

**PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS  
SOCIALES DE 9º DE DOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA EN  
CONVENIO CON LA ESCUELA DE EDUCACIÓN UIS**

**LAURA JULIANA GUERRERO FRANCO  
CLAUDIA BIBIANA SÁNCHEZ PINZÓN**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA  
2009**

**PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS  
SOCIALES DE 9º DE DOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA  
EN CONVENIO CON LA ESCUELA DE EDUCACIÓN UIS**

**LAURA JULIANA GUERRERO FRANCO  
CLAUDIA BIBIANA SÁNCHEZ PINZÓN**

**Trabajo de Grado para obtener el título de  
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana**

**DIRECTORA DE PROYECTO  
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA  
2009**

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios y a la Santísima Virgen María, por darnos sabiduría y fortaleza en cada momento de nuestra vida y permitirnos finalizar con éxito nuestros estudios de educación superior.*

*A nuestra familia y amigos, quienes con sus consejos y apoyo incondicional nos acompañaron y apoyaron en nuestro proceso de formación.*

*A las Instituciones Educativas que abrieron sus puertas para la realización de este trabajo; por su acogida, colaboración y disponibilidad en todo momento.*

*Y, por supuesto, a nuestros queridos maestros y directora de proyecto, quienes nos orientaron y guiaron durante todo este tiempo de preparación académica, contribuyendo, no sólo, a nuestro desarrollo profesional sino personal.*

*A todos ustedes, mil gracias. Y recuerden, esto no hubiera sido posible sin su ayuda y disponibilidad.*

## TABLA CONTENIDO

	<b>PAG</b>
INTRODUCCIÓN	1
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.2 OBJETIVOS	18
1.2.1 Objetivo General:	18
1.2.2 Objetivos Específicos:	18
1.3 CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EN LAS QUE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN.	19
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	21
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	21
2.2 MARCO CONCEPTUAL	33
2.2.1 LA LECTURA: PROCESO INDISPENSABLE PARA LA COMPRENSIÓN.	34
2.2.2 LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LA MANO CON LA PRODUCCIÓN TEXTUAL COMO MECANISMOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.	40
2.2.3 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UN NUEVO ENFOQUE.	43
2.2.4 ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN: DOS PROPUESTAS EN ACCIÓN.	46
3. METODOLOGÍA	66
3.1 PARTICIPANTES	66
3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	66
3.3 PROCEDIMIENTO PARA ANÁLISIS DE INFORMACIÓN:	68
4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA	70

4.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 2005 – 2006 EN CIENCIAS SOCIALES DE 9º DE LOS COLEGIOS SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN.	70
4.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS:	73
4.3 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS CUADERNOS Y TEXTOS-GUÍA	96
4.4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTA REALIZADA A LOS MAESTROS	109
5. ANÁLISIS GENERAL A PARTIR DE LA TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS EN LAS INSTITUCIONES	114
6. RESULTADOS	126
CONCLUSIONES	129
RECOMENDACIONES	130
BIBLIOGRAFÍA	135
ANEXOS	138

## LISTA DE TABLAS

	<b>PAG</b>
TABLA 1. RESULTADOS PRUEBA SABER	8
TABLA 2. TIPOS DE ESTRATEGIAS CLASIFICADAS DE ACUERDO CON EL MOMENTO -ANTES, DURANTE, DESPUÉS- EN QUE OCURREN EN EL PROCESO DE LA COMPRESION DE TEXTOS	37

## LISTA DE GRAFICAS

	<b>PAG</b>
GRÁFICO1. CONSTRUCCIÓN DE LA INDAGACIÓN	54
GRAFICO 2.EL CICLO CREATIVO COMO MARCO CURRICULAR PARA LA INDIGNACIÓN	58
GRAFICO 3. MATERIALES UTILIZADOS EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES	74
GRAFICO 4. PRODUCCIÓN ESCRITA	75
GRAFICO 5. ESPACIOS PARA ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE TEMAS DE ACTUALIDAD	76
GRAFICO 6. ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES	77
GRAFICO 7. PREGUNTAS REALIZADAS EN CLASE POR PARTE DEL PROFESOR	78
GRAFICA 8. LECTURAS TRABAJADAS EN CLASE	79
GRAFICO 9. ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER Y DISCUTIR EN TEMA	80
GRAFICA 10. ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DEL AULA DE CLASE	81
GRAFICO 11. ACTIVIDADES PREVIAS A LAS SALIDAS	82
GRAFICO 12. ACTIVIDADES POSTERIORES A LAS SALIDAS	83
GRAFICO 13. ACTIVIDADES PREFERIDAS	84
GRAFICA 14. ¿CÓMO LES GUSTARÍA QUE SE REALIZARAN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES?	85
GRAFICA 15. MATERIALES UTILIZADOS EN CLASE	86
GRAFICA 16. ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES	87
GRAFICO 17. ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DEL AULA DE CLASE	88
GRAFICA 18 ACTIVIDADES REALIZADAS ANTES DE LAS SALIDAS	89
GRAFICA 19. ACTIVIDADES REALIZADAS DESPUÉS DE LAS SALIDAS	89

GRAFICO 20. LECTURAS QUE SE REALIZAN EN CLASE	90
GRAFICO 21. PRODUCCIÓN DE TEXTOS	91
GRAFICO 22. ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER Y DISCUTIR UN TEMA	92
GRAFICO 23. ESPACIOS PARA ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE TEMAS DE ACTUALIDAD	93
GRAFICO 24. PREGUNTAS REALIZADAS POR EL PROFESOR	94
GRAFICO 25. ACTIVIDADES PREFERIDAS	95
GRAFICO 26. ¿CÓMO LES GUSTARÍA QUE FUERA LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES?	96

## LISTA DE ANEXOS

	<b>PAG</b>
ANEXO N° 1: FORMATO DE ENTREVISTA AL DOCENTE DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	138
ANEXO N° 2: FORMATO ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES	141
ANEXO N° 3: PÁGINAS DEL TEXTO-GUÍA CON LAS COMPETENCIAS PROPUESTAS EN LOS ESTÁNDARES BÁSICOS PARA CIENCIAS SOCIALES	. 144
ANEXO N° 4: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PROPUESTOS EN EL TEXTO-GUÍA	149
ANEXO N° 5: EJEMPLOS DE MAPAS CONCEPTUALES PROPUESTOS EN EL TEXTO-GUÍA	152
ANEXO N° 6: ANEXO 6: EJEMPLOS DE TALLERES PROPUESTOS EN EL TEXTO-GUÍA	154
ANEXO N° 7: EJEMPLO DE ENTREVISTA PROPUESTA EN EL TEXTO GUÍA	156
ANEXO 8. TABLAS	157
ANEXO 9. GRAFICOS	160

## RESUMEN

**TÍTULO:** PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE 9º DE DOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA EN CONVENIO CON LA ESCUELA DE EDUCACIÓN UIS \*

**AUTORAS:** LAURA JULIANA GUERRERO FRANCO  
CLAUDIA BIBIANA SÁNCHEZ PINZÓN \*\*

**PALABRAS CLAVES:** Ciencias Sociales, Enseñanza para la Comprensión, Aprendizaje a través de la Indagación, Comprensión Lectora, Enseñanza - Aprendizaje, libros escolares.

### CONTENIDO:

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal Identificar las prácticas de comprensión de lectura que se están llevando a cabo para los procesos de Enseñanza - aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

Para este propósito, se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo en el que se utilizaron técnicas de recolección de información tales como: la observación no participante, la entrevista, la encuesta y la revisión y análisis de documentos (cuadernos y textos guía), y como instrumento se utilizó el diario de campo.

Como referente teórico, se tomó el marco legal exigido por el MEN tanto para el área de lengua castellana como para ciencias sociales. La teoría sobre la comprensión lectora de Frank Smith, David Cooper y Solé. De ciencias sociales, se tomaron dos propuestas en acción: la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje a través de la indagación.

Los resultados obtenidos resaltan que las prácticas de lectura que se llevan a cabo, se dan a partir del trabajo con el texto escolar, además de que la lectura realizada carece de un proceso de comprensión definido. Todo ello, recae en las escasas oportunidades de formación que reciben los maestros del área de ciencias sociales en cuanto a la didáctica de los procesos de lectura y producción textual.

Por tanto, es importante que se generen espacios de diálogo y reflexión; se trabaje en conjunto con los maestros de lengua castellana para que les brinden herramientas conceptuales y didácticas sobre comprensión de lectura. Igualmente, y reconociendo el papel que desempeña la escuela de educación de la UIS en la formación de maestros, y como miembros activos de esta, se planteó el diseño de un software para orientar esos procesos de lectura desde otra área. Sin embargo, esta propuesta no hace parte del objetivo principal de la investigación.

\* Proyecto de Grado

\*\* Facultad Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Sonia Gómez Benítez.

## ABSTRAC

**TITLE:** PRACTICE IN READING COMPREHENSION IN THE SOCIAL STUDIES SUBJECT BEING TAUGHT OF NINETH GRADE OF TWO SCHOOLS WHICH HAVE AN AGREEMENT WITH THE EDUCATION SCHOOL AT UIS\*

**AUTHORS:** LAURA JULIANA GUERRERO FRANCO  
CLAUDIA BIBIANA SÁNCHEZ PINZÓN \*\*

**KEY WORDS:** Social Studies, Teaching for the Comprehension, Learning together through Inquiry, Reading Comprehension, Teaching – Learning, Notebooks.

### **CONTENT:**

The present piece of research had as a main objective the identification of the practice in reading comprehension that is being carried out for the processes of Teaching – Learning in the Social Studies subject.

For this purpose, a descriptive-qualitative study was carried out. The following data collection instruments were used: field observations – no researcher involvement -, interviews, surveys, checking and document analysis (notebooks and class books). As a theoretical background, the legal framework required by the MEN for the Spanish and Social Studies subjects was taken into account. The theory on reading comprehension by Frank Smith, David Cooper and Solé was used. About Social Studies, two action proposals were taken: teaching for comprehension and learning through investigation.

The results obtained point out that the reading practice carried out in the Social Studies class comes from the work done with texts. In the same way, the readings lack a defined comprehension process. Taking into account what has just been mentioned, it is concluded that there is the little reading process training in didactics given to the teachers in the content area as well as a lack of textual production.

On the whole, it is important to give room to permanent discussion and reflection; to work together with the Spanish teachers so that they can give Social Studies teacher conceptual and didactic tools for developing reading comprehension. Therefore, acknowledging the role of the School of Education at UIS in the development of competent teachers, it was proposed a software design that can improve the reading process from a different content area. However, it is worth mentioning that this proposal is not part of the main objective of this research.

\* Work Proyect

\*\* Faculty Science Humans. School of Education. Sonia Gómez Benítez.

## INTRODUCCIÓN

En la vida escolar se hace uso permanente del lenguaje; cuando los estudiantes se relacionan con sus pares, maestros, durante el descanso, en un encuentro con la comunidad educativa, en cada sesión de clase al realizar una exposición, contar un hecho social, científico, político, económico o cultural de una determinada región, hacer un resumen, un artículo de opinión, un gráfico, un dibujo, un mapa, contestar un taller, una evaluación, dar una opinión, argumentar o al enfrentarse a un problema; en todo momento están manifestando su pensar y sentir frente a un suceso para lo cual utiliza los diferentes sistemas de signos que tienen a su alcance.

Es así que los estudiantes se encuentran, frecuentemente, con diversos tipos de texto que son necesarios saber leer y escribir para la construcción del conocimiento y comprensión de la realidad social. Esto deja ver que el manejo de textos no es exclusivo del área de Lengua Castellana. Por tanto, la tarea y responsabilidad de ayudar a los estudiantes a comprender un texto, desarrollar y potenciar sus competencias comunicativas es de todos los maestros.

Surge, entonces, la inquietud de identificar y describir la manera como se están trabajando, específicamente, los procesos de lectura en otras áreas.

Para el presente trabajo de investigación, se seleccionó el área de Ciencias Sociales, pues para su estudio existe gran cantidad de información y técnicas que la hacen ser pertinente para nuestro propósito. Además, de acuerdo a lo planteado en los lineamientos curriculares, es necesario que el estudiante sea capaz de interpretar y comprender los hechos que se presentan en su cotidianidad, hacer

una lectura crítica de esa realidad, y pueda poco a poco constituirse en un ciudadano que participe activamente en la transformación de la sociedad.

Atendiendo a esto, el trabajo está organizado en ocho capítulos, los cuales contienen:

En el primero, la formulación y justificación del problema, las preguntas directrices, la pregunta problematizadora, los objetivos y contextualización de las instituciones educativas que se tomaron para llevar a cabo el estudio.

En el segundo capítulo se encuentra los fundamentos teóricos; en este se incluye investigaciones que se han realizado en otras regiones del país y del mundo sobre la lectura en otras áreas del saber; con respecto al marco conceptual que se tomó como base para este estudio tanto desde lengua castellana como de ciencias sociales, se organizaron por subtítulos, estos son:

- La lectura: proceso indispensable en la comprensión.
- La comprensión de lectura y la producción textual como mecanismos de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.
- La enseñanza de las Ciencias Sociales desde un nuevo enfoque, y
- La Enseñanza para la Comprensión y el Aprendizaje a través de la Indagación: dos propuestas en acción.

El tercer capítulo se refiere al proceso metodológico utilizado para la realización de este trabajo de investigación. Se describe la población seleccionada, las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, así como la manera en que se categorizó y analizó la información.

En el cuarto capítulo, se hace la descripción y análisis de la información para cada uno de los instrumentos, es decir, se obtuvo una descripción y análisis por

separado de los resultados de las pruebas saber del año 2005-2006 de las dos instituciones seleccionadas; los cuadernos de los estudiantes y el libro- guía o texto escolar; las entrevistas realizadas a los maestros y las encuestas aplicadas a los estudiantes.

A partir de la información encontrada se realizó el análisis y la triangulación respectiva, la cual se describe en el quinto capítulo. Los resultados hallados se resumieron y organizaron en una tabla que se encuentran en el capítulo sexto.

En los dos siguientes capítulos están las conclusiones y las recomendaciones.

Finalmente, se hace referencia a la bibliografía y lista de anexos, tablas y gráficos que acompañan el trabajo.

## 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Las ciencias sociales han observado y estudiado el comportamiento y actividades de los seres humanos a través de la historia. Esto permite abordar al hombre desde la lectura de la compleja realidad social, es decir, la observación y análisis del entorno y las diversas relaciones que se dan en él; este planteamiento de los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, reconoce que “a lo largo de la historia, las ciencias sociales se han constituido en una manera de ver y comprender el mundo y, en cierta medida, han sido referente para las actuaciones humanas en sus dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales”<sup>1</sup>. Es por esta razón que el MEN ha incluido, en el artículo 23 de la ley 115 de 1994, esta área como obligatoria y fundamental en los procesos de educación de la básica primaria, básica secundaria y media vocacional. De ahí que en la enseñanza secundaria se incluyen, además de los contenidos científicos de geografía e historia, otras ciencias sociales como la historia del arte, las ciencias políticas, la economía y la filosofía, que procuran nuevos elementos de análisis para la comprensión de la realidad social.

Estos contenidos pretenden trascender los enfoques trabajados en la educación tradicional colombiana ya que los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, mencionan que “a pesar de los importantes avances logrados en la última reforma, el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana, retoma en muchas ocasiones, nuevamente la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos”<sup>2</sup>. Por tal razón, los nuevos enfoques, que se reorientaron con los estándares y lineamientos curriculares del área, buscan el desarrollo de procesos de pensamiento crítico que permitan al

---

<sup>1</sup> MEN. Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Editorial Magisterio. Bogotá D.C. 2002, p. 12.

<sup>2</sup> Revista Educación y Cultura. Congreso Nacional de Pedagogía (separata especial), FECODE. 1987

estudiante tener su propia postura frente a la realidad y defenderla con argumentos válidos.

En los procesos llevados a cabo en las aulas de clase, por la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales, se acentuaba el abordaje de las temáticas a partir de la memorización de fechas y datos geográficos e históricos, que disminuían el interés de los estudiantes en la realidad, al no sentirse involucrados en procesos que les permitiera ser parte de ellos, impidiendo el desarrollo de los demás aspectos formativos y la identificación de problemáticas del contexto donde estaban inmersos.

A partir del análisis de esas prácticas pedagógicas tradicionales generado por el surgimiento de la ley 115 y los lineamientos Curriculares, se reorientó el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que en últimas hace referencia a la lectura de la realidad social, que sin lugar a dudas requiere del dominio propio de las competencias comunicativas, entendidas como “las habilidades y procedimientos organizados con que alguien cuenta para poder identificar y resolver de manera eficaz una experiencia de comunicación o de confrontación social”<sup>3</sup>. Esto le exige al individuo la comprensión y producción de textos, ya sean orales o escritos, desde los cuales se pueda vivir y conocer el mundo.

El **MEN** señala que es el área de Ciencias Sociales, la encargada de girar en torno a la formación de un hombre “consciente que conozca la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales”<sup>4</sup>. Por ello y con mayor razón, implica que los maestros de esta área reconozcan al ser humano como un ser simbólico, con esas múltiples manifestaciones del lenguaje con las

---

<sup>3</sup> **GOMEZ BENITEZ**, Sonia; **GOMEZ BOHORQUEZ**, Maria Susana; **MONCAYO**, Arnulfo & otros. Lenguaje y Mundo. Modulo II. Enseñanza del Lenguaje y Competencia Comunicativa. Convenio UIS – MEN – SECAB. p. 19.

<sup>4</sup> Op cit. p. 10.

cuales es capaz de organizar y dar sentido a su cultura. En consecuencia, para que el estudiante como ser socioculturalmente simbólico, pueda comprender su entorno social, requiere del dominio y comprensión de los sistemas de comunicación construidos en su comunidad a través de dichos símbolos.

La lectura de símbolos nos lleva a pensar en los códigos escritos no sólo en el papel sino a través de gestos, imágenes, movimientos, fenómenos, etc., lo que nos permite referirnos a la llamada lectura del mundo que Paulo Freire menciona y de la cual señala: “el acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras... así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y de creación que no sólo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilitan transformarlas”<sup>5</sup>. Este hecho de poder reconocer en cada sistema simbólico, la relación que guarda con otros para la comprensión de su significado, nos permite hablar de la importancia de la intertextualidad en cualquier proceso lector o escritor, tal como se afirma en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana “los procesos referidos al nivel intertextual son los que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y cultura diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores”<sup>6</sup>

Estos elementos hacen parte del proceso lector que los estudiantes necesitan desarrollar en las aulas de clase cualquiera que sea la temática a tratar. Pues la lectura es “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector...los tres factores son los que juntos

---

<sup>5</sup> **FREIRE**, Paulo y **MACEDO**, Donaldo. Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Paidós. Barcelona. 1989

<sup>6</sup> **MEN**. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá D.C. 1998, p. 62

determinan la comprensión”<sup>7</sup> En otros términos, leer es un proceso continuo y complejo que exige al sujeto lector, quien desea comprender los símbolos plasmados en lo que lee, el uso de sus esquemas cognitivos y bagaje intelectual para permitir la interpretación de dichos símbolos.

En este sentido, la concepción de lenguaje que se plantea en los lineamientos es de gran utilidad para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, pues el enfoque semántico comunicativo por el que se orienta, resalta “la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje”<sup>8</sup>

De igual forma, las pruebas SABER, evidencian un nuevo marco de evaluación por competencias basada en una fuente lingüística, pues toma como marco de referencia el concepto de competencia establecido por Chomsky como la “capacidad o potencia universal de cada ser humano de acceder al don del habla y transformarse en la apropiación y uso creativo del lenguaje”. Esto se evidencia al evaluar desde los procesos interpretativos, argumentativos y propositivos de los estudiantes. Sin embargo, este llamado de las pruebas SABER hacia el trabajo interdisciplinario desde las prácticas de comprensión lectora no se ha evidenciado aún en los planteles educativos de Bucaramanga.

