretar con los docentes, esto impacto especialmente en la posibilidad de la inauguración del club experiencial y el cierre final en conjunto con toda la institución donde se pretendía hacer una conmemoración a los estudiantes por los esfuerzos que realizaron para cumplir con sus objetivos académicos y los del Colectivo de aprendizaje.

En concordancia con la idea anterior, el Club Experiencial demostró ser un propuesta que requiere un poco más de constancia en los encuentros con los estudiantes para lograr culminar la construcción del ambiente en términos físicos puesto que existió muchos procedimientos que requerían de aprobaciones por parte de instancias directivas quienes por su labor muchas veces no lograron habilitarnos espacios claros para el desarrollo de la propuesta, además que el cierre de esta secuencia coincidentalmente fue en cierre de año y los intereses y preocupaciones tanto de los estudiantes como de docentes y directivos fue la entrega de trabajos finales y promoción y evaluación de los procesos desarrollados en cada campo de pensamiento.

En conclusión, la Secuencia Didáctica “Mundos Curios” demuestra que es posible favorecer habilidades como la autonomía y pensamiento crítico en todos los estudiantes, con actividades pensadas para estudiantes estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, con y sin discapacidad, víctimas de violencia o abandono y

demás contexto posiblemente vulnerables o vulnerados mediante estrategias pedagógicas inclusivas y metacognitivas. Estas experiencias invitan a pensarse en las prácticas educativas tradicionales y homogenizantes, desde espacios donde la diferencia y la diversidad es valorada como una oportunidad y no una limitación.

### **Aportaciones al campo de la Educación especial**

“Mundos Curiosos” representa un aporte importante para el Campo de la Educación Especial y a la línea de investigación a la que pertenece al ser una secuencia con una metodología centrada en el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes con discapacidad intelectual (un grupo poblacional históricamente segregado en el contexto educativo) y en aulas regulares con el uso de los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) con estrategias flexibles, accesibles y replicables, ofreciendo modelos de autorregulación y autonomía en contextos diversos y vulnerables.

Por tal motivo, esta propuesta se esfuerza por construir ambientes de aprendizaje propicios para la participación activa de todos los estudiantes celebrando la diversidad y la multiplicidad de posibilidades que se encuentran en este contexto educativo, alejándose de sistemas tradicionales y homogenizantes que se presentan como una barrera para acceder a un aprendizaje significativo, por lo que esta secuencia se gesta en el marco de los derechos humanos en contribución a la transformación del sistema educativo donde se promuevan prácticas justas y equitativas.

Las Habilidades Metacognitivas emergen como una ruptura al sistema educativo que replica prácticas tradicionales y concibe a los sujetos como simples receptores de conocimiento. Es por ello, que el aprender a aprender agrieta el sistema educativo actual y les devuelve la voz y el criterio a los estudiantes como un

acto subversivo de la educación especial. En consecuencia, esta propuesta ofrece elementos cruciales para devolver el asombro, la motivación y la diversión a aprender; en este camino surgen 3 grandes retos que se proponen desde el aprendizaje consciente como lo son: la autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación como contribuyentes esenciales a la educación especial como un campo dinámico y transformador.

Esta secuencia didáctica aporta al campo de la educación especial desde un acto profundamente emancipador, porque reconoce a los estudiantes como sujetos de derechos, de deseo y de creación; desde sus posibilidades, no desde sus etiquetas; desde su subjetividad, no desde su diagnóstico. “Los de inclusión” dejan de ser “los otros” para convertirse en nosotros, en parte de una comunidad viva, activa y afectiva.

El enfoque metacognitivo de Mundo curiosos permite que cada estudiante se reconozca como un ser pensante que reflexiona sobre su propio aprendizaje, sobre sus emociones, sobre su estar en el mundo; la metacognición aquí no es solo una estrategia cognitiva, es un acto de dignidad, una forma de decir: “yo pienso en mi pensar, y eso me empodera”. Esta consciencia transforma no solo los procesos de aprendizaje, sino también las relaciones y los territorios.

Lo significativo de la propuesta radica en que es construida con y para los estudiantes; no se impone, se siembra, y como buena semilla, germina en comunidad, teniendo en cuenta que cada experiencia compartida, cada decisión colectiva, cada emoción nombrada se convierte en parte de un tejido que resignifica la escuela como un lugar de encuentro, de cuidado, de resiliencia y de resistencia.

Así, Mundos curiosos se vuelve un espejo que devuelve la imagen de los estudiantes no como sujetos a corregir, sino como mundos por descubrir, como

agentes de cambio que, desde su singularidad, tienen el poder de transformar su entorno. Este cambio de mirada es, quizás, el mayor aporte a la educación especial: pasar del enfoque de integración al de pertenencia, del acompañamiento al reconocimiento, de la asistencia a la participación.