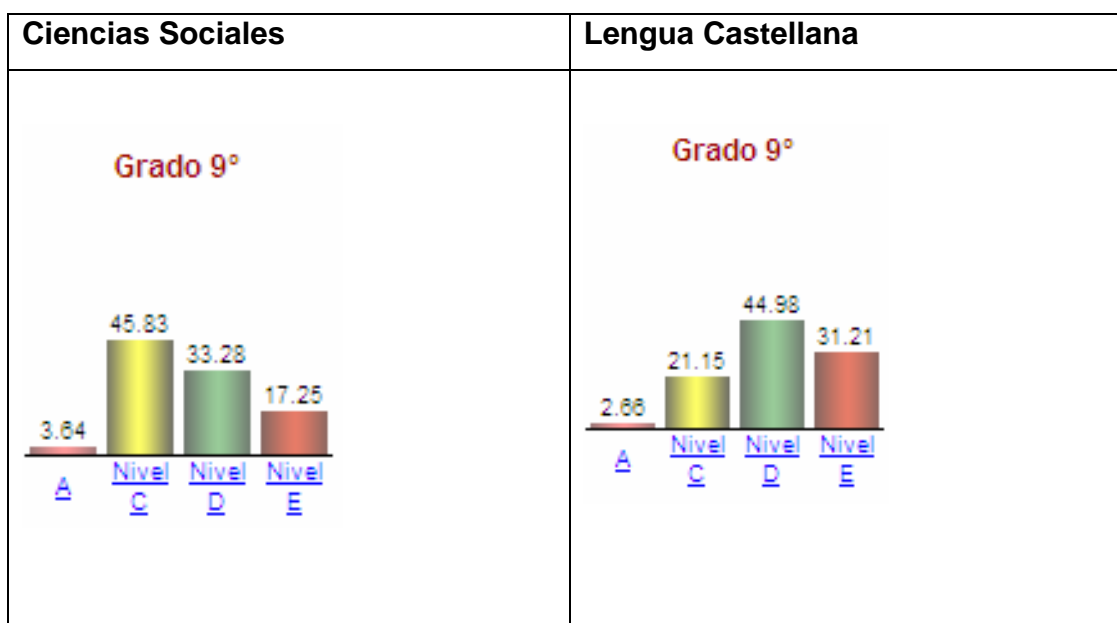
Una muestra de ello está en los resultados de estas pruebas, presentes en la siguiente tabla:

---

<sup>7</sup> Ibid. p. 72

<sup>8</sup> Ibid. p. 24

Tabla 1. Resultados Prueba Saber



Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Se puede reconocer la paradoja que existe entre una mejoría en los resultados de lengua castellana; al mismo tiempo que decaen los de ciencias sociales, cuando estos deberían ser directamente proporcionales si se están trabajando los nuevos enfoques planteados; pues mientras en lengua castellana existe un 31% de estudiantes que llegan al nivel E y el 45% aprox. al nivel D, los cuales indagan por la lectura crítica ínter textual y la inferencial respectivamente superando así al nivel literal; en Ciencias sociales sólo el 17% llegó al nivel de lectura crítica de procesos sociales y la aplicación de conceptos, y el 33% al de lectura de procesos sociales a partir de herramientas sociales, quedándose la mayoría en el nivel básico o inicial C el cual indaga por la asociación de procesos sociales con referentes en la vida cotidiana.

Como es posible observar, los resultados son paradójicos si tenemos en cuenta que los niveles de competencia de ambas asignaturas apuntan a objetivos muy similares desde los aspectos literales, inferenciales y crítico intertextuales de los estudiantes.

Las anteriores son razones para reconocer la lectura y la escritura como actividades interdisciplinarias en el sentido que son prácticas discursivas que permiten al hombre poner la mente en función para la adquisición de nuevos conocimientos. En el caso de las Ciencias Sociales, la importancia de leer y escribir radica en la necesidad de conocer, saber interpretar y ser críticos frente a los diversos sistemas simbólicos en los que se encuentran inmersos los seres humanos según su cultura.

El nuevo examen de Estado “concibe las ciencias sociales como ciencias de la comprensión de carácter hermenéutico, donde se conservan como ejes centrales la enseñanza de la historia y la geografía”<sup>9</sup>. Sin embargo, el ICFES incluyó los ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos dentro de la evaluación. Además, las pruebas de logro en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje para los grados 5° y 9° de educación básica aplicada por el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación (SABER), hacen énfasis en el trabajo con el texto y de este hacia otros textos incluyendo la utilización del lenguaje para comunicarse, comprensión de diferentes tipos de textos, comunicación escrita y la relación entre distintos textos. Por tanto, el estudiante debe estar en capacidad de interpretar, argumentar y proponer.

Las pruebas expresan lo que los estudiantes deberían saber y "saber hacer" con lo que han aprendido. Las pruebas tienen como finalidad orientar los procesos de mejoramiento de la calidad en la educación básica, y son analizadas a partir de competencias generales y competencias específicas que se explicitan a partir de componentes y niveles de competencia.

En Ciencias Sociales, la prueba se orienta desde un enfoque hermenéutico, es decir como ciencias de la interpretación de los hechos sociales, busca saber qué

---

<sup>9</sup> Op cit. p. 26.

han desarrollado los estudiantes de 5º y 9º grado acerca del campo social, no sólo desde los ámbitos disciplinares (historia, geografía, antropología, economía, política y demás) sino “desde una perspectiva de integración de los saberes disciplinares que se materializa en el análisis de problemas o situaciones sociales”<sup>10</sup>.

La prueba aborda el enfoque de evaluación de competencias, por tanto examina la capacidad de los estudiantes para analizar problemas y situaciones sociales, dentro de un contexto, haciendo énfasis en los procesos cognitivos, privilegiando el análisis y crítica de los mismos y no la memorización de información aislada. De esta manera, la prueba Saber en Ciencias Sociales, ha tenido en cuenta al momento de diseñar la prueba diferentes aspectos importantes a evaluar, estos son: Componentes, Subcomponentes, Competencias y Niveles de Competencia.

Los Componentes hacen referencia a la relación de los sujetos y actores sociales en los diferentes campos que conciernen a las ciencias sociales e integran los saberes disciplinarios propios de dichas ciencias, entre ellos mismos y con los estamentos legales estipulados por el MEN en los lineamientos curriculares y estándares de calidad del área. De esta manera la relación se observa desde tres aspectos: *el tiempo y las culturas*, que comprende el desarrollo y las características de la cultura y la civilización; *el espacio, el ambiente, el territorio y la población*, que comprende la interacción del hombre con el ambiente y la influencia en su transformación; y *el poder la economía y las organizaciones sociales*, que comprende las formas de organización social del ser humano a través de la historia.

---

<sup>10</sup> Análisis de preguntas - aplicación 2005 – 2006. Saber área de ciencias sociales. Subdirección académica grupo de evaluación de la educación básica y media.

Los Subcomponentes son aspectos comprendidos en cada uno de los componentes nombrados anteriormente. Estos se refieren al manejo del conocimiento desde: *la teoría y los conceptos; los procedimientos y las técnicas*, que abarcan la recolección, organización y análisis de información; y *la actitud crítica y reflexiva*, que se refiere a la manera de tomar una posición sustentada frente a un tema de discusión.

Las competencias, entendidas por las pruebas SABER como las capacidades que necesitan los estudiantes para aprender acerca de lo social, están relacionadas con la adquisición y manejo de la competencia comunicativa bajo tres tipos de acciones: interpretativa, argumentativa y propositiva. La *competencia interpretativa* se refiere al carácter hermenéutico de las disciplinas propias de las ciencias sociales. Por tanto esta competencia va dirigida a preguntar por el qué y el cómo de los procesos y fenómenos sociales; la *competencia argumentativa* o la capacidad para dar respuesta al por qué de los hechos sociales al saber interpretar la realidad a partir de inferencias según los enfoques teóricos; y la *competencia propositiva* o capacidad para plantear nuevas alternativas de solución o de transformación de las condiciones de vida.

Por último, cada una de estas tres competencias es evaluada en términos de tres niveles según el grado de dificultad de las preguntas planteadas para los estudiantes. Con ellas, se demuestra mayor conocimiento en la medida en que se responda un mayor número de preguntas de superior dificultad. Dependiendo de estos resultados, se ubican en el *nivel básico* quienes reconocen elementos aislados propios de la temática planteada; en el *nivel medio*, quienes organizan y clasifican dichos elementos según parámetros planteados; o en el *nivel alto* quienes no solo identifiquen y organicen los elementos, sino que también los relacionen con el entorno. Así mismo, cada estudiante según su respuesta y según el tipo de pregunta; que se clasifica entre fácil y difícil; entendiendo lo fácil como lo lineal o literal y lo difícil como aquello que requiere procesos de

pensamiento más complejos o en otros términos procesos de pensamiento inferenciales o crítico intertextuales, según la relación con los niveles de competencia en lengua castellana; es ubicado en cada componente, subcomponente y competencia. (Ver anexo 1)

Así como se evalúa en Colombia el aprendizaje de esta área en la que se involucra ampliamente la competencia comunicativa, existen pruebas internacionales como las PISA (Programa Internacional Para la Evaluación de estudiantes), “cuyo objetivo es medir hasta que punto los estudiantes de quince años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteará su vida futura”<sup>11</sup> En ellas, también se evalúan aspectos como la lectura y conocimientos para desenvolverse socialmente en el mundo actual. Estas pruebas desde la evaluación en lectura que realizan, se asemejan a las pruebas SABER en las competencias como parámetros evaluativos, cuyos conceptos en cada una de ellas: Interpretativa, argumentativa y propositiva son los mismos que las de PISA llamadas: recuperar información, interpretar textos y evaluar textos.

En Colombia, como país evaluado en 2006 por PISA, aquellos estudiantes que participaron en este programa se ubicaron en el nivel uno y cero, demostrando que tienen conocimientos científicos aplicables sólo en situaciones en las que están familiarizados. En cuanto a la lectura mostraron mejores resultados pero no los más esperados a nivel mundial, pues se ubicaron en un puntaje promedio de 385, de los cuales, la cuarta parte de los estudiantes alcanzó el nivel 2, en el que se demuestra la habilidad para interpretar significados básicos en el texto.

En grado 9, la mayor dificultad está relacionada con preguntas que requieren que el estudiante ponga en juego habilidades de investigación; con el campo

---

<sup>11</sup> **PISA**. Marco de la Evaluación: conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura [en línea], 2006, p.7. Disponible en: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf>

económico; ubicar hechos y procesos históricos-mundiales y leer mapas o cuadros que manejan más de dos variables.

Los procesos que más se les facilitan a los estudiantes de grado 9 están relacionados con ubicar e interpretar hechos históricos de carácter nacional; identificar fuentes para trabajar problemas sociales; identificar causas sobre problemas sociales nacionales o regionales y ubicar los sectores que más se perjudican con determinadas problemáticas.

Gracias a los resultados observados por las pruebas nombradas, el MEN se encuentra con grandes desafíos, los cuales se obligan a traer consigo cambios no solo desde la teoría sino desde las prácticas pedagógicas en el aula como generadoras de ambientes interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Todos los aspectos mencionados, nos cuestionan sobre si es sólo en el área de Lengua Castellana que se está trabajando procesos de comprensión y desarrollo de competencias comunicativas y no se están llevando a cabo en otras áreas como las Ciencias Sociales. De ahí se reconoce la posible problemática de una baja relación interdisciplinaria entre lenguaje y ciencias sociales y la inquietud de reconocer si se está trabajando en las aulas de clase de Ciencias Sociales la comprensión lectora y cómo se conciben.

Dentro de este marco, si nos detenemos a analizar el alcance del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, es posible resaltar la importancia de una carrera docente con este énfasis, pues capacita a quienes adquieren este título para llevar a cabo los planes de interdisciplinariedad propuestos por el MEN. Así pues si observamos el caso específico de la Universidad Industrial de Santander en este programa, las estudiantes desde sus inicios de carrera (desde cualquiera de las Normales Superiores en convenio) realizan la práctica, en todos los grados de la educación primaria; sin embargo

cuando continúan su ciclo en la UIS, dichas prácticas se limitan sólo al área del énfasis. Es por esto que el presente proyecto es realizado con miras a que las estudiantes de educación básica puedan realizar sus prácticas desde el área de Ciencias Sociales; a partir de lo cual surgieron varias preguntas directrices que condujeron posteriormente a la pregunta problematizadora de la presente investigación:

### **PREGUNTAS DIRECTRICES:**

- ✚ ¿Qué es leer para los maestros de Ciencias Sociales de dos de los colegios de la ciudad de Bucaramanga?
- ✚ ¿Qué tipo de textos se leen en el área de Ciencias Sociales de estos colegios?
- ✚ ¿Qué actividades de lectura proponen los maestros de Ciencias Sociales en dichos colegios?
- ✚ ¿Qué escriben y a partir de qué escriben los estudiantes de estos colegios?
- ✚ ¿Consideran los maestros de Ciencias Sociales a la lectura como una herramienta importante para trabajar en su área?
- ✚ ¿Cómo manejan los maestros del área de Ciencias Sociales las competencias comunicativas?

### **PREGUNTA PROBLEMATIZADORA:**

- ✚ ¿Qué prácticas de comprensión lectora se dan en el aula de ciencias sociales de 9º de dos instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga?

## 1.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El lenguaje está inmerso en la vida del hombre y desempeña un papel fundamental en la comunicación cotidiana, en el aprendizaje escolar, social y en la construcción de conocimientos y de la identidad cultural de las personas.

Por eso, el lenguaje, según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, es concebido, no sólo desde la teoría semántica o lingüística y de la competencia comunicativa, sino que se trata de ir hacia “la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar”<sup>12</sup>. Esta significación se da desde procesos sociales e históricos-culturales en los cuales el sujeto se realiza como tal; es decir, la significación se genera a partir de actos de habla en contextos reales, en los cuales el estudiante se enfrenta a situaciones comunicativas reales, que forman parte de su vida cotidiana. Pues es a través del lenguaje que cada sujeto, en la interacción con los demás, recrea su mundo, le da sentido y significado de diversas maneras a los signos, para establecer relaciones con el saber, su propia cultura y el de otras comunidades. Por tanto, no sólo se tiene en cuenta lo lingüístico sino el contexto social y cultural.

El trabajo pedagógico desde la construcción de significación permite entender la lengua como un patrimonio cultural, en la que se da prioridad al desarrollo de los sujetos, en concordancia con lo planteado en los lineamientos acerca de lo que menciona Vigostky: “en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto.”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> BAENA, Luis Ángel. Tomado de: MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Cooperativa editorial Magisterio Santafé de Bogotá. D.C. Colombia. 1998. p. 46

<sup>13</sup> Vigostky, La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas Tomo III, Madrid, visor, 1996. Citado por: MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Cooperativa editorial Magisterio Santafé de Bogotá. D.C. Colombia. 1998. p. 26.

A partir de este enfoque orientado hacia la significación, las prácticas pedagógicas cobran sentido en la medida que se generen espacios donde los estudiantes desarrollen además de la competencia sintáctica, la competencia textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética. Y estas se dan en las prácticas discursivas que se presentan en las aulas de clase.

Teniendo desarrolladas estas competencias, el estudiante puede acercarse al mundo del conocimiento, de los medios de comunicación, la ciencia y la tecnología, comprender mejor las situaciones de su entorno regional, nacional y mundial. En suma, los maestros de todas las áreas, no sólo de lengua castellana, tenemos el compromiso de orientar y desarrollar esos procesos de significación. Más aún, cuando se trata de asignaturas que requieren de la lectura e interpretación constante de acontecimientos sociales, históricos y culturales del hombre, que “buscan proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad”<sup>14</sup>, tal como lo es el área de Ciencias Sociales.

Según los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, se propone trabajar desde unos ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales que permitan analizar y transformar los problemas que se presentan en la vida del ser humano. Lo que hace que los estudiantes tengan que hacer uso de sus competencias comunicativas; pues “el uso del lenguaje conlleva claridad en la exposición de hipótesis u habilidades para compartir con otros los hallazgos y comunicarlos, tanto oralmente como por escrito, en una gran variedad de contextos y con una gran variedad de artificios gráficos, simbólicos y literarios”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Revolución Educativa. Colombia aprende. p.100

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 110

Igualmente, la evaluación se realiza, desde otra perspectiva: para responder a las Pruebas Saber el estudiante pone a prueba, no sólo, los conocimientos del área, sino sus habilidades lectoras y escritoras.

Ante esta situacional transversal y privilegiada del lenguaje en la vida escolar y social de los estudiantes, se optó por realizar la investigación especialmente en el área ya mencionada -Ciencias Sociales- para determinar cuáles son las prácticas de comprensión lectora que allí se dan. El grado de escolaridad que se tomó fue noveno, de dos de las instituciones educativas que se encuentran en convenio con la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander: Instituto Politécnico de Bucaramanga e Instituto José María Estévez.

Los estudiantes que cursan Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, han estado realizando allí sus prácticas pedagógicas, lo cual permitirá contribuir a su mejoramiento y a la calidad de la educación en estas instituciones.

Por otro lado, realizar a largo plazo una propuesta que permita a los maestros en formación de esta licenciatura realizar sus prácticas pedagógicas en un área distinta a la suya, es decir, realizarlas en Ciencias Sociales, (área que se optó para llevar a cabo este estudio), desde esta ciencia enseñar y orientar los procesos pertinentes del área de lengua castellana. Esto además de permitir la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, es la oportunidad para que los estudiantes que se están formando como maestros en educación básica, puedan aplicar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos de las asignaturas que se han trabajado desde lo teórico en el claustro universitario, sin tener muchas veces aplicabilidad a situaciones reales. Por otra parte, las instituciones educativas del país, de acuerdo a la necesidad que presentan para cubrir una asignatura, no tienen en cuenta el énfasis o área de especialización del maestro, (Licenciado en

Ciencias Naturales, en inglés, matemáticas o química, etc), sino que se le da una carga académica de cualquier otra área.

Con respecto al grado, se tomó por tres razones: en primer lugar, los estudiantes de la licenciatura realizan sus prácticas docentes en la educación básica y media; en segundo lugar, toda la educación básica, según la Ley General de Educación, hasta noveno es obligatoria y se supone que los estudiantes cuentan ya con las herramientas, conocimientos y competencias requeridas para enfrentarse a la sociedad. Y en tercer lugar, se puede conocer después de varios años de escolaridad, a través de una prueba estándar como lo son las Pruebas Saber, lo aprendido durante ese periodo, y a partir de los resultados determinar las fortalezas y los aspectos por mejorar para establecer nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje, evaluación, etc, que contribuya al mejoramiento de la misma.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo General:**

Describir las prácticas de comprensión lectora que se dan en el aula desde el área de Ciencias Sociales de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

### **1.2.2 Objetivos Específicos:**

- ◆ Identificar las actividades de lectura que realizan los maestros en las aulas de clases de Ciencias Sociales de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga.

- ◆ Reconocer las actividades de escritura que realizan los maestros en las aulas de clases de Ciencias Sociales de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga.
- ◆ Detectar otras prácticas discursivas como debates, diálogos, lectura de imágenes, etc., que realizan los maestros en las aulas de clases de Ciencias Sociales de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga.
- ◆ Caracterizar el concepto que tienen los maestros de Ciencias Sociales, acerca de la lectura, la escritura y demás prácticas discursivas que utilizan en sus aulas de clases para orientar los procesos de aprendizaje.

### **1.3 CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EN LAS QUE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN.**

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en dos Instituciones Educativas de la ciudad de Bucaramanga: el Instituto Politécnico de Bucaramanga y el Colegio Técnico Empresarial José María Estévez.

El primero de ellos, es una institución educativa de carácter público ubicado en la calle de los estudiantes en el barrio Real de Minas; zona en la que también se localizan otras instituciones de carácter oficial y privado. El plantel limita al oriente con las Unidades Tecnológicas de Santander al occidente con El Colegio Nacional de Comercio y al norte con El Colegio Pilar. Este instituto asiste en su infraestructura una totalidad aproximada de 1500 estudiantes 700 hombres y 800 mujeres; dando a conocer de esta manera que, aunque la reforma educativa ha propuesto la vinculación de varones, en la institución existe predominancia femenina. Actualmente, el Instituto Politécnico se encuentra bajo la dirección de la licenciada Gilma Ramírez Carvajal; quien cuenta con una nomina de 28 maestros; 14 en la jornada de la mañana y 14 en la jornada de la tarde; quienes a través de

su practica docente buscan promover relaciones de calidad entre las diferentes personas que hacen parte de la comunidad escolar y satisfacer las políticas que rigen la institución.

El segundo, el Instituto José María Estévez, se encuentra ubicado en la Calle 51 N° 13 – 97, Barrio San Miguel / Bucaramanga. Cuenta con un número aproximado de 700 estudiantes entre el preescolar, la básica primaria, la media vocacional y la básica secundaria. Esta institución busca el desarrollo del estudiante en las distintas dimensiones humanas que lo formen como ciudadano forjador de empresas, cuya visión es el mejoramiento continuo de sus educandos como personas con un alto grado de responsabilidad individual y social capaces de generar cambios en su proyecto de vida.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

La preocupación por hacer estudios acerca de la lectura en otras áreas se puede evidenciar en diversos trabajos investigativos que se han realizado, principalmente, a nivel nacional e internacional, los cuales plantean la importancia y necesidad de reconocer e incluir las prácticas de comprensión lectora en otras disciplinas del currículo, como factor indispensable para el aprendizaje en las aulas de clase desde los diferentes niveles educativos.

Desde esta perspectiva se han encontrado en los siguientes trabajos investigativos, elementos que han permitido una orientación general para el desarrollo de la presente investigación.

### **2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

**En el ámbito Internacional:**

**Título: ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES A PARTIR DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.**

**Autores:** Stella Anunziata, María Amalia Soliveres, Ana María Guirado, Ascensión Macías. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales — FFHA — UNSJ

La necesidad de formar lectores críticos debido a la abundancia de información en el mundo actual globalizado, permitió que los autores de esta investigación plantearán desde el área de Ciencias Naturales, en la cual afirman que se utilizan gran cantidad de textos, la problemática de la comprensión de los mismos desde docentes de esta área, basados en la metodología de investigación acción trabajado con 12 docentes de Biología, Física, Química y Tecnología, egresados

del Profesorado Universitario o de Institutos de Enseñanza Superior, de un Bachillerato Especializado de una zona suburbana de su provincia. Con quienes llevaron el siguiente plan de acción:

- A través de una encuesta abierta y otra cerrada, se buscó la información sobre lo que pensaban los docentes acerca de lectura, qué textos y estrategias utilizaban y qué hacían en sus clases en relación con la comprensión lectora.
- Luego, a partir de una experiencia de lectura llevada a cabo por los docentes se buscó profundizar en las estrategias (paso a paso) llevadas a cabo por cada profesor en la comprensión de un texto.
- Desde los conocimientos de las actividades y conceptos de los profesores se planearon talleres que contenían estrategias de pre-lectura, lectura, búsqueda de ideas principales, jerarquización de información, elaboración de superestructuras textuales.
- Se trabajaron estrategias de post-lectura, tales como la elaboración de esquemas, de resúmenes, lectura crítica, entre otros. Además se propuso la formulación de preguntas como estrategia de comprensión lectora en los tres momentos de la lectura.

Los datos de esta investigación fueron recolectados a partir de encuestas abiertas y cerradas, prueba de comprensión de textos, registro escrito de los talleres y de los encuentros, observaciones y registro de clases, producciones de docentes participantes y alumnos, notas de campo de los investigadores y entrevistas semi estructuradas. Finalmente los resultados obtenidos, presentados en las conclusiones del trabajo arrojan varias características de los docentes en cuanto a su concepción y trabajo con la lectura: Consideran la lectura desde un concepto tradicional, como un proceso “de abajo — arriba”, confunden tema con idea principal, elaboran preguntas literales para evaluar la comprensión o el conocimiento del alumno; la formulación de preguntas inferenciales es muy escasa

y no utilizan la estrategia de identificación de la superestructura de los textos, entre otros.

**Título: ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS QUE FORMULAN LOS ALUMNOS A PARTIR DE LA LECTURA DE UN TEXTO DE CIENCIAS.**

**Autores:** Claudia Mazzitelli, Carla Maturano y Ascensión Macías. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

Este trabajo investigativo tuvo como objetivo detectar la manera en que los estudiantes formulan preguntas a partir de un texto de Ciencias Naturales, las cuales permiten no sólo conocer cómo están procesando la información, es decir, las representaciones mentales que construyen, sino que deja ver qué tanto están comprendiendo del texto leído.

Este es un estudio de carácter exploratorio, para el cual se seleccionó una muestra de 25 estudiantes de Octavo año de EGB 3, cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y los 14 años, de una escuela urbano-marginal de la provincia de San Juan en Argentina. Se trabajó en la sala de clase, con un texto del libro de Ciencias Naturales referido a la investigación de Semmelweis sobre la fiebre puerperal.

Según la redacción de las preguntas, las diferenciaron como textuales y no textuales, y estaban referidas a tres aspectos: planteamiento del problema, desarrollo y solución del problema. Al analizar la redacción de las respuestas conservaron la clasificación convencional en literales e inferenciales. De esta manera, a partir de la combinación de estas dos clasificaciones hicieron la categorización de las preguntas formuladas por los mismos estudiantes y las ideas

en torno a las cuales esas preguntas se hacían más reiterativas, las cuales fueron graficadas. Posterior a esto y según los datos obtenidos, realizaron un análisis factorial.

En el marco conceptual, las autoras mencionan y hacen énfasis en el concepto de la comprensión del texto. Mencionan la comprensión de un texto como el proceso activo y constructivo de interpretación de significados, en el cual están involucradas varias operaciones cognitivas del lector que contribuyen al procesamiento de la información que el texto presenta, y al interactuar el lector activando la información que posee previamente con el texto, puede construir nuevos significados. Además, formular preguntas durante la lectura, es también un proceso cognitivo fundamental que facilita la comprensión de un texto, y la resolución de problemas, entre otros

Hay varios modelos que estudian las preguntas que generan los sujetos cuando encuentran inconvenientes durante la lectura de un texto. El modelo PREG de Otero y Graesser, El modelo ISQs (Information Seeking Questions) de Ishiwa et al.

Con este estudio, las autoras confirmaron que los estudiantes no son activos inquisidores y las preguntas que elaboran generalmente son poco profundas. Sin embargo, destacaron que en los estudiantes de menor rendimiento han detectado que presentan dificultades en la coherencia de sus producciones, y las preguntas están muy ligadas a la base del texto, es decir, son aún muy literales. Contrario sucede con los estudiantes de mejor rendimiento, quienes pudieron formular mayor cantidad de preguntas de índole inferencial; esto deja ver la relación entre la calidad de las preguntas planteadas y el rendimiento de los estudiantes, al igual que el nivel de comprensión logrado.

Llegan a la conclusión de la importancia de formular preguntas como estrategia aplicada a la clase de Ciencias Naturales, lo cual favorece a la comprensión lectora, y además contribuye a un aprendizaje significativo.

**Título: EL USO DEL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA MEDIA.**

**Autora:** PATRICIA LEONOR FARIAS

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en el área de Ciencias Sociales, específicamente en historia, por ser esta una de las áreas curriculares en que se hace mayor uso de textos para realizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes; se tomó como objeto de estudio las características del cuestionario escrito como estrategia de enseñanza de la lectura comprensiva en estudiantes de primero, segundo y tercer año de Educación Polimodal, cuyo objetivo principal era estudiar el tipo de cuestionario que los docentes proponen a sus estudiantes y analizar si este instrumento promueve en los estudiantes la apropiación de estrategias de comprensión lectora.

Se optó por esta población porque se encuentra en el último nivel de un ciclo educativo y porque, a pesar de que se supone que en este nivel los estudiantes poseen saberes y competencias relacionados con la lectura y más específicamente con las estrategias de la lectura comprensiva, se evidencian dificultades cuando ingresan a la universidad, quedando en duda la calidad del aprendizaje que ofrece la educación secundaria. En el estudio, también participaron dos docentes de Historia que trabajan en una institución pública de nivel Polimodal de la ciudad de General Pico, La Pampa.

Los datos se recolectaron sobre una muestra sin pretensiones de validez estadística de los cuestionarios escritos que los profesores diseñaron y utilizaron en las clases de Historia, por tanto, el análisis se focalizó en la información obtenida de los textos mismos.

Algunos de los resultados de este trabajo de investigación evidencian que una de las actividades de enseñanza y aprendizaje más utilizado por los docentes de Historia del nivel polimodal, es el trabajo con cuestionarios, cuyas preguntas pueden tanto limitar como orientar los procesos de aprendizaje.

Los tipos de preguntas plantean un tipo de interacción de los estudiantes con el texto, de igual manera, se forma un tipo de lector de acuerdo a las prácticas de lectura que se lleven a acabo en el aula de clase.

Se determinaron dos estilos docentes. Uno presenta cuestionarios breves elaborados a partir del uso de diferentes fuentes bibliográficas; estas preguntas requieren de procesos de inferencia, reflexión y construcción de la información para llegar a su respuesta, dejando ver preguntas de carácter inferencial (inferencias de elaboración, macro estructurales, causales y de consecuencia), las cuales requieren de activar los conocimientos previos del estudiante y asociarlos con la información que el texto le proporciona; esto permite un nivel de lectura comprensiva más compleja. El segundo presenta cuestionarios extensos, los cuales tienen una presentación previa del contexto o proceso histórico y se basa en un texto bibliográfico específico para la elaboración de las preguntas, las cuales solicitan respuestas superficiales, explícitas que pueden extraerse fácilmente del texto.

Con este estudio, se ha concluido la presencia de una modalidad de enseñanza de comprensión de textos escritos, que se evidencia en la poca variación de las preguntas en los cuestionarios durante un tiempo específico; igualmente, la

existencia de un estilo docente permanente que pone en duda la efectividad de la enseñanza de la comprensión de textos; los cuestionarios están diseñados para que el estudiante comprenda el contenido del texto y no para reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, es decir, no desarrolla operaciones de meta comprensión.

**Título: LA LECTURA DE TEXTOS HISTÓRICOS EN LA ESCUELA**

**Autores:** Karina Benchimol, Antonio Carabajal, Alina Larramendy

Esta investigación está en curso y es realizada por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires desde el año 2000. En el artículo presenta ciertos avances de una investigación didáctica en curso que aborda la problemática de la lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se ha realizado un análisis crítico desde las interpretaciones que realizan alumnos de sexto y séptimo grado de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires de un texto de Historia, en función de sus conocimientos previos y de la concepción y modalidades de lectura que ponen en juego al leer. Los datos son recolectados a partir de entrevistas "de lectura" que se orientan a explorar las posibilidades de promover avances o modificaciones en las interpretaciones iniciales de los niños a partir de la intervención del entrevistador. Como resultado de los análisis realizados en relación con los datos, se muestra la necesidad de concebir la lectura de textos históricos como objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales, en oposición a la idea de la lectura como "medio", propia de la enseñanza usual en el área.

**Título: ¿QUÉ PASA EN LA CLASE DE FILOSOFÍA?**

**Hacia una didáctica narrativa y de investigación.**

**Autor:** Alejandro Sarbach Ferriol

Esta tesis de tipo cualitativo descriptivo, surge de la inquietud del autor por responder a la pregunta ¿qué pasa en clase de filosofía? Desde los aspectos de la lectura crítica y la comprensión de textos filosóficos para definir una perspectiva de relación interpretativa entre el alumno-lector y el texto filosófico, primando las referencias vitales desde donde se realizan estas lecturas. Se ordena en tres partes: La primera se titula *Antes de entrar a clase*, en la que se observa el marco general que incluye los supuestos teóricos, metodológicos y didácticos; también la filosofía como asignatura del bachillerato desde diferentes mediaciones: didácticas, metodológicas, discursivas, curriculares e institucionales. En la segunda parte, llamada *En clase*, se presenta el trabajo de investigación que contiene tres vertientes: el diario de clase, las entrevistas a profesores de filosofía y las entrevistas a grupos de alumnos. Dentro de esta segunda parte, tomando como base algunos elementos de las observaciones anteriores, y relacionándolas con reflexiones realizadas a lo largo de la trayectoria del docente investigador, se exponen indicios propios del discurso docente y del discurso discente, como así también una descripción de la clase donde estos discursos se interrelacionan. En la tercera y última parte, titulada *Preparando la clase de mañana*, se plantea una propuesta de orientación didáctica, que incluye orientaciones y estrategias generales para la construcción de una “comunidad de investigación”.

**En el ámbito Nacional y local:**

**Título: INTERVENCIÓN, MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y LOS USOS DEL TEXTO ESCOLAR.**

**Autores:** María Victoria Alzate Piedrahita, Martha Cecilia Arbelaez Gómez, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaiza. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. HUMBERTO GALLÓN. Instituto Kennedy, Pereira, Colombia.

Este trabajo investigativo cualitativo de carácter descriptivo, tenía como propósito realizar un análisis pragmático del uso de los textos escolares y su mediación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para ello, se tomó una muestra de doce maestros del área de Ciencias Sociales y estudiantes del grado 7° del Instituto Kennedy en Pereira. Para la recolección de los datos se utilizaron instrumentos tales como entrevistas y encuestas, las cuales fueron aplicadas tanto a los maestros como a los estudiantes, y se realizaron observaciones no estructuradas en las clases del área en mención.

El estudio se centra en los usos didácticos y sus correlaciones con la intervención pedagógica y el aprendizaje del saber escolar en ciencias sociales. El estudio de los usos didácticos se organizaron en dos factores: a) El estatus del texto escolar y sus interacciones. b) La enseñanza: maneras de realizar la intervención educativa y sus modalidades.

El trabajo también hace alusión a las incipientes investigaciones que se han realizado en torno al uso del texto escolar desde una perspectiva de la intervención, de la construcción de situaciones de aprendizaje, y desde la teoría de las mediaciones. Estas reducidas investigaciones, han conducido a pensar que el texto escolar es concebido como un transmisor de conocimientos utilizado por el docente sin llevar a cabo un proceso transpositivo y significativo de enseñanza y aprendizaje, sin tener en cuenta si la implementación del texto en el aula es

acertada o no. Ello deja ver la influencia en los aprendizajes, el estilo de enseñanza, metodología aplicada, manejo que se hace a los materiales, la relación que existe entre maestro y estudiante, y los múltiples sistemas de comunicación.

Los resultados encontrados a través de las entrevistas realizadas a los profesores muestran, que el 46.67% consideran el texto escolar de gran importancia para la planeación y desarrollo de sus clases, como consecuencia de esa concepción está el uso frecuente e intenso de los textos; el 33.34% considera que el texto escolar es un objeto inapropiado que limita el proceso de enseñanza y reproduce contenidos determinados; sin embargo y a pesar de no usarlos con frecuencia, tienen en cuenta este tipo de material para preparar la clase. Además, los docentes tienen tres maneras de interactuar con el plan del texto; el 21.74% de los docentes establecen una secuencia en la cual no tienen en cuenta el texto; el 60.87% de los docentes siguen el plan del texto; y el porcentaje restante de los docentes establecen una secuencia complementaria del plan del texto. Esto deja ver que el plan del docente, en un gran porcentaje, es el plan del texto escolar.

En cuanto a las respuestas de los estudiantes sobre las concepciones del uso del texto escolar se evidencia que, en su mayoría, consideran este material como importante en su formación, además que les facilita la realización de consultas, ampliar la información y/o complementar lo enseñado por el maestro.

El estudio enfatiza que el sesgo que existe entre el uso del texto escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase, pueden ser superados desde perspectivas pedagógicas que abordan la enseñanza en términos de intervención educativa, o desde los modelos de la mediación pedagógica-didáctica y de la mediación cognitiva.

Por otra parte, este trabajo señala el poco uso de materiales de apoyo para la clase de ciencias sociales distinto al texto escolar; se hace uso, especialmente, de mapas y diccionarios, los cuales son sólo de carácter descriptivo sin que de paso a lo explicativo y argumentativo.

Con este estudio investigativo se llegó a dos conclusiones específicamente:

- Una manera del maestro intervenir en los procesos de aprendizaje es a través del texto escolar, el cual se constituye de manera implícita en un mediador entre los objetivos del maestro y los intereses de los estudiantes, así como de sus conocimientos previos y el saber disciplinar de las ciencias. Por tanto, es fundamental que en esos procesos no sólo se haga uso de materiales de apoyo, sino que se den adecuados procesos de mediación por parte del maestro en el aula de clase, pues es él quien desarrolla procesos de intervención educativa en la medida que haga una adecuada intervención, selección y acompañamiento en el trabajo con el texto escolar, para que esa herramienta mediática seleccionada pueda ser realmente útil en el aprendizaje.
- Es importante complementar o superar en la medida necesaria, el análisis pragmático de los usos de los textos escolares en las diversas situaciones del aprendizaje escolar, con indagaciones que incorporen otras variables tales como: las maneras de enseñar y la relación del estudiante con el saber disciplinar.

**Título: TEXTO ARGUMENTATIVO: ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL MEJORAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS.**

**Autores:** Heidy Johanna López Barragán, Claudia Mariana Quiñones Ortiz.

Este trabajo investigativo es cualitativo de tipo descriptivo, realizado en el grado 9 -01 del colegio INEM sede A de la ciudad de Bucaramanga, cuyo objetivo es

contribuir en el avance y desarrollo de las competencias en ciencias naturales a través de una didáctica de comprensión de textos que fortalezca los desempeños científicos del estudiante. Es una propuesta de investigación acción que busca mejorar los niveles de comprensión a través de talleres en los que se trabaja el análisis profundo de los textos científicos y así se fortalece no sólo los desempeños del área de ciencias, sino también los de lenguaje de una manera transversal, permitiendo el desarrollo del sentido crítico, analítico y reflexivo de los estudiantes y la capacidad de comprender los problemas de su entorno desde la argumentación, de sus causas y consecuencias contribuyendo a la transformación de la sociedad.

El marco conceptual está basado en teorías como el modelo pedagógico social cognitivo de Vigotsky, el texto argumentativo y sus características, las macroreglas en la comprensión y las categorías para el análisis de la comprensión, el papel de las preguntas en la comprensión; así como conceptos propios desde el área de Ciencias Naturales y documentos legales de cada una de las asignaturas.

Este estudio investigativo está basado en cuatro etapas: diagnóstico en el que se evidencia el estado de los estudiantes en cuanto a los niveles de comprensión textual (inferencial, literal y crítico intertextual); el diseño de una propuesta de acción basada en la planeación de talleres de textos científicos; el desarrollo y aplicación de la propuesta; y la discusión de resultados.