En este mundo, la curiosidad no es una etapa del desarrollo, es una postura política, es un modo de habitar la escuela y de reclamar el derecho a aprender con sentido, con otros, y desde sí.

## Proyecciones

A partir de los resultados, las proyecciones se basan en la implementación de la Secuencia Didáctica en otros grados inclusive en otras sedes dentro de la institución con el fin de dar fe de que es pensada para todos y dar continuidad al fortalecimiento de las habilidades metacognitivas en un proceso horizontal que seguirá beneficiando de manera integral a los estudiantes y el trabajo interdisciplinar con los proyectos que propone el comité de inclusión de la institución.

Así mismo, sería pertinente continuar con la formación a docentes por medio de talleres, charlas y módulos basados en sus experiencias y campos pertenecientes, basados en el uso del DUA para el desarrollo de estrategias didácticas inclusivas y de desarrollo metacognitivo para la solución de cualquier trabajo o tarea, estos espacios podrían ser llevados a cabo como parte de la formación continua y fortalecimiento de habilidades pedagógicas inclusivas.

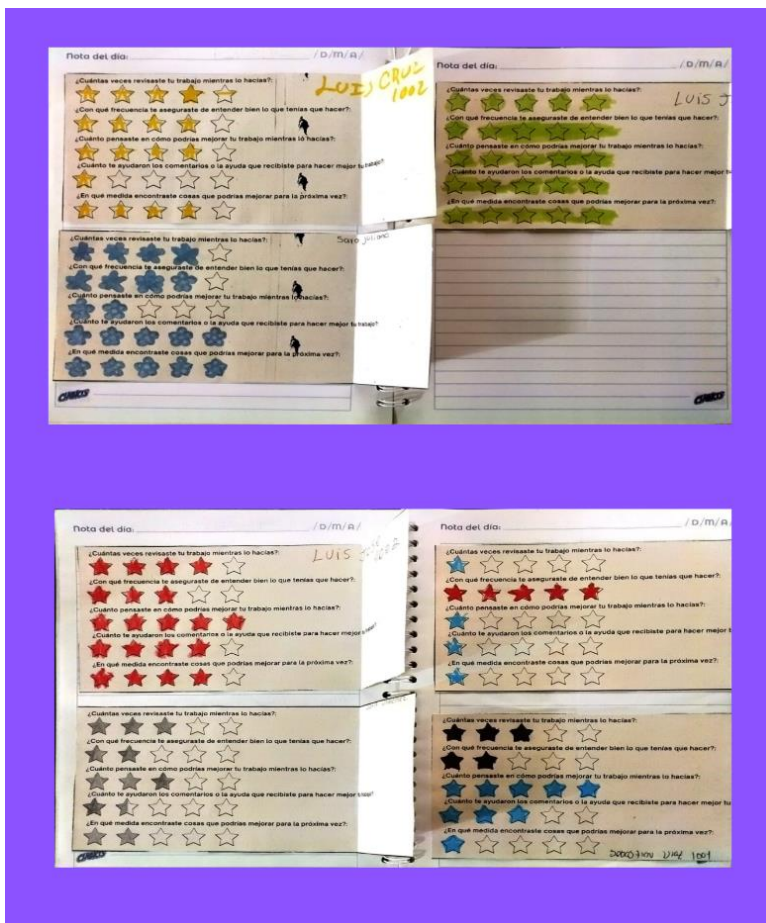
Finalmente, sería interesante tener la posibilidad de sistematizar esta propuesta en un documento formal académico, que sirva para la adaptación ya sea el enfoque o materiales en otras experiencias que contribuyan a esos “mundos curiosos” para contribuir al desarrollo de políticas institucionales y públicas para seguir reafirmado la obligación del cumplimiento del derecho para todos los estudiantes a una educación de calidad y accesible.

## Evidencias visuales de la práctica pedagógica

El siguiente apartado incluye una serie de evidencias de los materiales y experiencias que respaldan el desarrollo de la secuencia didáctica “*Mundos Curiosos*”, por medio de *figuras*. Entre estos se encuentran algunos productos elaborados por los estudiantes, registros fotográficos de las actividades realizadas, y rúbricas de evaluación utilizadas durante el proceso.