Las técnicas de recolección de información utilizadas, fueron principalmente, la observación, encuestas, aplicación de talleres y revisión de documentos, con las cuales se realizó análisis e interpretación de las categorías de los datos obtenidos.

Como resultados se evidencia el mejoramiento de la calidad del proceso de la comprensión lectora y su uso crítico intertextual en un 19% y un 13% con respecto a la etapa inicial respectivamente.

**Título: LAS CIENCIAS SOCIALES, MOTIVADOR DE LECTURA LITERARIA, NOVENO GRADO DEL COLEGIO LA SANTÍSIMA TRINIDAD.**

**Autores:** Aída Arenas de Martínez.

Este trabajo de investigación tuvo como propósito relacionar la lectura de obras literarias desde el área de Ciencias Sociales. Para esto se trabajó con una población de 70 estudiantes de noveno grado del colegio la Santísima Trinidad, durante un periodo de 5 meses en el que leyeron la obra María a partir de la cual se resaltaron aspectos sociales, políticos y acontecimientos históricos de la época.

Para apoyar este proceso llevado a cabo en la investigación se utilizó la entrevista y la observación de las clases, que permitieron el análisis del proceso y llegar a la conclusión de reconocer que el trabajo interdisciplinario entre lectura y Ciencias Sociales permite un avance en la motivación de los estudiantes hacia la lectura de textos literarios y su importancia en el aprendizaje de temáticas del área trabajada.

## **2.2 MARCO CONCEPTUAL**

*“Pensar la actividad escolar sin el lenguaje sería cosa de locos, en la escuela, el colegio y la universidad el lenguaje es el medio de expresión, mecanismo de construcción del conocimiento...” \**

Partiendo del reconocimiento del ser humano como constructo social, no se puede negar la necesidad del uso de diferentes tipos textuales en los procesos de

---

\* Tomado de: VELASCO ESCOBAR, Harold Hernando. Escribir: Un proceso intencionado. Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Castellana: Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Valle del Cauca. 2005. p. 7

enseñanza – aprendizaje en todas las áreas, pues el “conocimiento que el hombre tiene del mundo está mediado por el lenguaje”<sup>16</sup>. Esto le permite al ser humano interactuar con los demás y con su entorno de manera verbal y no verbal; exterioriza y manifiesta su pensamiento, sus sensaciones y sentimientos permitiéndole conocer y transformar su realidad; desde el lenguaje se expresan esos significados con intención comunicativa y es en ese interactuar que se construye y se dinamiza el mundo conformando un sistema de comunicación.

Atendiendo a esto, el hombre requiere de la realización de una lectura de la realidad, de los acontecimientos sociales, políticos, culturales, económicos, de los fenómenos físicos y ambientales, interpretar los hechos que se presentan en su cotidianidad, para comprenderlos, plantear soluciones que contribuyan a su transformación y respondan a sus necesidades.

### **2.2.1 La lectura: proceso indispensable para la comprensión.**

En el contexto académico son fundamentales las prácticas de lectura y escritura para llegar a la comprensión de los ámbitos conceptuales y situaciones problemáticas, además del desarrollo de diversas competencias en las que éstas son reconocidas como procesos básicos de aprendizaje de los estudiantes. Con relación a esto, Frank Smith afirma: “la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita”<sup>17</sup>. Esto permite reconocer que el trabajo con la lectura, mientras sea asumida como un acto reflexivo, tiene

---

<sup>16</sup> GADAMER, Hans-Georg. Antología. Salamanca: sígueme, 2001. p. 79

<sup>17</sup> SMITH, Frank. Leer como un escritor. Citado por CASSANY, Daniel. Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona – Buenos Aires – México. Paidós. 1989, p. 63.

pertinencia en el proceso de comprensión, el cual se define como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”<sup>18</sup>.

De este modo, la lectura se constituye como una relación recíproca entre la información que proporciona el texto y los conocimientos previos del lector, que junto con el contexto le dan sentido y determinan la situación de comunicación. Por tanto, la lectura no puede ser asumida como la recepción de información o como una simple decodificación, pues como lo menciona Smith “la lectura es menos un asunto de extraer sonidos de lo impreso que de darle significado”<sup>19</sup>; es decir, leer implica poner en movimiento, en términos de Smith, *la información no visual y relacionarlos con la información visual*, es decir, los conocimientos previos que el lector posee, sus esquemas cognitivos con la información proporcionada por el mismo texto. Además en este proceso interactivo es necesario tener en cuenta el contexto y el tipo de texto.

Lo anterior, es lo que constituye el acto de comprensión de lectura, el cual se evidencia al acercarnos a un texto y plantearnos hipótesis, inferencias, inquietudes y encontrar respuestas a las preguntas que vamos elaborando frente al mensaje que este quiere comunicar. Es de esta manera, que la comprensión lectora para Frank Smith “se produce cuando las preguntas que nos vamos haciendo encuentran respuesta”<sup>20</sup>, estas se van aclarando al confrontar el conocimiento adquirido con las ideas nuevas del texto.

Para David Cooper, la comprensión “se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así

---

<sup>18</sup> PERKINS, David. ¿Qué es la comprensión? Citado por: STONE WISKE, Martha (compiladora). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona – Buenos Aires – México. Paidós. 1999. p, 70.

<sup>19</sup> SMITH, Frank. Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. Holt, Rinehart and Winston, INC. New York 1971. p, 74.

<sup>20</sup> *Ibíd.* p, 71.

elaborar el significado”<sup>21</sup>, es decir, en la medida en que el lector activa y hace uso de sus esquemas cognitivos, sus conocimientos previos, aplica estrategias de lectura, tanto cognitivas como autorreguladoras y los relaciona con la información contenida en el texto, va encontrando y construyendo el sentido al mismo. Además, no podemos olvidar que el contexto tanto del lector como del mismo texto es esencial en este proceso.

Para comprender un texto es necesario que el lector lleve a cabo “actividades de micro y macro procesamiento”<sup>22</sup>. Las actividades de microprocesamiento hacen referencia a subprocesos tales como: reconocer y construir proposiciones, encontrar el hilo conductor que da coherencia local entre estas. Esto contribuye a la construcción de la parte lingüística o micro-estructura de un texto.

Las actividades de macro procesamiento están relacionadas con la macro estructura del texto, es decir, con la identificación y construcción de las ideas más relevantes del texto, con la coherencia global y seguir el eje temático durante todo el texto.

Entre los macro-procesos están: el uso de macrorreglas como la supresión, generalización y construcción; identificar las ideas del texto de manera jerarquizada y construcción del modelo situacional, el cual surge, necesariamente, a partir de los pre saberes e inferencias del lector.

Todo esto se da durante cada una de las fases del proceso de comprensión, es decir, en el antes, durante y después de la lectura, las cuales son fundamentales que sean tenidas en cuenta por los maestros para ayudar a sus estudiantes al momento de acercarse a un texto determinado.

---

<sup>21</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Visor. 1998. P. 18.

<sup>22</sup> DÍAZ- BARRIGA, 1998; VIDAL-ABARCA y GILBERT, 1991. Tomado de: Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Capítulo: Estrategias para el aprendizaje significativo II: Comprensión y producción de textos. p, 227.

Es necesario, por tanto, utilizar ciertos recursos que ayudan a la comprensión de los textos como las estrategias autorreguladoras y específicas de lectura, elaboradas y clasificadas por Solé<sup>23</sup>, para los tres momentos que se dan en el proceso lector. Esta clasificación se puede ver en la tabla que se muestra a continuación:

**Tabla 2. TIPOS DE ESTRATEGIAS CLASIFICADAS DE ACUERDO CON EL MOMENTO -antes, durante, después- EN QUE OCURREN EN EL PROCESO DE LA COMPRESION DE TEXTOS**

	<b>ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS</b>	<b>ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DE LECTURA</b>
<b>ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento del propósito.</li> <li>- Planeación de la actuación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activación del conocimiento previo.</li> <li>- Elaboración de predicciones.</li> <li>- Elaboración de preguntas.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitoreo o supervisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de partes relevantes.</li> <li>- Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global).</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DESPUES DE LA LECTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de la idea principal.</li> <li>- Elaboración del resumen.</li> <li>- Formulación de contestación de preguntas.</li> </ul>

<sup>23</sup> SOLE, 1992. Citada por: DIAZ BARRIGA, F y HERNANDEZ ROJAS, G. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Capítulo: Estrategias para el Aprendizaje Significativo II: comprensión y composición de textos. Mc. Graw - Hill. México. p, 285.

*Grafico 7.3 del texto DIAZ BARRIGA, F y HERNANDEZ ROJAS, G. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Capitulo: Estrategias para el Aprendizaje Significativo II: comprensión y composición de textos. Mc. Graw - Hill. México. p.286.*

En este cuadro, podemos identificar las estrategias que se utilizan para cada uno de los momentos de lectura, no obstante, estos pueden ser aplicados en todas las etapas.

Es así que antes de iniciar la lectura de cualquier texto es importante establecer claramente cual será el propósito de la lectura, el para qué voy a leer, qué pretendo con ello; luego pasar a la selección y aplicación de acciones tales como hacer preguntas a partir del título, de las imágenes o comentarios adicionales que se encuentren en el texto. Igualmente, se activan los pre-saberes del lector, mueve sus estructuras cognitivas, pone en función el conocimiento que tiene sobre la temática a tratar, la estructura del texto, e incluso se involucran las características emocionales y culturales del sujeto lector.

Por otra parte, cuando el lector está leyendo, puede identificar qué comprende o qué dificultades tiene, buscar soluciones eficaces que le permitan continuar con la lectura y por tanto su comprensión. Puede aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido; utilizar estrategias cognitivas como: el muestreo, que es la capacidad que posee el lector para seleccionar las ideas más significativas o relevantes del texto, pues existen elementos que redundan, por tanto no contribuyen a la construcción de significados. La predicción, es decir, anticipar el contenido del texto, elaborar hipótesis sobre lo que puede suceder, adelantarse a los acontecimientos. La inferencia, la cual permite deducir aquello que no está explícito, extraer conclusiones. Se puede, también, tener en cuenta la verificación y corrección.

Además de lo ya mencionado, leer implica elaborar un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, es comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. Leer también implica poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos, de esta manera se va construyendo una interpretación de lo que se lee; y al mismo tiempo se genera una producción de significado articulado con la escritura.

La comprensión lectora es, en suma, un proceso interactivo en el que el lector hace uso de su enciclopedia y de sus operaciones cognitivas, lo relaciona con la información o pistas que el texto le proporciona, y hace una reconstrucción del significado del texto, lo comprende, es decir, da cuenta de este; además, puede recrear la lectura, enriquecerla y producir un nuevo texto como resultado de la comprensión, es de este modo como la escritura también se convierte en facilitadora de la misma. Lo que muestra que así como el acto de leer “escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema”<sup>24</sup>.

De otro lado Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, en su libro las cosas del decir, también resaltan que “la persona que escribe actúa a través de un monitor o mecanismo de control que regula y dirige los distintos procesos, que se van interrelacionando en la medida en que la actividad progresa”<sup>25</sup>. Es así como inferimos que la escritura, la cual es otro elemento discursivo ligado a la lectura, es un proceso lineal, que parte de la generación de ideas y con su organización y reelaboración continua hasta llegar al modelo final. Esto quiere decir que se puede

---

<sup>24</sup> CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p. 32

<sup>25</sup> CALSAMIGLIA, Helena. Y TUSON, Amparo. Las cosas del decir página. Manual de análisis del discurso. Barcelona – España: Editorial Ariel, S.A. p, 82.

volver, cuantas veces se desee, sobre algo que se “dijo” y que es posible también cuestionarlo, actualizarlo, aplicarlo y transformarlo.

En últimas, los procesos de lectura y escritura como actividades que dependen la una de la otra, conforman en el campo de la educación, estrategias de aprendizaje que no se orientan hacia la memorización de conceptos o información, sino que posibilitan la comprensión.

### **2.2.2 La comprensión lectora de la mano con la producción textual como mecanismos de enseñanza - aprendizaje en el área de ciencias sociales.**

Los lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se refieren en general a las competencias del lenguaje, las cuales son la gramatical, la textual, la semántica y la pragmática; entendidas como el conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla.

Estas competencias tales como la pertinencia al hablar, la eficacia en los objetivos e intenciones claras a la hora de comunicar son las llamadas prácticas discursivas, entendidas como el grupo de actos de habla que realizan los seres humanos día a día dentro de una situación enmarcada en un contexto, las cuales hacen parte del mundo social que rodea a cada individuo, quien debe dominarlo y aprender a conocerlo. Dichas prácticas van más allá del enfoque semántico-comunicativo, pues no sólo tiene en cuenta la parte lingüística, sino y sobre todo la significación. Es decir, “el saber lingüístico se debe traducir en competencia comunicativa efectiva, entendida ésta como la manera de conocer el mundo y de aprender a significarlo a través del lenguaje”<sup>26</sup>. La significación se refiere a las diferentes formas de construcción en que el ser humano llena de sentido y significado a los signos, y está relacionada con la manera en que se establecen las interacciones

---

<sup>26</sup> MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá D.C. Colombia. 1998. p. 54

con los demás sujetos y los procesos a través de los cuales se vinculan a la cultura y a los conocimientos.

En esto se refleja la interdisciplinariedad del área de Lengua Castellana en relación con las Ciencias Sociales, y es necesario que se evidencien en los procesos no sólo teóricos sino prácticos del área, si entendemos que la sociedad es consecuencia del discurso en el sentido en que nuestras palabras o textos escritos hacen que pensemos de cierta manera y que actuemos en función de ello.

Así, la lectura se convierte en práctica discursiva transformadora y de comprensión de la sociedad, pues constituyen las ideologías de las distintas organizaciones de la misma. De esta manera la lectura nos permite problematizar cualquier temática o acontecimiento.

De modo que, potenciar las capacidades del análisis de todo tipo de textos desde el ejercicio de la lectura y a partir de ello, el ejercicio de la escritura, facilita el estudio del ser humano en sociedad y la objetiva interpretación de la realidad que hace que los estudiantes se sientan parte y tengan la necesidad de mejorar el complejo mundo social que les rodea.

Con lo anterior, se puede decir que existen procesos que son necesarios desarrollar y potenciar en los estudiantes para que sean capaces de producir conocimientos a través de la experiencia escrita, la cual les permite un razonamiento pausado y perfectible en la medida en que avanza en el conocimiento del mundo a través de su lectura.

Además, esto permite resaltar la estrecha relación que tienen las prácticas discursivas, específicamente la comprensión de lectura con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, pues los sujetos, según el contexto y sus necesidades e intenciones comunicativas, hacen uso de diversos tipos de textos y herramientas

del lenguaje como los diversos códigos discursivos con los que se piensa y repiensa una sociedad.

Las prácticas discursivas de lectura y escritura se llevan a cabo en el uso cotidiano, y pueden observarse desde las aulas de clase a partir de los relatos de los estudiantes, las discusiones en clase, las reuniones con los padres de familia etc. Todo esto se analiza, a partir de una unidad que es el *enunciado* definido como "el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un Enunciador y un Enunciario"<sup>27</sup> y ese enunciado se puede entender dentro de un contexto determinado, en el contexto en que es emitido, esto es, a partir de los enunciados anteriores y el escenario en que es dado, igualmente los sujetos participantes.

Los enunciados, cuando se combinan unos con otros forman textos, el texto forma, entonces, una unidad comunicativa e intencional. Para que el texto adquiera realmente sentido es necesario que tenga en cuenta el factor cognitivo y social, es decir, tenga en cuenta los saberes previos con que cuenta el sujeto para comprender un texto, y elementos del contexto social, es decir, el tiempo (época) y hechos históricos, políticos, culturales, ambientales, estado anímico, etc., que aunque muchas veces no están presentes literalmente en el texto, orientan y determinan su significación, por estar inmersos en un entorno social común el cual comprendemos y transformamos a través de las Ciencias Sociales.

---

<sup>27</sup> CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena, TUSÓN VALLS, Amparo. Las Cosas del Decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. 1999. p. 17.

### **2.2.3 La enseñanza de las Ciencias Sociales desde un nuevo enfoque.**

En el plano científico, se habla de Ciencias Sociales para referirse a aquellas ciencias cuyo objeto formal de estudio es el hombre. Son ciencias que desde distintos ángulos descubren al hombre, lo estudian y lo interpretan.

El hombre es un ser social, que interactúa con otros, inmerso en un ambiente que lo condiciona y que a su vez, modifica con su acción. Es un creador de cultura, que manifiesta su inteligencia a través de realizaciones tanto materiales como espirituales (como la técnica, el arte, las ciencias, la religión, la ética, etc.), situado en un tiempo, vive en un momento cronológico, presente, cargado de pasado y con miras a un futuro; en un espacio, ocupa un lugar que construye a partir de su acción sobre la naturaleza y que le sirve de casa; relacionándose con el mundo en su totalidad. De esta manera, las Ciencias Sociales harán su aporte al estudio del objeto, el cual puede ser abordado desde distintos ángulos para la comprensión de la realidad.

En este sentido, para favorecer el aprendizaje de las ciencias sociales, se utiliza instrumentos de esta misma ciencia: la observación y la comprensión lectora. En la observación interviene procesos mentales que centran la atención en el objeto. Tales como la observación directa, que se da cuando se observa la realidad o una parte de ella, cuando el fenómeno puede ser percibido en ese mismo momento. Esto se puede aplicar a la exploración del medio. Con respecto a la observación indirecta, esta se realiza a partir de la reproducción (fotografías, películas, modelos, etc.) o representaciones (dibujos, maquetas, planos, diagramas) de objetos, medios o fenómenos.

La comprensión lectora, es fundamental para la apropiación de los conocimientos sociales, pues permite acercarnos a la realidad, a través del material oral, escrito, pictórico, entre otros. Las diversas formas de expresión son un material

susceptible de análisis e interpretación en cualquiera de los momentos de una clase de Ciencias Sociales la cual puede ser trabajada desde cuentos, novelas, poesía y en general todo tipo de textos, los cuales pueden llevarnos hacia el descubrimiento de aspectos valiosos y prácticos de las Ciencias Sociales. Al leer un texto se puede comprender una época pasada o presente a partir de elementos que el mismo texto proporciona. Con todos estos elementos, la imagen es un material de gran utilidad en esta área. Las fotografías, ilustraciones, diagramas, gráficos, los videos, el cine, también permiten hacer inferencias, comparar, concluir y producir textos a partir de la información que brindan.

Es por esto, que “el ICFES concibe la Ciencias Sociales como Ciencias de la Comprensión de carácter hermenéutico, donde se conservan como ejes centrales la enseñanza de la historia y la geografía”<sup>28</sup>. En consecuencia, en la enseñanza de las Ciencias Sociales se quiere trascender el enfoque que ha predominado: la acumulación y memorización de información en historia y geografía, además de no trabajarse de manera contextualizada, lo cual ha generado un aprendizaje poco significativo para los estudiantes. Es por ello, que la propuesta del MEN, busca superar lo anterior a través del trabajo con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias, con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral.

Los ejes generadores permiten agrupar las temáticas propias de las Ciencias Sociales: economía, historia, geografía, política, antropología, etc, de manera que sobre éstas giren la organización y desarrollo de las actividades en clase, estableciendo su interdisciplinariedad. Además, permite de manera global aproximarse al conocimiento, y poder analizar tanto lo local, como la nacional y mundial, pues se amplía la mirada a otros contextos, manejándose lo pasado, presente y la problemática social de cada uno de ellos.

---

<sup>28</sup> MEN, Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. D.C. 2002. p. 26.