**Figura 14**

*Autoevaluación estelar realizada por estudiantes.*



Nota: En la figura se muestra la autoevaluación realizada por algunos estudiantes después de la experiencia pedagógica, colorean el número de estrellas que indique la respuesta a lo allí planteado. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 15**

*Estudiantes realizando la autoevaluacion.*



Nota: en la fura es una fotografía de estudiantes del colectivo de aprendizaje diligenciando el formato de autoevaluacion estelar. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 16**

*Juego escalerita metacognitiva.*

Hand-drawn board game grid with numbers 1-80, ladders, snakes, and handwritten rules in Spanish. The grid is 10x10. The numbers are arranged in a boustrophedon pattern: Row 1 (top) 71-80; Row 2 61-70; Row 3 51-60; Row 4 41-50; Row 5 31-40; Row 6 21-30; Row 7 11-20; Row 8 (bottom) 1-10. Ladders connect 1-4, 4-9, 17-24, 34-49, 64-79, and 78-80. Snakes connect 2-1, 3-4, 5-6, 10-9, 11-12, 13-14, 15-16, 18-17, 19-18, 20-19, 22-23, 23-24, 25-26, 27-28, 29-30, 32-33, 33-34, 35-36, 37-38, 39-40, 42-43, 43-44, 45-46, 47-48, 49-50, 52-53, 53-54, 55-56, 57-58, 59-60, 62-63, 63-64, 65-66, 67-68, 69-70. Handwritten rules include: 'Ejemplo 1: tienes que dar unos 5 vueltas al colegio', 'serpiente 2: debes sustentar una exposicion', 'serpiente 1: no saliras de descanso', 'serpiente 4: no puedes hablar con nadie', '1) Escalera Aprendo por medio de estar en grupo o con ejemplos', 'Ejemplo 7: tienes minutos minutos en una clase', 'Escalera 2: puedes comer en clase', 'Escalera 3: puedes hablar en clase', 'Escalera 4: puedes dibujar sin problema'. The name 'LUIS JOSE 1002' is written at the bottom right.

41	42	43	44	45	46	37	38	39	
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Valeria Pineda Cordero

Nota: la figura muestra el resultado de la elaboración del juego escalerita metacognitiva realizado por un estudiante perteneciente al colectivo de aprendizaje. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 17**

*Salida pedagógica parque Simón Bolívar.*



Nota: en la figura se muestra a estudiantes en un momento de desenvolvimiento mientras disfrutan del espacio de la salida pedagógica. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 18**

*Juegos de palabras.*



Nota: en la figura se observa a estudiantes del colectivo de aprendizaje jugando en equipo para lograr cumplir los retos de un juego de palabras en medio de un ambiente natural a un desafío de palabras. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 19**

*Celebración día de los niños.*



Nota: en la figura se muestra a las docentes en formación celebrando el día del niño con los estudiantes de Nuevo Horizonte. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 20**

*Actividad horizonte de vida.*



Nota: la figura muestra la elaboración por parte de los estudiantes de una estrella en la que se ubican en cada una de sus puntas las metas o propósitos presentes en el Horizonte de vida. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 21**

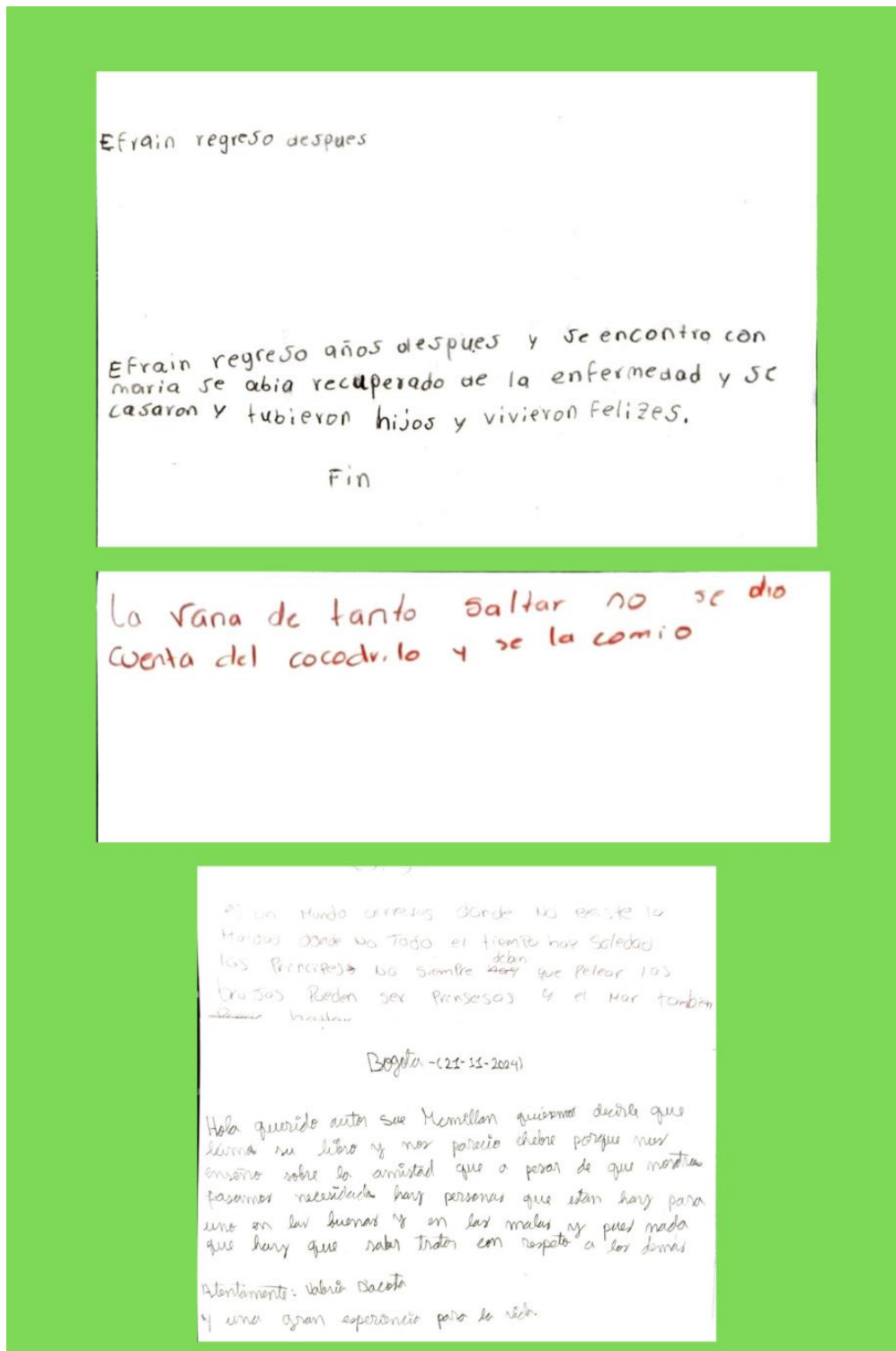
*Autores de cuentos e historias.*



Nota: se muestran dibujos de las portadas de los cuentos creados por los estudiantes. Fotografía tomada por el autor.

## Figura 22

### Composición de poemas.



*Nota: se muestran los poemas creados en equipos compuestos por estudiantes y padres de familia. Fotografía tomada por el autor.*

**Figura 23**

*Dramatización el lobo y los tres cerditos.*



Nota: la figura muestra el momento de las dramatizaciones realizadas en grupos compuestos por docentes, padres de familia y estudiantes. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 24**

*El entorno natural de la sede Torca.*



Nota: la figura muestra algunos de los espacios más representativos del colegio en medio de un entorno natural. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 25**

*La huerta Nuevo Horizonte sede D.*



Nota: en la figura se muestra la huerta uno se los lugares más importantes de la institución, donde se desarrollan proyectos ambientales de carácter transformador cada miércoles. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 26**