Con respecto a las preguntas problematizadoras, estas ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, facilitan la integración disciplinar, implica plantear nuevas preguntas que conducen a indagar, permite el desequilibrio cognitivo y construir conocimientos más complejos, analizar y resolver problemas buscando alternativas de solución, donde los estudiantes se sientan involucrados y partícipes en la construcción de la sociedad. En suma, las preguntas problematizadoras tienen como principal objetivo “fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase”<sup>29</sup>.

Los ámbitos conceptuales “son la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales que ayudan a investigar y resolver las preguntas problematizadoras”<sup>30</sup>. Los conceptos y los ejes temáticos que conforman los ámbitos conceptuales están relacionados con la función social que tienen, es decir, estos aportan elementos para ampliar el conocimiento de la historia del hombre (pasado-presente) y su relación con el mundo, a partir del cual poder mejorar la relación y acción social. Y esto debe darse, no sólo teniendo en cuenta los cambios conceptuales propios de las disciplinas de la Ciencias Sociales, sino analizar la problemática social y cultural a partir de los cambios que se han dado a través del tiempo.

Por ultimo, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, además tienen en cuenta la importancia de estructurar las prácticas pedagógicas de una manera abierta, flexible, integrada y en espiral, desde la cual se pretende “por una parte propiciar en las y los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área... por otra parte busca que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento...”<sup>31</sup> Dichas practicas pedagógicas deben ser abiertas, porque permite el análisis y critica de de los problemas sociales;

---

<sup>29</sup> Ibíd. p. 60

<sup>30</sup> Ibíd. p. 65.

<sup>31</sup> Ibíd. p. 81.

flexibles, en el sentido en que un problema social puede adoptarse desde diferentes perspectivas disciplinares; integrada desde los aspectos que conciernen a la misma área; y en espiral, refiriéndose a la relación y experiencia del estudiante con cada uno de los actores de su entorno próximo.

Atendiendo a todas las consideraciones nombradas anteriormente y reconociendo que las Ciencias Sociales se viven, se piensan y se orientan a través del lenguaje; el MEN desde los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales muestra que son las Ciencias Sociales las que deben contribuir en el abordaje, entendimiento y transformación del mundo, para lo cual plantean los enfoques hermenéutico, interpretativo y crítico, que buscan la actuación interdisciplinaria en las prácticas pedagógicas.

#### **2.2.4 Enseñanza para la comprensión y el aprendizaje a través de la indagación: dos propuestas en acción.**

La enseñanza para la comprensión y el aprendizaje a través de la indagación son propuestas en acción orientadas a las Ciencias Sociales que surgen desde las inquietudes de maestros por mejorar el currículo y sus prácticas pedagógicas, las cuales faciliten y permitan que en sus estudiantes se den procesos de aprendizaje significativo, construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para llegar a la comprensión.

#### **ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN**

En la Enseñanza para la comprensión (EPC), se abarcan cuatro dimensiones o campos de exploración que permiten jerarquizar los cuerpos o campos del conocimiento. Estos son los contenidos, los métodos, los propósitos y las formas de comunicación. Los primeros, son aquellos validados y reconocidos por una

comunidad académica; los segundos se orientan hacia la forma como el estudiante consigue los conocimientos; los terceros son los encargados de reconocer los aspectos que motivan a llevar a cabo un proceso cognitivo; y los últimos abarcan los sistemas de símbolos usados para expresar lo aprendido y los procesos para ello. De ahí que el maestro, al reconocer que no se le puede enseñar todo a sus estudiantes y por lo tanto es más importante enseñar cómo aprender, sea el facilitador y entrenador del aprendizaje al determinar ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Y ¿dónde encontrar lo que enseña?; mientras el estudiante debe ser altamente participativo y comunicador activo y constante de los pasos que lleva a cabo para su aprendizaje.

La comprensión es, desde esta perspectiva, poder llegar a “realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema; por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”<sup>32</sup>, es decir, comprender implica tener la capacidad de realizar diversas tareas sobre algo determinado, además de poder ampliar y profundizar cada vez más lo aprendido.

Cabe señalar, por tanto, lo que Martha Stone Wiske afirma en la EPC (Enseñanza Para la Comprensión), “vale la pena comprender, organizando el currículo alrededor de tópicos generativos que son centrales para una materia, accesibles e interesantes para los alumnos y vinculados con las pasiones del docente. Clarifica lo que comprenderán los alumnos al formular metas de comprensión explícitas que están centradas en ideas y en preguntas fundamentales de la disciplina.”<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Perkins David y Blythe Tina. Traducción al español cedida a EDUTEKA por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera. Fecha de publicación en EDUTEKA: Mayo 20 de 2006. Disponible en:<http://www.eduteka.org/AnteTodoCompension.php>.

<sup>33</sup> STONE WISKE, Martha (compiladora). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona – Buenos Aires – México. Paidós. 1999. p, 24.

Por su parte, la propuesta acción para las ciencias sociales, del proyecto cero, desarrollada por la Universidad de Harvard, acerca de la Enseñanza para la comprensión (EPC), desarrolló un marco que conforma cuatro conceptos importantes, que le permiten al maestro tener un enfoque claro para el diseño y ejecución de sus clases, además, nos muestra cómo el docente debe delinear parámetros que orienten las actividades generales de los estudiantes en pro de dicha comprensión, entendida como “la capacidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”<sup>34</sup>. Estos parámetros, desde la EPC, se traducen en tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

Los primeros se refieren a la elección de temáticas como ejes centrales de las demás temáticas básicas para cada área y según cada nivel. Estos deben tener como características principales el partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, sostener el interés en la investigación continua y llevar a conexiones más amplias. Lo que hace que no sólo ofrezcan información, sino que promuevan ideas, procesos, preguntas y respuestas fundamentales para la comprensión.

Los segundos, *las metas de comprensión*, se refieren a lo que los docentes quieren que sus estudiantes aprendan de los tópicos planteados con base en las necesidades e intereses de los estudiantes. Lo que implica que los docentes se fijen metas basadas en los procesos de los estudiantes y no en cumplir con objetivos institucionales; es decir, “intentar definir metas de comprensión, exige que los docentes distingan estas metas finales particulares de las metas académicas intermedias (tales como aprender a cooperar o aprender a tomar apuntes ordenadamente).”<sup>35</sup> Así, el proceso de comprensión será continuo y

---

<sup>34</sup> STONE, Martha (compiladora). La Enseñanza Para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México. 1999. p, 72.

<sup>35</sup> ob.cit. p, 102.

coherente para el estudiante, pues estas actividades serán secundarias o vistas como los medios para llegar de una mejor manera al fin.

Los terceros son los *desempeños de comprensión* definidos como “algo que va más allá de la información dada para extender, sintetizar, aplicar o usar de otra forma lo que uno sabe de manera creativa y novedosa.”<sup>36</sup> En este sentido se convierten en los procesos a llevar a cabo para que los estudiantes en el uso de elementos y de información lleguen a la comprensión.

El cuarto y último hace referencia a la *evaluación diagnóstica continua*, es decir, al proceso permanente que se lleva a cabo en el aula de clase, durante todo el tiempo no sólo por parte del maestro o del estudiante, sino entre pares, brindándose espacios para la reflexión, la metacognición de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. que permite la valoración y mejoramiento de construcción de conocimientos tanto individual como grupal. Esta evaluación debe tener unos criterios definidos con los estudiantes dependiendo de los tópicos generativos y de las metas de comprensión.

Por ello, “al poner en un mismo plano los intereses de los estudiantes, de los profesores y de los cuerpos del conocimiento, la estructura de EPC va más allá de ser otra alternativa educativa y se convierte en una estructura que estimula y provoca diálogos acerca de lo que debería aprenderse y cómo enseñarlo”<sup>37</sup>.

## **APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN**

Con respecto a la propuesta sobre el aprendizaje por indagación, podemos comenzar por definir el término indagación como el deseo de saber, de aprender

---

<sup>36</sup> ob.cit. p, 110.

<sup>37</sup> De ZUBIRÍA, Samper. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Cáp. 3: enseñanza para la comprensión. Fundación internacional de pedagogía conceptual. Colombia – Bogotá. 1998. p, 264.

algo nuevo, descubrir, profundizar o ampliar una información; otros términos que se pueden utilizar como sinónimos son: “examinar, ahondar, inquirir, preguntar, sondear, investigar, escudriñar, buscar, escrutar, interrogar y estudiar”<sup>38</sup>. Esto se suele realizar en todo momento de la vida y en cualquier campo del saber, el cual permite no sólo ampliar el conocimiento en una ciencia determinada, sino que facilita el mismo aprendizaje en la medida en que se disfruta mientras se aprende; además, contribuye al desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas.

Esta propuesta surge de las inquietudes de un grupo de maestras de la escuela elemental del estado de Arizona, sobre los conocimientos de los niños y los tipos de entornos que se les proporcionaba desde las aulas de clase que permitieran generar y reforzar aprendizajes complejos y significativos; ello condujo a reflexiones permanentes y conjuntas del personal docente en torno a un currículo basado en la indagación, pues ya no se comenzó a trabajar partiendo de unidades temáticas que no permiten la construcción de conocimiento como las mismas maestras de esta experiencia lo mencionan: “empleábamos tiempo excesivo cubriendo muchos temas y hechos, y finalizábamos tan sólo con un conocimiento superficial acerca de aquellos temas”<sup>39</sup>, se inició a partir de la indagación que logra activar los procesos de pensamiento de los estudiantes, además que genera grandes expectativas frente a todo cuanto desean explorar, pues “se vive en un constante estado de curiosidad y aprendizaje...y de la activa exploración de su mundo surgen las tensiones que los conducen a hacerse preguntas sobre los aspectos que los desconciertan”<sup>40</sup>, ello conduce, al mismo tiempo, a que el estudiante se comprometa en el trabajo del cual él mismo participó tanto en la formulación de preguntas en torno a las cuales se inicia la indagación como en el

---

<sup>38</sup> MARTINELLO, Marian L, COOK, Gillian E. Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Gedisa: Barcelona - España. 2000. p, 29.

<sup>39</sup> SHORT, G. Kathy. Y otros autores. El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Gedisa S.A. Primera edición 1999. p,19.

<sup>40</sup> *Ibid.* p. 21

proceso de búsqueda de información y construcción de saberes durante todo el periodo escolar.

Por tanto, “la indagación es un proceso total que atraviesa e integra los conocimientos personales y sociales, los sistemas de conocimientos y los sistemas de signo dentro de un contexto basado en la educación para la democracia. Desde el punto de vista pedagógico, el currículo como indagación significa que en lugar de utilizar el tema como una excusa para enseñar ciencias naturales, estudios sociales, matemática, lectura y escritura, estos sistemas de conocimiento y de signos se transforman en herramientas para la indagación”<sup>41</sup>

La indagación tiene ciertas modalidades que surgieron teniendo en cuenta lo planteado por Gardner acerca de las inteligencias múltiples, las cuales son formas diferentes de pensar, los diversos niveles en que las personas perciben el mundo, expresan sus sentimientos, pensamientos y construyen significados.

Puede decirse que son las mismas inteligencias múltiples en términos de Gardner o modos de conocer según John Steiner.

La indagación vista en los diferentes campos disciplinarios y para poder comprenderse mejor desde ellos, se clasificaron los modos de pensamiento estableciéndose tres categorías: modalidad simbólica que consiste en usar los distintos sistemas de símbolos, los cuales se asocian al lenguaje de palabras, números y signos musicales, permitiendo la manifestación de ideas, sensaciones, emociones, entre otros; La segunda modalidad está basada en imágenes, las cuales “incluyen formas de conocimiento visuales, tonales y sensorio motrices”<sup>42</sup>, todas las imágenes que hemos adquiridos a través de los sentidos y que ya están procesadas en nuestra mente, permiten generar distintas formas de pensar, de

---

<sup>41</sup> Ibíd. p. 26

<sup>42</sup> MARTINELLO, Marian L, COOK, Gillian E. Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Gedisa: Barcelona - España. 2000. p.29.

solucionar situaciones problémicas, hacer nuevas interpretaciones, facilitan expresar el pensamiento, comunicar algo por medio de gráficos, mapas, fotografías, cuadros, etc; El tercer modo de pensar es la afectiva, en esta última modalidad se involucra los intereses y necesidades emocionales de un sujeto, sus sentimientos, curiosidad, intuición y perseverancia, todo esto permite impulsar y orientar la indagación conduciendo al mismo tiempo al disfrute.

Además de tenerse en cuenta las anteriores modalidades en la indagación, es importante conocer los hábitos mentales que incluyen procesos de pensamiento o habilidades de pensamiento como también se conoce. Estos son:

- ❖ Encontrar y delimitar el objeto
- ❖ Formular preguntas apropiadas
- ❖ Simplificar preguntas y problemas
- ❖ Buscar anomalías
- ❖ Pensar con fluidez y flexibilidad, es decir, pensar creativamente.
- ❖ Propiciar conjeturas, relacionado con la predicción y las hipótesis.
- ❖ Diseñar experimentos
- ❖ Pensar por analogías
- ❖ Estar atento: observar los detalles, tener una visión de conjunto, forma de percibir y reunir la información.
- ❖ Cooperar y colaborar
- ❖ Persevar y tener autodisciplina.

La indagación aplicada a la educación, desde las modalidades y procesos de pensamiento se basaron en la filosofía de Dewey sobre la educación para la democracia; sobre las investigaciones de Taba respecto a las formas en que se puede desarrollar en los niños el pensamiento crítico y creativo; y de las categorías de Bloom acerca de los procesos de pensamiento indispensables en el aprendizaje.

Categorías o Taxonomía de pensamiento según Bloom:

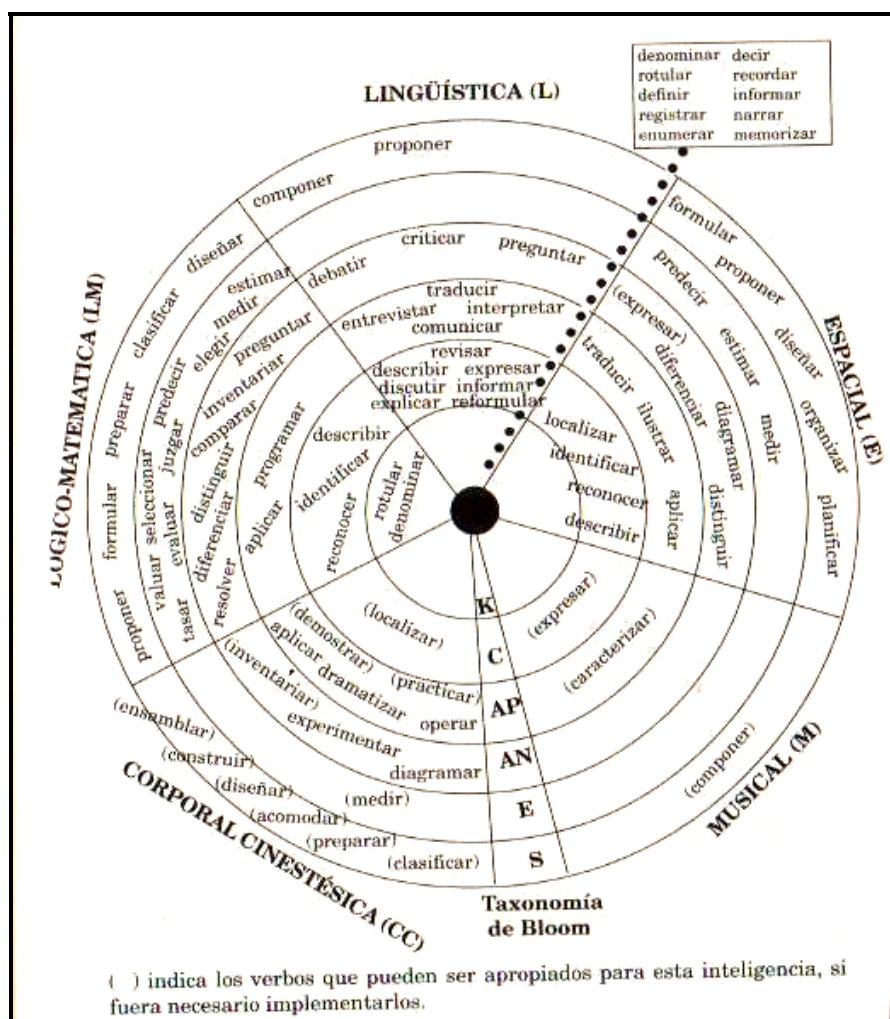
- ❖ **“Conocimiento:** recordar información.
- ❖ **Comprensión:** entender conceptos e interrelaciones de información.
- ❖ **Aplicación:** usar la información en diversos contextos.
- ❖ **Análisis:** encontrar las partes que componen ideas mayores.
- ❖ **Síntesis:** crear nuevas grandes cuestiones a partir de los componentes.
- ❖ **Evaluación:** aplicar criterios para expresar juicios”<sup>43</sup>.

Kovalik y Olsen (1994) desarrollaron un gráfico de construcción de la Indagación que incorpora y sintetiza diversos modelos de pensamiento; para ello se tuvo en cuenta la taxonomía de Benjamín Bloom (nombradas anteriormente); cinco de las estructuras de pensamiento de Gardner: lógico- matemática, lingüística, musical, corporal-cinestésica y espacial; la ciencia como indagación, descrita en los National Science Education Standards (National Research Council, 1996)

---

<sup>43</sup> Categorías de pensamiento tomadas de: MARTINELLO, Marian L, COOK, Gillian E. Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Gedisa: Barcelona - España. 2000. p. 52.

**Gráfico1. Construcción de la Indagación**



Fuente: MARTINELLO, Marian L, COOK, Gillian E. Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Gedisa: Barcelona - España. 2000. p. 251.

También se retomaron de las investigaciones realizadas por Taba, las etapas en el pensamiento inductivo de los niños; teniendo en cuenta esto, se podría hacer preguntar más acertadas por parte de los maestros. Las etapas son:

- **Formación de conceptos:** la cual es guiada por preguntas que permitan la estimulación de la observación, la comparación y clasificación de categorías.

- **Interpretación de datos:** Esta es guiada a través de preguntas que ayuden a examinar los hallazgos e identificar las interrelaciones de causa.
- **Aplicación de principios:** Para ello, se realizan preguntas que estimulen la formulación de hipótesis y generalizaciones que surjan a partir de la interpretación de los mismos datos.

En suma, las modalidades y procesos de pensamiento se refieren a la manera como se percibe, elabora y transforma una información y al mismo tiempo la forma en que esta se comunica. Por tanto, en la medida en que se desarrolle y utilice diferentes modos de pensar será mejor la capacidad de indagación que se tenga en las diversas disciplinas y más aún cuando existe una interdisciplinariedad de las mismas, tal como lo menciona Gardner, quien “subraya la importancia de planificar una enseñanza que ponga en juego las diversas inteligencias para maximizar el aprendizaje”<sup>44</sup>.

La indagación origina nuevas preguntas que contribuyen a profundizar y reorientar otros conceptos, teorías, pues la indagación no sólo ayuda a aprender contenidos, sino también a ampliar nuestra capacidad de usar los métodos, los procesos y las técnicas de investigación, lo cual permite a que los sujetos puedan explorar en una disciplina o tema que sea de su interés y quieran aprender.

Por lo anterior, es importante generar en los estudiantes posibilidades de encontrar otros caminos para comprender una realidad, un problema, una situación, una lectura, es permitirle ir más allá de lo que se le presenta; es necesario que el maestro ayude al estudiante a que active esa necesidad de indagación para que él mismo pueda construir su conocimiento, replantearlo y transformarlo aplicándolo a su realidad social.

---

<sup>44</sup> MARTINELLO, Marian L, COOK, Gillian E. Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y Aprendizaje. Gedisa: Barcelona - España. 2000. p. 249.