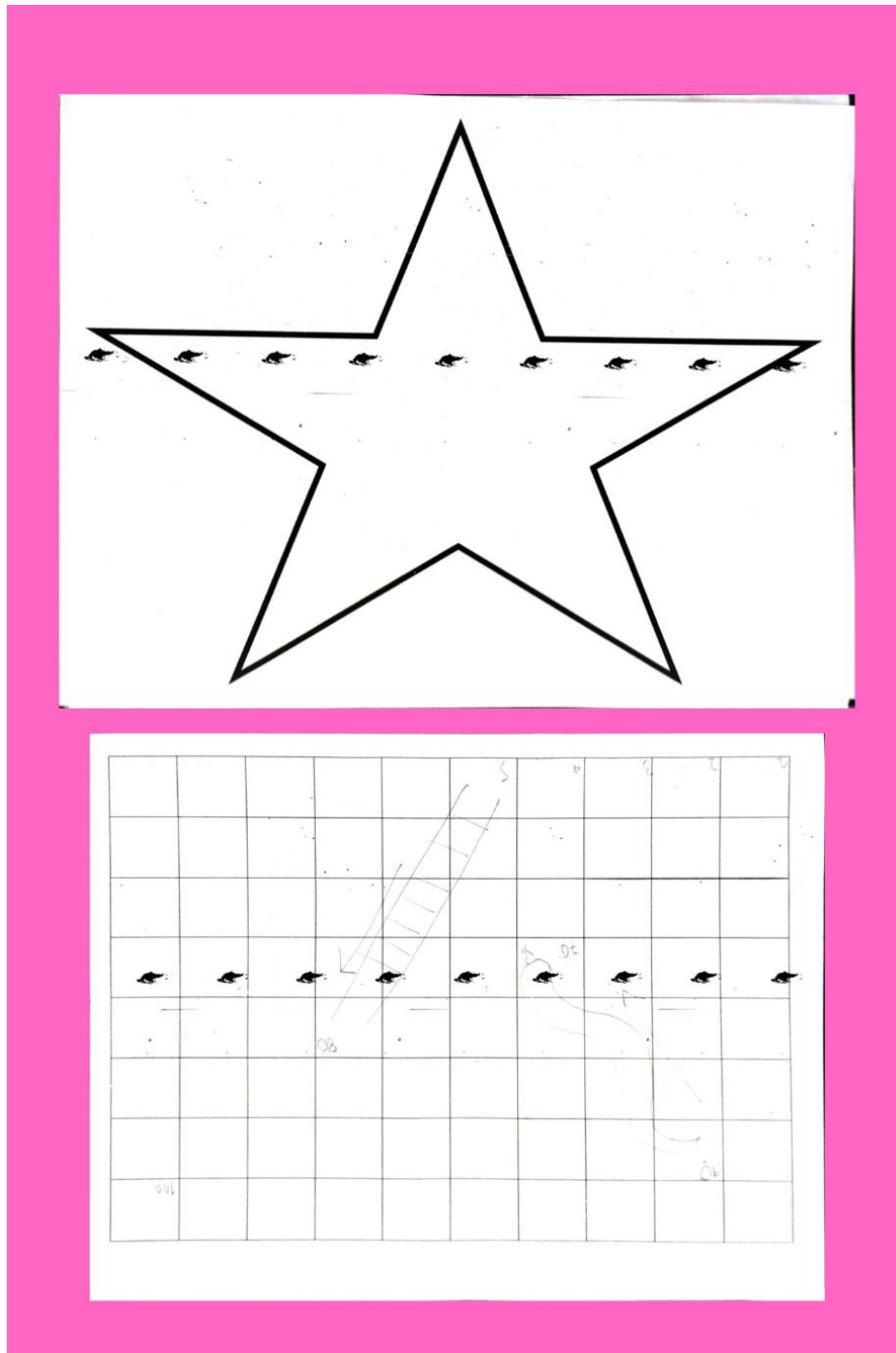
*Construyendo una torre de libros.*



Nota: se muestra una torre de libros realizada por los estudiantes en 15 segundos para cumplir con el reto de una experiencia pedagógica. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 27**

*Plantillas para la elaboración de juegos metacognitivos.*



Nota: la figura muestra dos plantillas para que los estudiantes creen el juego de la escalerita metacognitiva y la estrella del horizonte de vida. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 28**

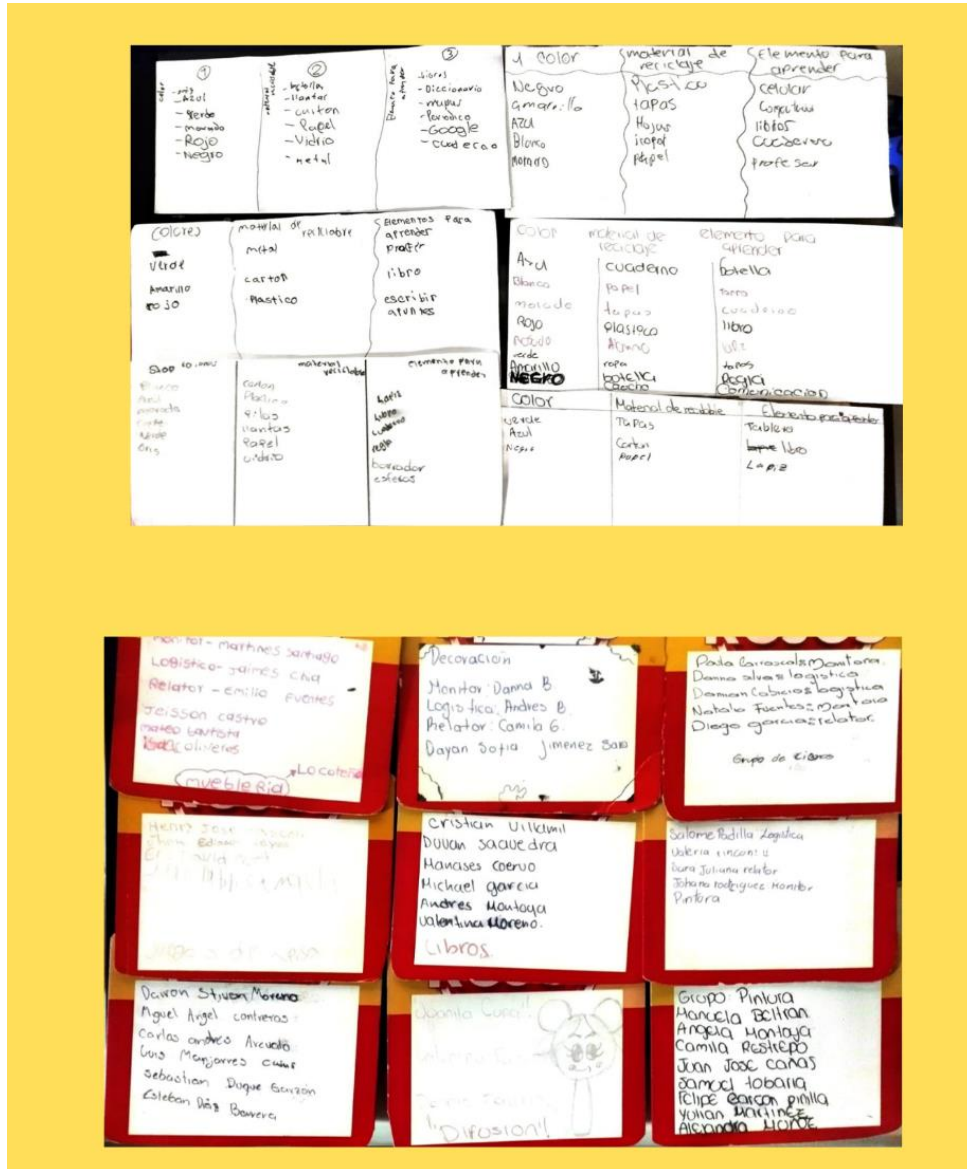
*Plantillas para el proceso metacognitivo de una tarea.*