Por otra parte, la indagación está enmarcada en un contexto único, pues tanto la época en que se encuentra el sujeto, su cultura, sus costumbres, lenguaje, incluso su género, así como su historia personal y social está relacionado con la forma de pensar y actuar respecto a un determinado suceso, por tanto, influyen en cómo plantea y soluciona preguntas, así, “cada indagador aporta su personalidad, sus inclinaciones y sus antecedentes al relacionarse con lo que explora y cómo lo explora”<sup>45</sup>. De igual manera, de acuerdo a determinadas circunstancias o condiciones del entorno en el cual se realiza la indagación puede limitar o impulsar el trabajo que se esté desarrollando.

Una indagación que se realice en un momento dado y según las características de la población estudiantil, el impacto y resultado que tenga para generar una experiencia de enseñanza - aprendizaje más significativa será diferente, pues siempre existirán variables que contribuyan o impidan que se formulen preguntas y se efectúe la indagación, Así, los mismos avances tecnológicos e informáticos, los nuevos medios de acceder a la información, los cambios históricos, geográficos y culturales, de los pueblos, el tiempo y el lugar son elementos que se han de tener en cuenta y, en torno a ello generarse las condiciones adecuadas para la indagación, pues además del contexto social, político, cultural, juega un papel invaluable la forma de percibir, pensar y sentir que tiene el propio sujeto investigador con respecto al mundo. De igual manera, de las oportunidades, calidad y cantidad de recursos que se le brinden.

Estas formas de pensar, tienen implicaciones en el aprendizaje y en el diseño del currículo, de esta manera, se puede estimular a los educandos, hacia el desarrollo de las modalidades y procesos de la indagación. Por tanto, es necesario “ofrecer a los niños experiencias con muchos tipos de contenido en diferentes contextos, que desarrollen hábitos mentales productivos”, de la misma forma, y como lo mencionan en el texto: La Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y el

---

<sup>45</sup> Ibíd. p. 39.

Aprendizaje de Marian Martinello y Gillian Cook, en acuerdo con Dewey, “el aprendizaje resulta de la acción, que los hábitos mentales se forman a través de la actividad de pensar y el mundo real es el mejor laboratorio para un aprendizaje significativo”<sup>46</sup>, así poder ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos puedan aprender de manera autónoma.

Así, el proceso de indagación abierta tiene cinco etapas:

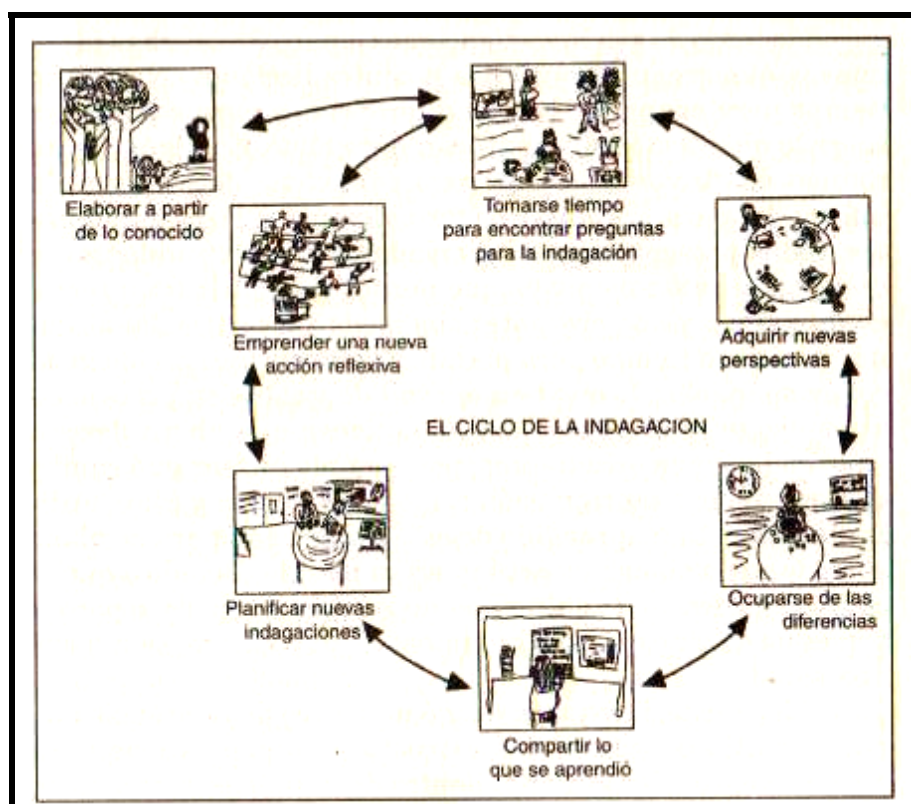
- **Formular preguntas:** estas deben estar orientadas hacia lo que los estudiantes desean aprender, además deben ser organizadas en ejes temáticos ordenados de manera lógica.
- **Buscar recursos:** encontrar variedad de materiales y seleccionar los más pertinentes y aplicables a las preguntas planteadas.
- **Organizar los hallazgos:** es necesario reunir todos los indicios, elementos o pistas que se encontraron y organizarlos de diferentes formas.
- **Interpretar los resultados:** es importante leer cuidadosamente lo encontrado, en los datos organizados.
- **Hacer nuevas preguntas:** a partir de los resultados obtenidos con las primeras preguntas planteadas, es necesario formular nuevas preguntas o replantear las que se elaboraron inicialmente.

Estas se convierten, al mismo tiempo, en las habilidades necesarias a desarrollar y potenciar en los estudiantes. Entre las habilidades de indagación están, además de la capacidad de formular preguntas y encontrar materiales, la capacidad de buscar indicios; en este se incluye el registrar, organizar y verificar los datos (saber tomar notas, registrar lo observado, tabular), y finalmente tenemos la habilidad de sintetizar y presentar los resultados. Además están relacionadas con las habilidades de comparar, contrastar, clasificar, predecir, observar, recordar.

---

<sup>46</sup> MARTINELLO, Marian L, COOK, Gillian E. Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Gedisa: Barcelona - España. 2000. p, 54.

**Grafico 2.El ciclo creativo como marco curricular para la indignación**



Fuente: SHORT, G. Kathy. Y otros autores. El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Gedisa S.A. Primera edición 1999. p.33.

De igual forma, se tomó el ciclo creativo como marco curricular para el trabajo de la indagación, dejando atrás los tradicionales marcos conceptuales “que estaban basados en modelos de aprendizaje jerárquicos y de orientación conductista”<sup>47</sup> .

Este consiste, como se puede interpretar a partir de la figura, que la indagación comienza a partir de las propias experiencias y saberes de los estudiantes para extraer diversos puntos de vista, sus conexiones y poder orientar la indagación. Después de conocer y establecer esas conexiones entre lo que saben y las inquietudes que tienen, se da el tiempo necesario para realizar las exploraciones

<sup>47</sup> SHORT, G. Kathy. Y otros autores. El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Gedisa S.A. Primera edición 1999. p. 32.

pertinentes, lo cual les permite acceder y ampliar la información, así como adquirir conocimientos en torno a un tema y descubrir las preguntas que quieren posteriormente investigar. Seleccionada la pregunta en torno a la cual se llevará a cabo la indagación, se revisa desde distintas perspectivas dando lugar a la participación y colaboración activa de todos los estudiantes.

Durante esas exploraciones, los estudiantes hacen uso de los diferentes sistemas de signos como los “dibujos, redacciones informales...gráficos, cuadros, diagramas y representan dramatizaciones sobre temas o acontecimientos que intentan entender o explorar”<sup>48</sup>, también involucran distintos sistemas de conocimiento, es decir, otras ciencias de tal manera que puedan construir nuevos conocimientos, a través de las técnicas de indagación: entrevistar, utilizar líneas de tiempo, escribir cartas, tomar notas, elaborar encuestas, construir gráficos y leer material informativo.

Luego de haber realizado el análisis a la información encontrada, elaborando sus propios saberes y aclarado dudas, se comparte los resultados de manera informal, para finalmente presentarlos a todo el grupo. Es importante resaltar que para ello hacen igualmente uso de variados sistemas de signos. De este modo, “las experiencias de los estudiantes se convierten en la base a partir de la cual surgen las exploraciones de los temas”<sup>49</sup>, lo cual permite, conocer el trabajo realizado por los compañeros, generarse espacios para la reflexión y socialización de lo aprendido, así como del proceso mismo de aprendizaje, pues surgen nuevas preguntas a partir de lo que ya se aprendió en esa primera indagación u otras las cuales pueden determinar y plantear posteriores indagaciones.

El Ciclo Creativo, por tanto es continuo y recursivo, así como lo señalan las flechas del gráfico, van en dos direcciones que permite el desplazamiento

---

<sup>48</sup> Ibíd. p, 214.

<sup>49</sup> Ibíd. p, 205.

permanente, ir y venir durante todo el proceso de la indagación de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Por otra parte, el desarrollo de un estudio por ejes temáticos consiste en un proceso constante, en generar ideas y categorizarlas, tener varias alternativas y entre estas seleccionar aquellas que reúnan todas las condiciones, pues los ejes temáticos están delimitados por tres criterios que son necesarios tener en cuenta: el interés de los estudiantes y su nivel de desarrollo, la disponibilidad de recursos y los estándares del currículo.

Además, y según los modelos de Gamberg, se menciona los requisitos que estos deben tener: interesar a los estudiantes, ser muy amplio de tal manera que pueda incluir subtemas; es importante que no tenga limitaciones geográficas ni históricas, se pueda utilizar múltiples y variados recursos, tenga interdisciplinariedad e involucre a los estudiantes con la comunidad.

En cuanto a plantear preguntas en torno a un eje temático, los estudiantes comienzan a determinar, con la ayuda del maestro, cuales son las estrategias más apropiadas para explorarlas. El maestro ayuda a perfeccionar las preguntas y a encontrar y utilizar los materiales o recursos mas apropiados de acuerdo al interrogante planteado; a conducirlos a la reflexión y reorientar la investigación de manera que no se agote, antes bien, se amplíe y surjan nuevas preguntas que permitan incluir otros conceptos, teorías, etc. Este es el maestro de inmersión temática, quien sabe que “sus estudiantes aprenden desde adentro hacia fuera, (que construyen su propio conocimiento basados en el conocimiento previo)”<sup>50</sup> ; igualmente, lograr que el interés de los estudiantes y el maestro sea cada vez mayor en la indagación.

---

<sup>50</sup> MANNING, Maryann, MANNINIG, Gary, LONG, Roberta. Inmersión Temática: El currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental. Gedisa. Barcelona-España. 2000. p. 22.

Como punto de partida de la indagación, se tiene en cuenta las siguientes categorías:

- ✓ Intereses comunes de los estudiantes.
- ✓ Textos – lecturas de información específica o general.
- ✓ Temas de libros de texto
- ✓ Acontecimientos de la actualidad
- ✓ Objetos y artefactos
- ✓ Puntos de interés en la zona (museos y zoológicos, parques y reservas naturales, , entidades políticas, instituciones sociales, barrios, calles, etc)
- ✓ Intereses especiales
- ✓ Patrimonio cultural (lugares históricos, monumentos)
- ✓ Conceptos abstractos.

Después de seleccionar el eje temático, se realiza un torbellino de ideas, el cual permitirá perfeccionar y desarrollar el eje, igualmente, contribuirá a identificar nuevos caminos o direcciones que conduzcan a otras exploraciones. En el torbellino de ideas, pueden surgir preguntas a partir de asociar y utilizar categorías de disciplinas o categorías conceptuales, de las cuales se pueden obtener productos diferentes. Esas categorías conceptuales surgen de las áreas curriculares (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje, Matemáticas, Artística y de cada una de sus disciplinas).

Con respecto a las preguntas, es importante tener claridad sobre su importancia en el aprendizaje, pues “nuestras preguntas revelan lo que comprendemos del contenido de nuestras exploraciones; la redacción de las preguntas trasluce el sentido que encontramos en nuestras experiencias. El tipo de preguntas que hacemos muestra cómo conducimos nuestro aprendizaje. La forma, el estilo y el contenido de nuestras preguntas revelan el papel del lenguaje en el aprendizaje y la influencia de las inclinaciones, el estilo y el talento de cada uno en la

construcción del conocimiento<sup>51</sup>”. Por ello, es necesario que los estudiantes aprendan a formular preguntas que les exija más que sólo transcribir una información, y ello depende de la capacidad que tienen los maestros de conocer y comprender la diferencia entre preguntas superficiales y preguntas profundas, simples y complejas.

Las preguntas se han clasificado según algunos criterios; uno de ellos y el más utilizado es el basado en el nivel cognitivo. En la indagación y de acuerdo al objetivo propuesto, los tipos de preguntas que son más convenientes utilizar son:

- ❖ **Preguntas iniciales:** son aquellas preguntas que buscan información, permite familiarizarnos con el tema y determinar el objeto a estudiar. Son las preguntas para averiguar hechos, tales como: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué? También son útiles las preguntas que surgen a partir de una observación, así como de la lectura de una narración descriptiva, la cual permite la realización de preguntas.
- ❖ **Preguntas de sondeo:** Se refieren al uso de analogías y anomalías. Las preguntas que utilizan analogías ayudan a establecer y encontrar relaciones de ideas con lo desconocido y permite establecer preguntas que conduzcan a demostrar hipótesis. En cuanto a las anomalías, estas despiertan el interés y la curiosidad pues no tienen aparente coherencia o relación con nuestras experiencias; lo inesperado y sorprendente hace que nos planteemos nuevas preguntas.
- ❖ **Secuencias de preguntas:** Se refiere a una serie de preguntas que se basan en respuestas a preguntas anteriores, es decir, la siguiente pregunta se elabora inmediatamente a partir de la respuesta dada para ahondar más en el tema.

---

<sup>51</sup> *Ibíd.* p. 151.

Un trabajo basado en preguntas requiere de recursos necesarios que permitan la búsqueda de diversas fuentes de información y faciliten al estudiante encontrar respuestas a sus interrogantes y pueda proceder con la indagación pues “el material consultado ingresa en este proceso como sustento de la indagación, no como centro”<sup>52</sup>. Es importante contar con un gran número de materiales, tales como: Material impreso (libros de texto, documentos, periódico, revistas), objetos o artefactos, entrevistas, experimentos, sitios geográficos, medios de comunicación y tecnología: imágenes visuales, videos, grabaciones, registros orales, software, buscadores, entre otros.

El utilizar diversos recursos o materiales permite activar distintos modos de pensamiento y al mismo tiempo los modos de aprendizaje; permite “desarrollar la capacidad de obtener información a través de estímulos auditivos, visuales, táctiles, estableciendo y reforzando redes neuronales alternas para el aprendizaje asociativo”<sup>53</sup>.

En cuanto a la evaluación a través de la indagación, “es más de índole cualitativa que cuantitativa. No existen tests previos, test posteriores, test de fin de unidades ni ejercicios de “encerrar en un círculo”... los maestros y los alumnos evalúan la participación en el proceso”<sup>54</sup>, para ello se hace uso del portafolio o carpeta donde se recopila las evidencias del trabajo individual y el trabajo en grupo se expone a toda la comunidad;

No obstante, se requiere de dar calificaciones en letras o números, pero con un tratamiento diferente, es decir, se trata de comprometer al estudiante en el

---

<sup>52</sup> SHORT, G. Kathy. Y otros autores. El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Gedisa S.A. Primera edición 1999. p, 26.

<sup>53</sup> MARTINELLO, Marian L, COOK, Gillian E. Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y Aprendizaje. Editorial Gedisa: Barcelona - España. 2000. p, 168.

<sup>54</sup> MANNING, Maryann, MANNINIG, Gary, LONG, Roberta. Inmersión Temática: El currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental. Gedisa. Barcelona - España. 2000. p. 24.

proceso evaluativo, llegar a acuerdos conjuntos; además, es necesario que el maestro, no solamente, tenga en cuenta las respuestas de un examen sino una gran variedad de opciones y actividades que le brinden al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

La propuesta de la indagación ha dejado ver, desde las experiencias de diferentes maestros quienes han puesto en marcha esta nueva forma de trabajar en el aula de clase, que se ha avanzado en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por ello, hoy en día las Ciencias Sociales desde el aspecto legal, busca una “conexión entre conocimiento y acción... en la medida en que se reconoce el interés práctico de todo conocimiento y su necesaria proyección social en función de las demandas y problemas de los amplios sectores sociales marginados del poder”<sup>55</sup>. Esto nos deja claro que los estudiantes requieren oportunidades para elegir y formarse como personas responsables a través de la elección de sus propios temas de investigación, pues las Ciencias Sociales buscan principalmente preparar a los estudiantes para la ciudadanía, la democrática y la participación activa; la cual es necesaria en un aula de clase efectiva. También permite ver que todo lo anterior debe ser constatado desde las acciones pedagógicas en las aulas de clases, que la teoría que desde el MEN ha sido adoptada, la tengan en cuenta los docentes desde la forma de planear sus clases hasta la manera de llevarlas a cabo.

Finalmente, potenciar las capacidades del análisis de todo tipo de textos desde el ejercicio de la lectura y la escritura, facilita el estudio del ser humano en sociedad y la objetiva interpretación de la realidad que hace que los estudiantes se sientan parte y tengan la necesidad de mejorar el complejo mundo social que les rodea.

---

<sup>55</sup> MEN. Lineamientos de Ciencias Sociales. Santa fe de Bogotá D.C. Colombia. 1998. p. 49.

Por ello es necesario que cada docente reconozca que *“la enseñanza de la lectura en la educación secundaria es una tarea de todo el profesorado y no solo del profesor de lengua, ya que todos los alumnos reciben la inmensa mayoría de la información referida a los contenidos de las materias a través de los textos escritos (libros de texto, fotocopias, apuntes, enciclopedias...) el aprendizaje escolar sólo es posible en la medida en que los alumnos y las alumnas dominan las habilidades de comprensión lectora que les permiten identificar y entender las formas escritas con las que se expresan los contenidos escolares”*<sup>56</sup>.

De la misma manera, el análisis de hechos o situaciones sociales, a través de la comprensión lectora y la producción escrita, permite al ser humano repensar en el sentido de sus acciones y las acciones de los demás dentro del contexto analizado, esto hace posible que cada quien sea capaz de construirse una imagen del mundo a través de la experiencia que vive desde la comunicación ya sea de tipo oral o escrito, pues percibimos nuestro contexto a partir de cualquier forma de comunicación al interactuar con otros a través de los diversos sistemas simbólicos que existan en cada grupo social.

---

<sup>56</sup> LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen I. Paidós. Barcelona. 1999. p. 322.

### **3. METODOLOGÍA**

La investigación está orientada desde un paradigma cualitativo, de tipo descriptivo que implica al investigador detallar el fenómeno estudiado y abordarlo desde la realidad que se vive en un contexto determinado. Para esta investigación, se tomó dos instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga: el Instituto Politécnico de Bucaramanga y el Colegio José María Estévez.

#### **3.1 PARTICIPANTES**

Se trabajó con una población total de 173 estudiantes de ambas instituciones (género femenino y masculino), que pertenecen al grado noveno y cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años de edad. Tres de los cinco cursos encuestados: fueron de 9º5, 9º6 y 9º3 de un colegio, cuya cantidad de estudiantes suman 106, de los cuales la mayoría (82) son del género femenino y tan solo 24 pertenecen al género masculino. Del otro colegio se tomaron dos cursos, con una población total de 69 estudiantes, de los cuales 31 son del género femenino, y 36 pertenecen al género masculino. (Ver gráfico N° 1)

También se trabajó con dos maestros del área de Ciencias Sociales quienes tienen a su cargo todos los grupos del grado noveno de la institución respectiva (un maestro por institución).

#### **3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS**

Durante el trabajo de campo realizado en las instituciones, se recolectaron los datos en varias sesiones, con el objetivo de tener un acercamiento a los

fenómenos dados en las prácticas pedagógicas de Ciencias Sociales relacionadas con las prácticas discursivas, principalmente, con la comprensión lectora. Para ello se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

**Observación no participante:** Recurso utilizado en varias sesiones de clase, con el objetivo de obtener información de manera directa, en contacto con la realidad y así acercarnos al objeto de la investigación.

**Entrevista:** Se optó por utilizar la entrevista por ser una técnica de intercambio para obtener información no sólo por medio de palabras, sino también de gestos y posturas, etc, las cuales permitieron indagar y conocer más sobre el objeto de estudio desde la fuente directa, con los mismos sujetos-participantes involucrados en la investigación es decir, con los maestros.

Se aplicó, principalmente, la entrevista estructurada o formal. Para ello se elaboró previamente un cuestionario con preguntas de tipo abierta para obtener información más allá de un sí o no; sin embargo durante la realización de la entrevista surgían otras que inicialmente no estaban formuladas, las cuales eran convenientes para ampliar los datos expuestos por los docentes. (Ver anexo N° 1)

**Encuesta:** Se utilizó este instrumento por su rapidez para obtener información de una población numerosa. Esta se aplicó a los estudiantes para conocer su sentir y pensar acerca del trabajo realizado en clase de ciencias sociales y reconocer desde éste las prácticas discursivas relacionadas con la comprensión lectora. La encuesta estuvo conformada por 12 preguntas sobre las actividades que con mayor frecuencia se realizan tanto dentro como fuera del aula y aquellas que los estudiantes prefieren, tipo de textos que leen y producen en clase, las estrategias de lectura y escritura que el docente tiene en cuenta para la comprensión y producción de diferentes textos y el cómo le gustaría que fueran las clases. (ver Anexo N° 2).

**Análisis documental:** Con respecto a la revisión de documentos, se tuvo en cuenta la selección de materiales como los cuadernos de los estudiantes, el texto guía que ellos manejan y el de los maestros, así como los planes de estudio de cada una de las instituciones. Todo lo anterior permitió encontrar información acerca de las prácticas de comprensión lectora que se dan en el aula de clase desde el área de Ciencias Sociales.

Teniendo la información recopilada por medio del diario de campo, que fue el instrumento utilizado, se procedió a su respectiva categorización, por medio de matrices. La información proporcionada por medio de las encuestas realizadas a los estudiantes, se establecieron categorías y subcategorías de análisis a partir de las respuestas. Una vez categorizadas las respuestas se hizo la tabulación y elaboración de las gráficas correspondientes. (Ver tabla N° 1, N° 2, N° 3)

### **3.3 PROCEDIMIENTO PARA ANÁLISIS DE INFORMACIÓN:**

A partir de la información obtenida de las encuestas a los estudiantes, entrevista a los docentes de ciencias sociales, observación no participante de las clases y revisión de documentos como planes de área, cuadernos de algunos estudiantes y texto-guía, se realizó la pre-categorización y categorización de los datos, en tres partes fundamentalmente: una relacionada con las encuestas, otra específicamente con los cuadernos, los textos- guía y los planes de área y por último las entrevistas a los docentes. Posteriormente, se hizo lectura, interpretación y análisis de cada una de ellas.

Finalmente se realizó la triangulación de la información con sus respectivos análisis para confrontarlos con el marco teórico sobre prácticas discursivas, específicamente las relacionadas con la lectura y la escritura, y la propuesta acción de la Enseñanza para la Comprensión y el Aprendizaje a través de la

indagación, además de los soportes legales del MEN: Lineamientos Curriculares y Estándares básicos para el área de Lengua Castellana y Ciencias Sociales para obtener los resultados. Los hallazgos de la investigación cualitativa se validaron específicamente de la interpretación y análisis detallado de las evidencias.

## **4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA**

### **4.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 2005 – 2006 EN CIENCIAS SOCIALES DE 9º DE LOS COLEGIOS SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN.**

Los resultados de las pruebas saber fueron tomados en este análisis puesto que noveno es el grado de la básica donde se presenta por última vez esta prueba y es la que muestra los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje que han vivido los estudiantes. Desde esta perspectiva, estos resultados también nos permiten ver si los estudiantes han apropiado el uso de las prácticas discursivas en función de la comprensión desde el área de Ciencias Sociales.

#### **Resultados Generales**

Las tablas (Ver tabla N° 4) nos muestran que tanto el Instituto Politécnico como el Colegio José María Estévez, en cuanto a resultados generales, comparados con el nivel nacional, departamental y municipal, tienen un puntaje promedio mayor a estos y su desviación estándar es menor a la de dichos grupos de referencia. Ello significa que el puntaje promedio, obtenido por las instituciones superó al de dicho grupo de referencia, y que el desempeño de los estudiantes en las pruebas fue homogéneo. Es decir, la mayoría de los estudiantes tuvieron mejores desempeños que los del grupo de referencia.

#### **Resultados Por Niveles De Competencia:**

En cuanto a los niveles de competencia, las tablas muestran (Ver tabla N° 5) que los estudiantes no llegaron al nivel E y están desde este nivel muy por debajo del

departamento, municipio y nación. Este nivel es el esperado y el cual desde lo estipulado por las pruebas indaga por la **lectura crítica de procesos sociales y aplicación de conceptos**, el manejo conceptual, metodológico y crítico que tienen los estudiantes, que les permita acercarse a procesos sociales de mayor complejidad, a través de preguntas que plantean un problema social sin presentar toda la información que el alumno necesita para hallar la solución. También, la capacidad del alumno por estructurar información, relacionando diferentes ámbitos y contextos de las ciencias sociales, de tal modo que le permitan diferenciar, asociar, comparar, inferir y deducir esquemas de solución verosímiles al problema que se le plantea; y la capacidad de discernir la relación entre los diferentes elementos de un proceso social, como la democracia; reconocer diferentes visiones de mundo y analizar textos sin referencias sociales explícitas con el objetivo de extraer conclusiones de carácter social. Para estos alumnos no son ajenos elementos de economía y aplican con propiedad conceptos sociales al análisis de situaciones complejas como los medios sociales de comunicación social.

El nivel que alcanzan los estudiantes del colegio Politécnico es el D, en el cual se encuentran superiores a nivel departamental, municipal y nacional. Este nivel indaga por la **lectura de procesos sociales a partir de herramientas sociales**, lo cual se evidencia en un manejo teórico y metodológico que les permite extraer conclusiones de carácter social a partir de la información que proporciona el enunciado de una pregunta. En este sentido, el estudiante es capaz de estructurar y jerarquizar información para establecer relaciones de mayor a menor importancia. Las preguntas de este nivel exigen que el estudiante supere una visión local o particular de las ciencias sociales, lo cual requiere establecer conexiones entre diferentes ámbitos o temas de las ciencias sociales con el propósito de que relacione experiencia (presente, pasada o futura) con conceptos propios de las ciencias sociales. Los educandos que integran este nivel formulan hipótesis sociales estableciendo conexiones entre variables que tienen relaciones

en varios sentidos; también articulan información desde diferentes contextos y saberes, y establecen relaciones lógicas que les permiten ir más allá de contextos locales, particulares o lugares comunes. Los estudiantes de este nivel diferencian tiempos históricos, lo cual quiere decir que delimitan características de los mismos, entre los cuales pueden encontrar conexiones. Así por ejemplo, sobre conceptos como rural y urbano pueden establecer puentes o diferenciar las influencias que existen entre uno y otro.

Paradójicamente, estos estudiantes se encuentran en menores condiciones a nivel nacional, departamental y municipal, desde la categoría de menor exigencia; en la cual se encuentran los estudiantes del colegio José María Estévez, como lo es el nivel C, el cual evalúa la **Asociación de procesos sociales con referentes de la vida cotidiana**, que se observa en el reconocimiento de procesos sociales básicos, los diferencian de otros y los asocian con referentes de la vida cotidiana. Aunque las preguntas de este nivel ofrecen a los estudiantes las herramientas básicas para su solución, el alumno debe ubicar elementos básicos para poderlos asociar con experiencias cercanas. Evalúan el establecimiento de diferencias y semejanzas entre procesos sociales básicos, así como que organice y jerarquice información de tipo social.

### **Resultados Por Competencias Y Componentes:**

En cuanto a las competencias los estudiantes de ambos colegios sobresalen en la competencia interpretativa que apunta al qué, cuándo y cómo de los fenómenos a estudiar, en la cual obtuvieron los puntajes más altos; mientras desde la competencia argumentativa y propositiva los resultados son similares; sin embargo en comparación a nivel nacional, las competencias argumentativa y propositiva son mayores pero el puntaje promedio y su desviación estándar son mayores o superiores a los del grupo de referencia lo que quiere decir que algunos de sus

estudiantes obtuvieron puntaje promedio muy alto, pero hay otros estudiantes de la misma institución que obtuvieron resultados muy bajos.

Y finalmente, se observa en las tablas (Ver tabla N° 6) que, en cuanto a los componentes, los estudiantes de ambos colegios tienen mayor nivel en el que indaga por el tiempo en relación con la cultura.

En conclusión se puede observar que aunque los estudiantes del grado 9° de los dos colegios, demuestran mayores resultados que los del promedio nacional, departamental y municipal, aún no han adquirido competencias básicas para trabajar con problemas y su resolución, lo cual se logra desde el trabajo desde el aula con preguntas problematizadoras que orienten las prácticas discursivas como herramientas de conocimiento y transformación de la sociedad.

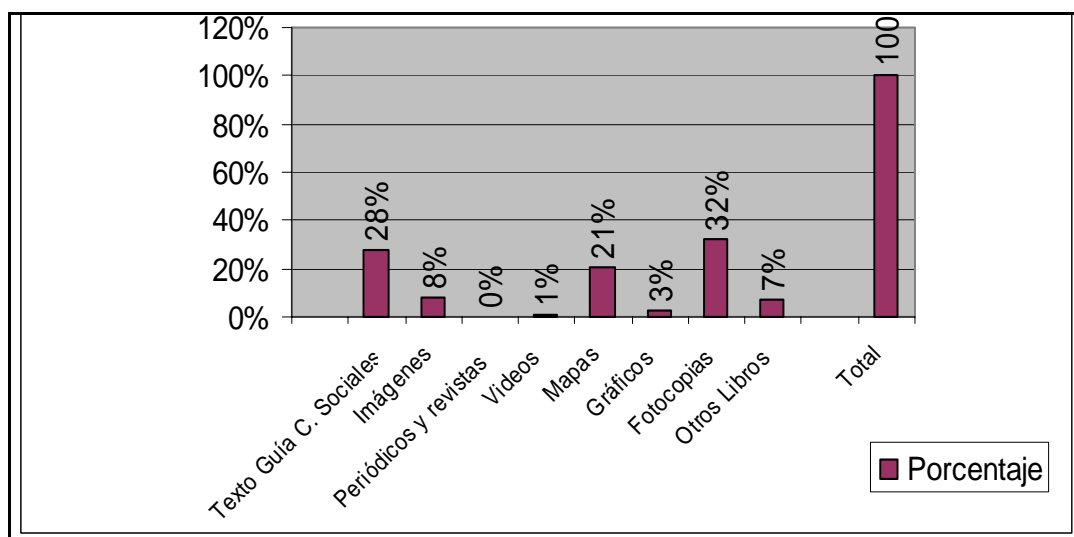
#### **4.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS:**

A continuación se expone por separado los resultados arrojados por la prueba de cada institución, con un gráfico de porcentajes y su respectiva descripción e interpretación. Para no hacer mención de los nombres propios de cada institución educativa y su relación con los resultados se optó por enmarcarlos bajo el código de “Colegio A” y “Colegio B”; además, se menciona por ítems cada pregunta del cuestionario.

**COLEGIO A:**

**ÍTEM 1. MATERIALES UTILIZADOS EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES:**

**Grafico 3. Materiales utilizados en clase de ciencias sociales**

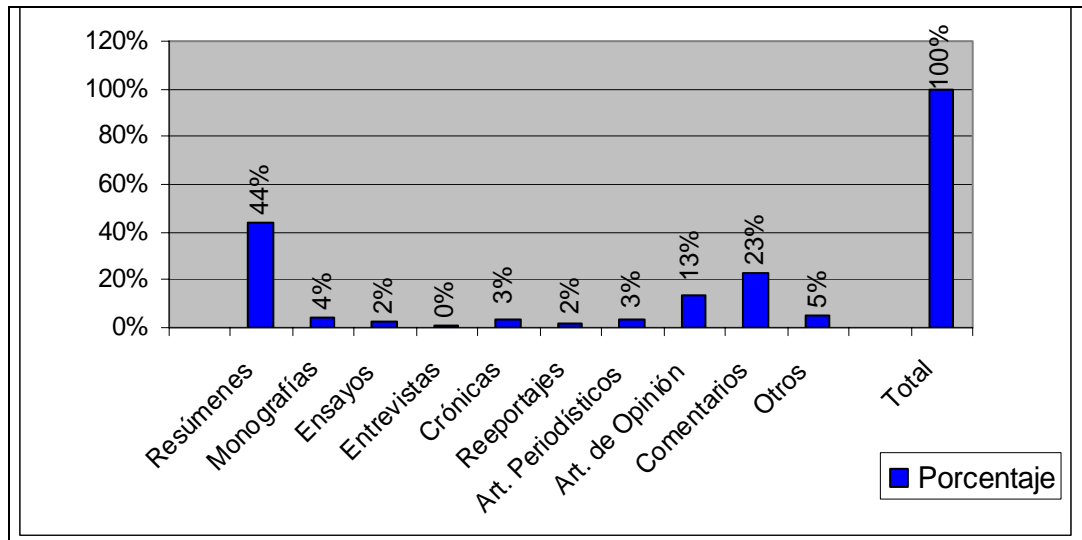


Fuente: Autores del proyecto

El primer resultado de la encuesta observado en la gráfica, dado por la pregunta: señale cuál de los materiales se utilizan en clase, muestra que buena parte de los estudiantes (32%, con 95 respuestas a favor) evidencian la preferencia de la docente por el uso de las fotocopias como material de clases y el uso del texto guía (28%, con 82 respuestas a favor) el cual contiene lecturas de historia y geografía a partir de las cuales propone constantes talleres y cuestionarios que los estudiantes socializan en cada clase, basados, según el texto, en las competencias argumentativa, interpretativa y propositiva.

## ÍTEM 2. PRODUCCIÓN ESCRITA:

Grafico 4. Producción Escrita



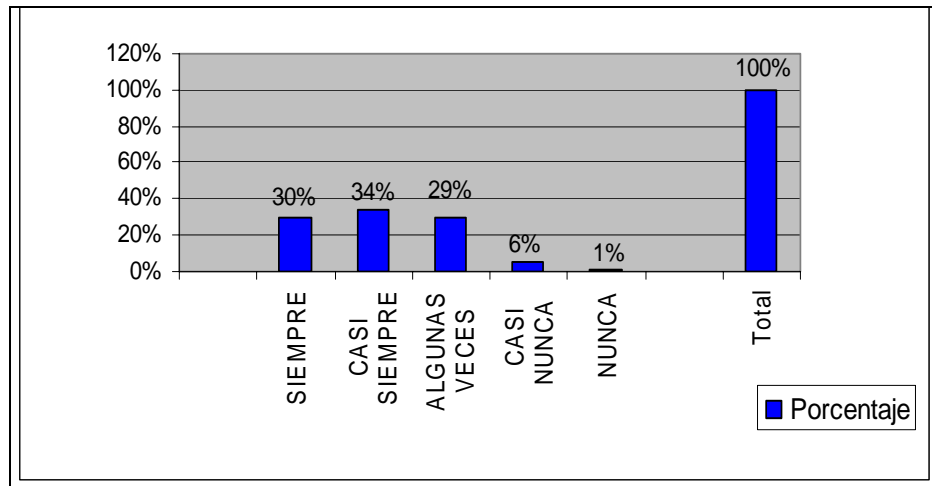
Fuente: Autores del Proyecto

En el caso de la producción escrita, como lo muestran las gráficas, el 44% de los estudiantes de estos tres salones encuestados afirman que la mayoría de las veces que escriben lo hacen elaborando resúmenes de las temáticas que leen. En segunda instancia se observa la redacción de comentarios con un porcentaje del 23% de respuestas; mientras que en un porcentaje muy bajo (2% - 3%) se encuentran los ensayos y los reportajes útiles para que estos desarrollen su capacidad argumentativa.

Estas respuestas se reafirma el hecho del uso constante del libro guía, pues los resúmenes y comentarios son desde las lecturas y temáticas que el libro Ciencias Sociales de Santillana contiene.

### ÍTEM 3. ESPACIOS PARA ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE TEMAS DE ACTUALIDAD

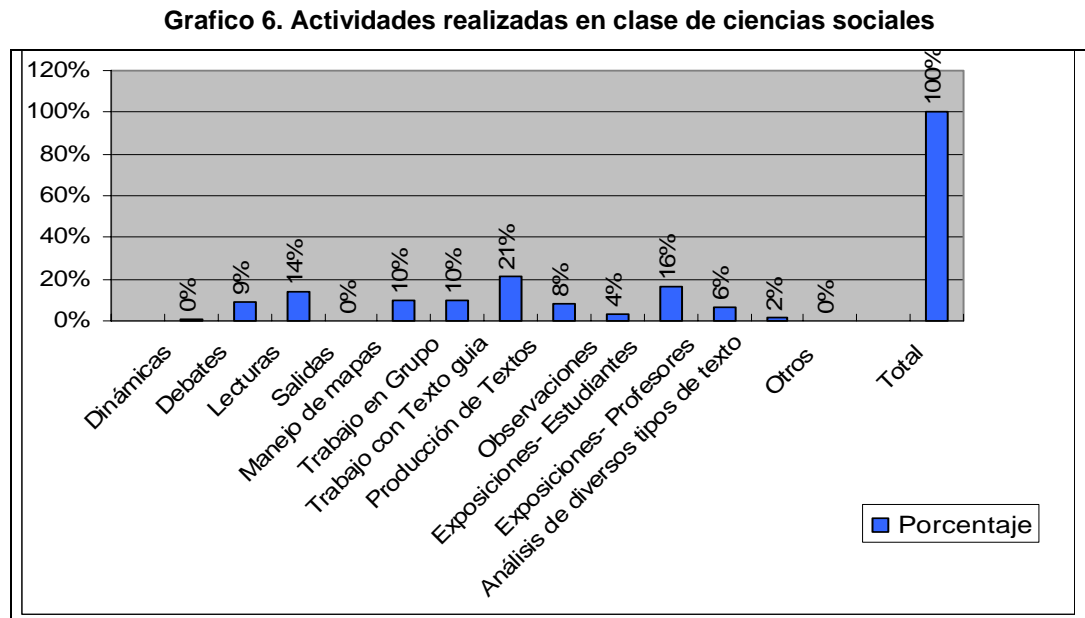
Grafico 5. Espacios para análisis y discusión de temas de actualidad



Fuente: Autores del proyecto

Desde la pregunta numero 3, la cual indaga sobre los espacios análisis de temas actuales y la posibilidad de proposición de los estudiantes en el aula de clases de Ciencias Sociales, las respuestas de los estudiantes manifiestan uniformidad entre las respuestas que afirman que esto se da “siempre”, “casi siempre” y “algunas veces”. Sobresale entre ellas el hecho de que se proporcionan casi siempre pero con una diferencia mínima entre las otras dos de un 4% con “siempre” y un 5% con “algunas veces”. Lo cual es contradictorio con su manifestación de que la mayoría del trabajo es con el texto guía, pues este no contiene muchos textos de actualidad.