Nota: plantillas para la planificar, monitorear y evaluar sobre la elaboración de una tarea. Fotografía tomada por el autor.

Figura 29

Comités para la construcción del club literario.



Nota: la figura muestra una serie de tarjetas en la que están escritos los nombres de los integrantes de cada comité del club experiencial los cuales deben garantizar la óptima construcción del club literario. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 30**

*Puerta narrativa.*



Nota: productos de la puerta narrativa y collage elaborados por un estudiante perteneciente al colectivo de aprendizaje. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 31**

*Presentación de la propuesta de la construcción del club experiencial.*



Nota: la figura muestra un momento de asamblea con estudiantes de grado séptimo a quienes las docentes en formación presentan la propuesta del proyecto del club literario. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 32**

*Juega, adivina y escribe.*



Nota: se muestra el uno de los juegos de las olimpiadas de escritura en el que el reto es escribir la respuesta de una adivinanza sin dejar caer el globo en menos tiempo. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 33**

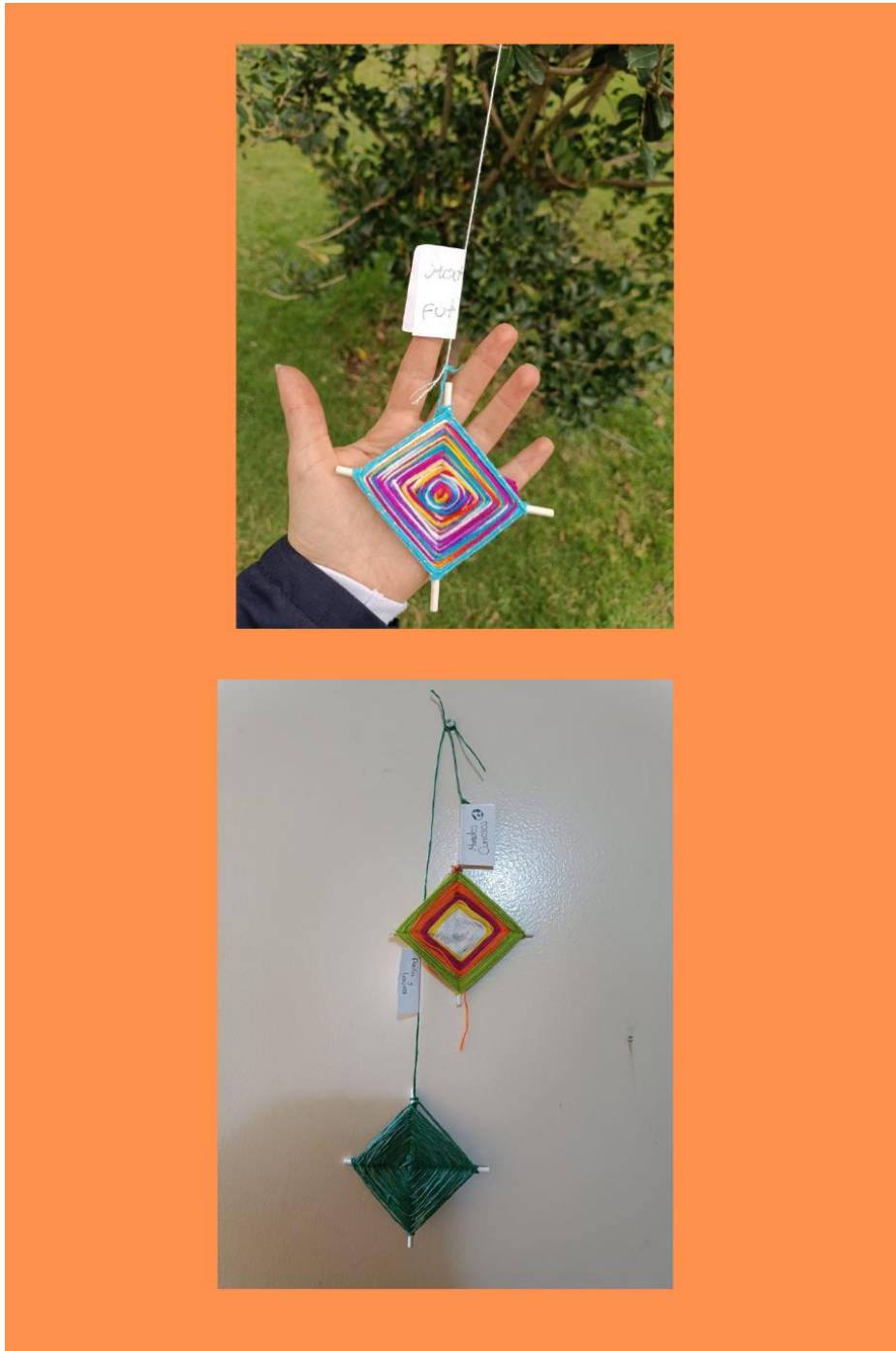
*Actividad de tejido de mándala gigante.*



Nota: primera sesión del ciclo uno, actividad de tejido de mándala de emociones, para favorecer el reconocimiento del otro y de sí mismos. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 34**

*Resultado de mándala individual de mis emociones.*



Nota: la figura muestra el resultado final del tejido realizado por algunos de sus estudiantes que mediante esta mándala representan sus emociones a través del color. Fotografía tomada por el autor.

**Figura 35**

*Proceso de elaboración de la mándala a través de las habilidades metacognitivas.*



Nota: proceso de tejido, bajo el acompañamiento y guía de las docentes en formación por medio de la autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación.

Fotografía tomada por el autor.

**Figura 36**

*Primer día de práctica pedagógica en el contexto educativo de Torca.*



Nota: primera experiencia pedagógica con estudiantes del grado séptimo. Fotografía tomada por el autor.

## Referencias

Acevedo, M., & Gómez, J. (2021). *Literatura infantil: Herramienta de reconstrucción personal en el aula*. *Revista Pedagogía y Saberes*, 34(2), 85–92.

Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio para la Educación Inclusiva.

Ainscow, M. (2016). Desarrollo de la educación inclusiva: Retos a nivel de escuela. En C. Lindsay (Ed.), *Investigación en inclusión educativa* (pp. 45–62). Routledge.

Alba Pastor, C. (coord.). (2021). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Alba Pastor, C. (2021). *Diseño Universal para el Aprendizaje en la universidad: Una propuesta para una enseñanza inclusiva*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Aldana José-Reyes, J. (2022). *Ambientes de aprendizaje inclusivos en la escuela rural*. Editorial Aula Abierta.

Aldana José-Reyes, J. (2022). *Ambiente de aprendizaje en la educación inicial desde un enfoque inclusivo*. En *Prácticas educativas inclusivas*. Editorial Hachette.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *Una revisión de la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom*. Santillana.

- Astorga, A. (2014). *Modelo social de discapacidad: Una perspectiva crítica*. Editorial Universitaria.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial (s. l.).
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Ausubel, D. P. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos de la educación*.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 5-19.
- Bruner, J. (1996). *La cultura de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Carl Sagan, & Morin, E. (2001). *El punto azul pálido / Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Obra original publicada 1980). Crítica / UNESCO.

Chrobak, A. (s. f.). *La metacognición y las herramientas didácticas*.

Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>

Coleman, M., & Pérez, G. (2019). *Alfabetización y comunicación en el siglo XXI: Enfoques curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación, 78(2), 9–15.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación* (Diario Oficial No. 41.214). Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Díaz-Barriga, Á. (1984, 1996). *Didáctica y curriculum: Articulaciones en los programas de estudios*

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. (2003). *La enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Escribano, C., & Martínez, R. (2013). *Educación inclusiva: Retos desde la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Educación Especial, 18(2), 89–108.

Fritsche, L. (2015). *The power of peer feedback*. Edutopia.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Franco Acevedo, J. J., & Gómez, G. D. (2021). *Literatura e inclusión: Influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia*. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), 85–100.

<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e335710>

Franco Roca, G. G., Tigrero-Figueroa, M. T., Chilingua Burgos, D. J., & Intriago Alcívar, R. E. (2024). *Plan de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior*. Universidad, Ciencia y Tecnología, Núm. Especial 2024, 27–37.

<https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.769>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fundación Saldarriaga Concha. (2023). *La educación en Colombia para la población con discapacidad: Realidades y retos*. Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/Informe-Discapacidad-Educacion-Colombia.pdf>

FPBLWorks. (2020). *Make Project-Based Learning truly authentic with public products*.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. [Edición en español: *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.]

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Paidós.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Herrmann, Z. (2021). *6 ways to guide students to more authentic work in PBL*. Edutopia.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, E. B. (2017). *Why does peer instruction benefit student learning?* Cognitive Research: Principles and Implications.

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness en la vida cotidiana: Donde quiera que vayas, ahí estás*. Kairós.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.

Lozano Rivera, Y. H. (2018). *Desarrollo de habilidades metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de un ambiente de aprendizaje en niños de tercer grado apoyado por TIC* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Colombia.

Luca de Tena, T. (2005). *Los renglones torcidos de Dios*. Planeta.

Mateos, M. (2001). *La metacognición como herramienta educativa*.

Universidad de Salamanca.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). *El lenguaje da vida* [Artículo en línea]. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122046.html>

MEN – Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-39798.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Ser competente: Un desafío para la educación colombiana*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Lineamientos curriculares para el ciclo 3*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Estándares de calidad y competencias en educación básica*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1579/articles-359035\\_documento.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1579/articles-359035_documento.pdf)

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- New Tech Network. (2024). *What is authentic project based learning (PBL)*.
- Novak, J. D. (1998). *El aprendizaje significativo*.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.oei.int>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Posada Sandoval, C. Y. (2015). *Un proyecto educativo integrado por TIC para fortalecer la competencia comunicativa en comprensión lectora, para estudiantes diagnosticados con discapacidad cognitiva leve del grado 5° de la IED Tenerife Granada Sur* (Tesis). Universidad de La Sabana, Colombia.

Pressley, M., Woloshyn, V. E., & Associates. (2007). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (3.<sup>a</sup> ed.). Brookline Books.

Presidencia de la República de Colombia. (2009). *Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje en educación básica y media* (Diario Oficial No. 47.280). Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35645>

Puga, J., & Veitch, T. (2019). Participants generally reported that engaging in peer feedback elicited self-reflection and fostered more reflective learning. *In Incorporating peer feedback in academic writing*. PubMed Central.

Sagan, C. (1980). *Cosmos* (A. D. de Andrés, Trans.). Editorial Planeta. (Obra original publicada 1980)

Scribd. (s. f.). *28 – Listado de verbos taxonomía de Bloom* [PDF]. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/371739000/28-Listado-de-verbos-taxonomia-de-Bloom>

Sebastián, I. L. (2010). ¿Por qué la literatura infantil? En A. López (Ed.), *Género y educación literaria* (pp. 15–30). Editorial Educativa.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los estudiantes las competencias del pensamiento crítico y creativo*. SM Ediciones.

TeachThought. (2019). *Using authentic audience in PBL to unlock critical thinking*. TeachThought.

UNESCO. (2005). *Lineamientos para la educación intercultural*.

UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017–2018: Rendir cuentas en la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2021). *Guía de habilidades socioemocionales*.

UNESCO. (2026). *Informe global sobre inclusión educativa* (En preparación).

UNIR. (s. f.). *Los verbos de la taxonomía de Bloom: ¿Qué es la taxonomía de Bloom y cuáles son sus objetivos?* Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/ver/taxonomia-de-bloom/>

Universidad, Ciencia y Tecnología. (2024). *Estrategias metacognitivas en América Latina: Avances recientes*. Revista de Ciencia Educativa, 14(2), párr. 4.

University of Arkansas. (2018). *Using Bloom's Taxonomy to write effective learning objectives*. Consejos UARK.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *La voz de la mente: Un enfoque sociocultural del aprendizaje*. Paidós.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9.ª ed.). Pearson Educación.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.

Zimmerman, B. J. (2001). *Autorregulación del aprendizaje: De la teoría a la práctica*. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 690–702.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.690>

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, B. J. (2008). *Investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje: Implicaciones para la práctica educativa*. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 613–630.