#### ÍTEM 4. ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES:



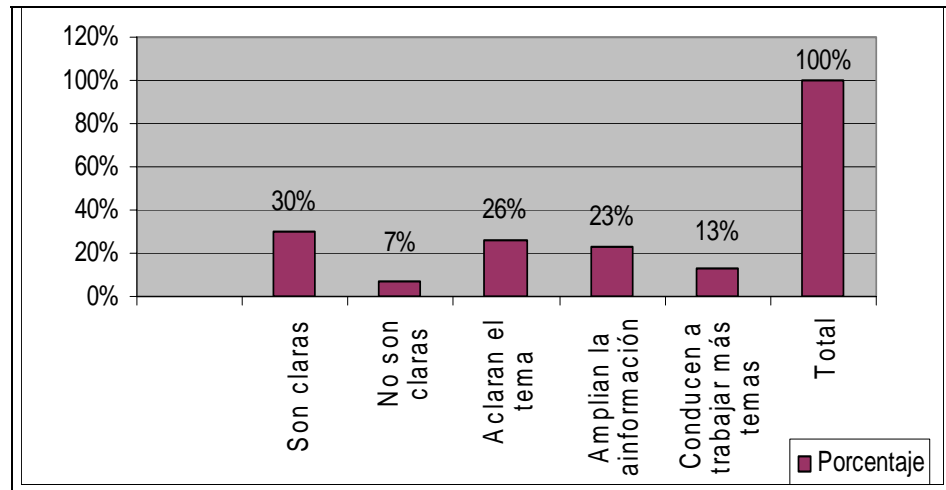
Fuente: Autores del proyecto

En concordancia con la pregunta n° 1, esta pregunta nos muestra el predominio del trabajo con el texto guía, pues al preguntarles a los estudiantes sobre las actividades que se realizan en clase de ciencias sociales, la mayoría de respuestas (92 de 435 = 21%) apuntan al trabajo con el texto guía; mientras un 16% y un 14%, apuntan al trabajo con exposiciones por parte de los estudiantes y lecturas respectivamente.

Como se puede observar, estas actividades superan en un gran porcentaje a las demás actividades como dinámicas, salidas, producción de textos, observaciones y análisis de diversos tipos de textos se realizan según los estudiantes muy pocas veces, pues sus porcentajes son 0%, 0%, 8%, 4% y 2% respectivamente. Esto muestra que la clase se mantiene en una rutina diaria basada en el trabajo propuesto por el texto guía de la docente y el de los estudiantes.

## ÍTEM 5. PREGUNTAS REALIZADAS EN CLASE POR PARTE DEL PROFESOR

Grafico 7. Preguntas realizadas en clase por parte del profesor



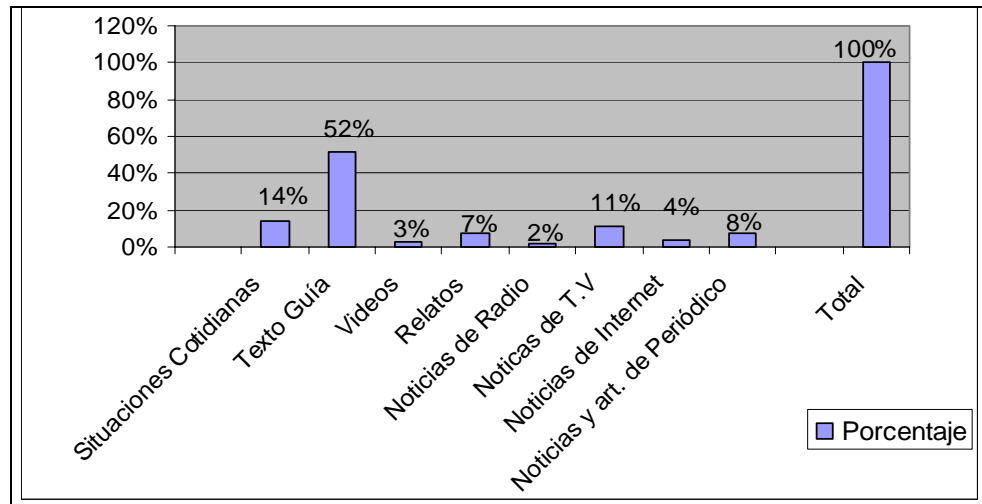
Fuente: Autores del proyecto

La encuesta evidencia que para los estudiantes las preguntas que realiza la maestra en su mayoría son claras, en un buen porcentaje afirman que aclaran el tema (26%) y otros (23%) afirman que estas amplían la información; sin embargo un porcentaje de un 7% afirma que estas no son claras.

Por otra parte existe un porcentaje del 13% que dicen que las preguntas de la maestra conducen a trabajar más temas.

## ÍTEM 6. LECTURAS TRABAJADAS EN CLASE

Grafica 8. Lecturas trabajadas en clase

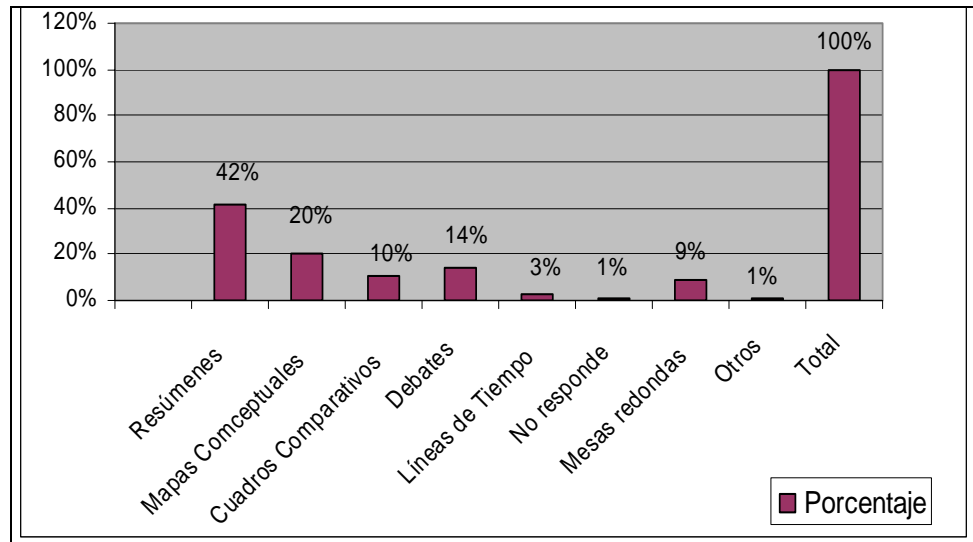


Fuente: Autores del proyecto

En cuanto a esta pregunta, que apunta a las lecturas trabajadas en clase, se vuelve a evidenciar la preferencia de la docente por el trabajo con el texto guía de Ciencias Sociales de la editorial Santillana, pues en un 52%, los estudiantes afirman que las lecturas trabajadas en clase son las que propone el texto guía que utilizan; mientras lecturas como videos, relatos, noticias y situaciones cotidianas se encuentran en un porcentaje bajo en relación este como es notorio en la grafica

## ÍTEM 7. ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER Y DISCUTIR UN TEMA:

Grafico 9. Estrategias para comprender y discutir en tema

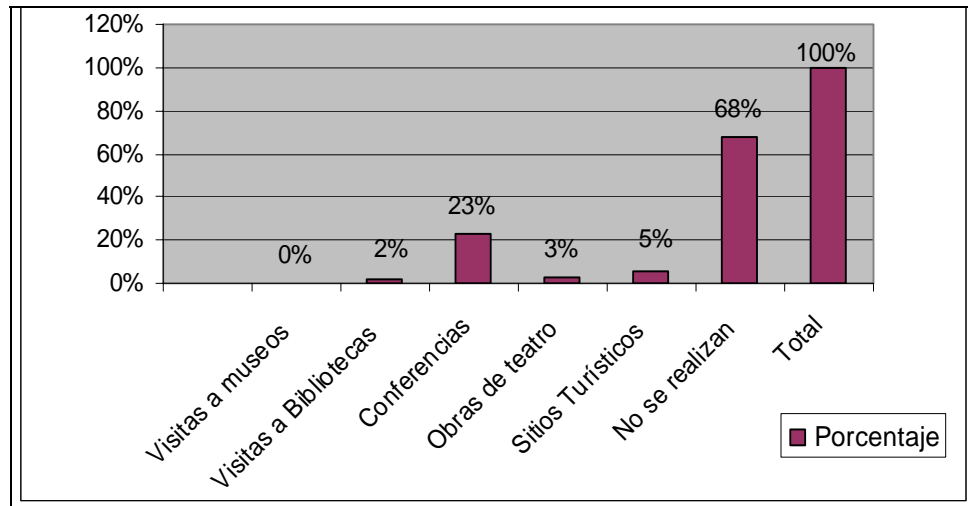


Fuente: Autores del proyecto

Desde las respuestas dadas por los estudiantes se observa que como estrategias para la comprensión y discusión de textos la maestra utiliza en gran medida la elaboración de resúmenes por parte de los estudiantes; le siguen los mapas conceptuales y por ultimo los debates, estos con porcentajes de 42%, 20% y 14% respectivamente; mientras que muy pocos estudiantes manifiestan la utilización de cuadros comparativos, líneas de tiempo y mesas redondas.

## ÍTEM 8: ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DEL AULA DE CLASE:

Grafica 10. Actividades realizadas fuera del aula de clase

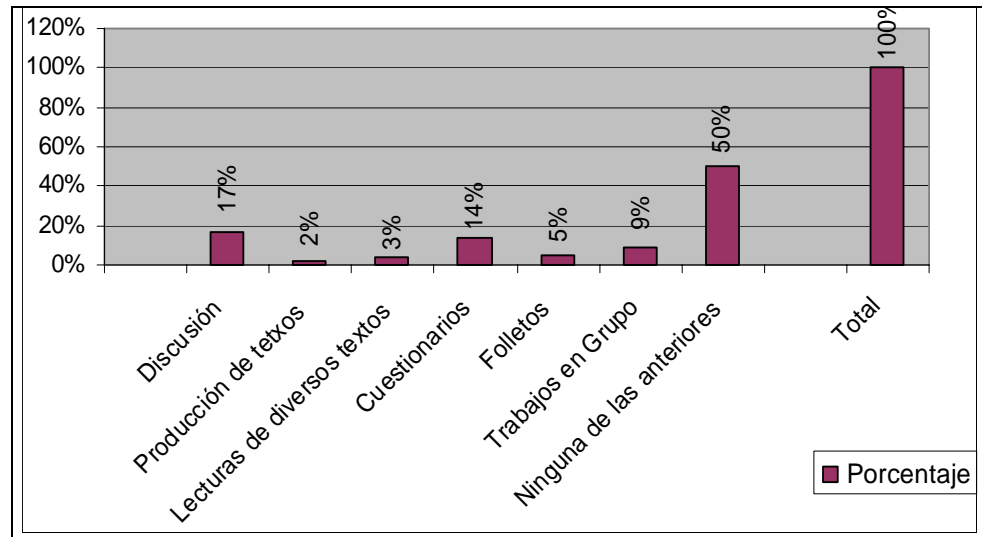


Fuente: Autores del proyecto

La gran mayoría de los estudiantes, con un porcentaje del 68%, manifiestan que no se realizan actividades fuera del aula y los pocos estudiantes que dicen realizarse, afirman que estas salidas son a conferencias, bibliotecas, obras de teatro y sitios turísticos con un porcentaje de 23%, 2%, 3%, 5%, respectivamente.

## ÍTEM 9: ACTIVIDADES PREVIAS A LAS SALIDAS:

Grafico 11. Actividades previas a las salidas

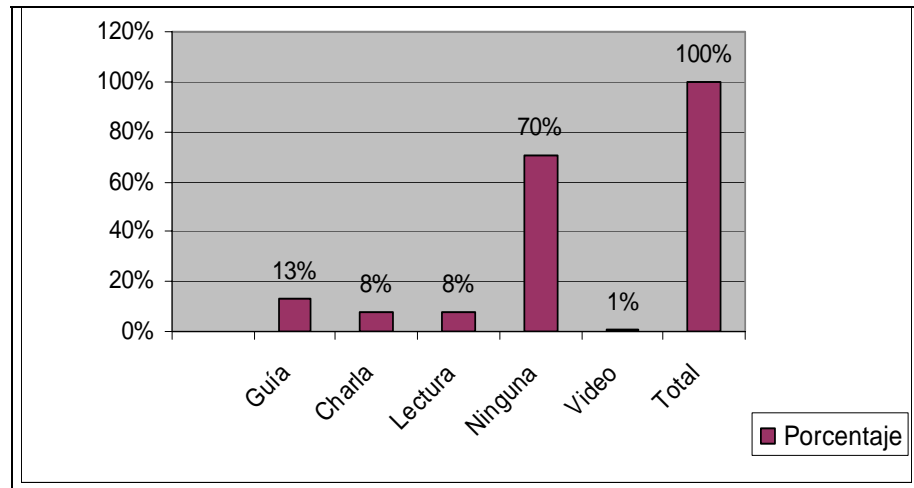


Fuente: Autores del proyecto

Las respuestas relacionadas con las actividades previas a las salidas, en concordancia con la pregunta anterior, arrojan resultados desfavorables, pues como las salidas tienen un porcentaje muy bajo; las actividades previas a esta también. Es así como el 70% de las respuestas de los estudiantes reflejan coherencia al afirmar que no se realiza ninguna actividad previa, frente a una minoría del 13%, 8%, 8% y 1% quienes señalan que se realizan guías, charlas, lecturas y videos.

## ÍTEM 10. ACTIVIDADES POSTERIORES A LAS SALIDAS:

Grafico 12. Actividades posteriores a las salidas



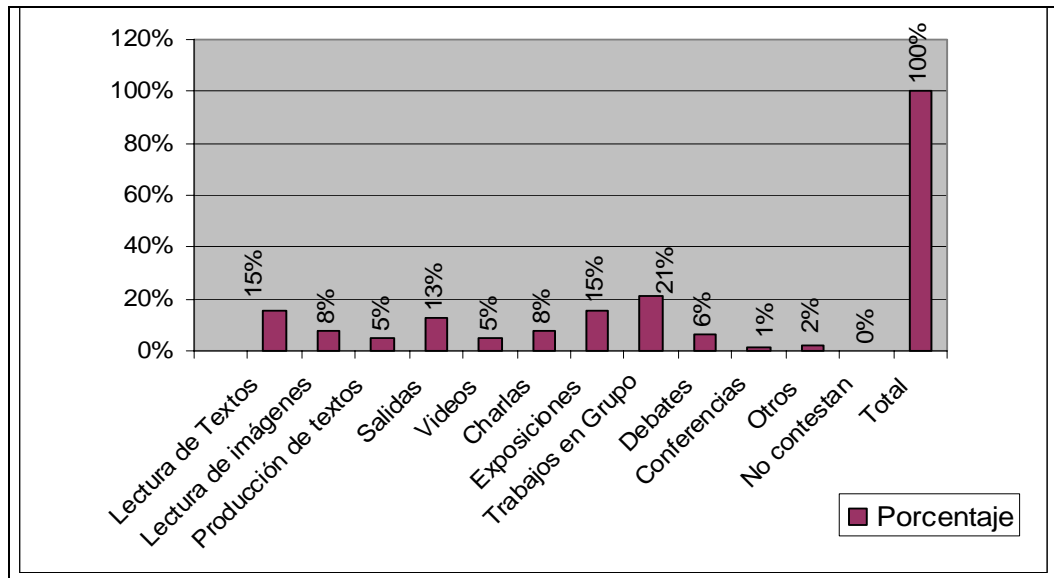
Fuente: Autores del proyecto

Como puede observarse en la grafica, en esta pregunta que indaga sobre las actividades posteriores a las salidas los estudiantes se contradicen un poco, pues aunque el porcentaje de respuestas que afirman que no se da ninguna de estas actividades es aún mayor que el de otras actividades como discusión (17%), cuestionarios (14%), trabajos en grupo (9%), folletos (5%), lecturas (3%) y producción de textos (2%); dista considerablemente de las opiniones anteriores del 68% y 70%.

Sin embargo, la conclusión general que a grandes rasgos evidencian los resultados de estas tres preguntas es que los estudiantes observan muy pocas o casi nulas las salidas del aula de clase para la práctica de actividades de Ciencias Sociales y, afirman algunos en la encuesta, que en otras asignaturas también.

## ÍTEM 11. ACTIVIDADES PREFERIDAS:

Grafico 13. Actividades preferidas

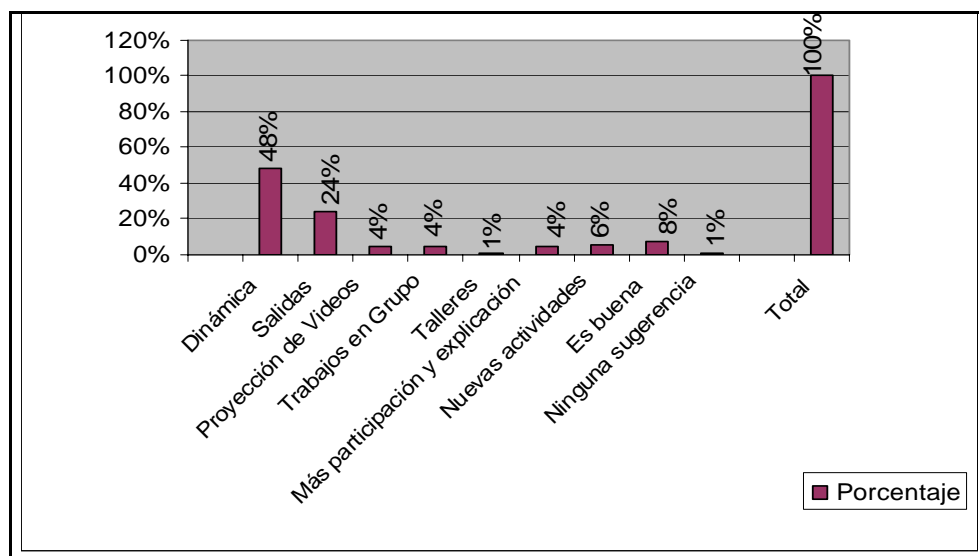


Fuente: Autores del proyecto

A la hora de manifestar lo que mas les gusta a ellos realizar en clase de Ciencias Sociales, los estudiantes mostraron gustos heterogéneos, pues aunque lo que mas les gusta, con un porcentaje de 21% son los trabajos en grupo; siguiéndole a ello en igual porcentaje (15%) la lectura de textos y las exposiciones. No distan mucho los porcentajes de los demás gustos que tienen como lo son las salidas (13%), la lectura de imágenes (8%), las charlas (8%), los videos (5%) y la producción de textos (5%).

## ÍTEM 12. ¿CÓMO LES GUSTARÍA QUE SE REALIZARAN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES?

Grafica 14. ¿Cómo les gustaría que se realizaran las clases de ciencias sociales?



Fuente: Autores del proyecto

Esta última pregunta, la cual pretende reconocer los deseos de los estudiantes desde la clase de Ciencias Sociales, nos deja ver la gran preferencia de estos por las dinámicas y salidas, cada una con un porcentaje del 48% y el 24% respectivamente; en contraste con los porcentajes entre el 1 y e 8% de las demás actividades como trabajos en grupo, más participación y explicación, nuevas actividades, es buena (les gusta como es) y talleres. Esta ultima obtuvo el porcentaje más bajo.

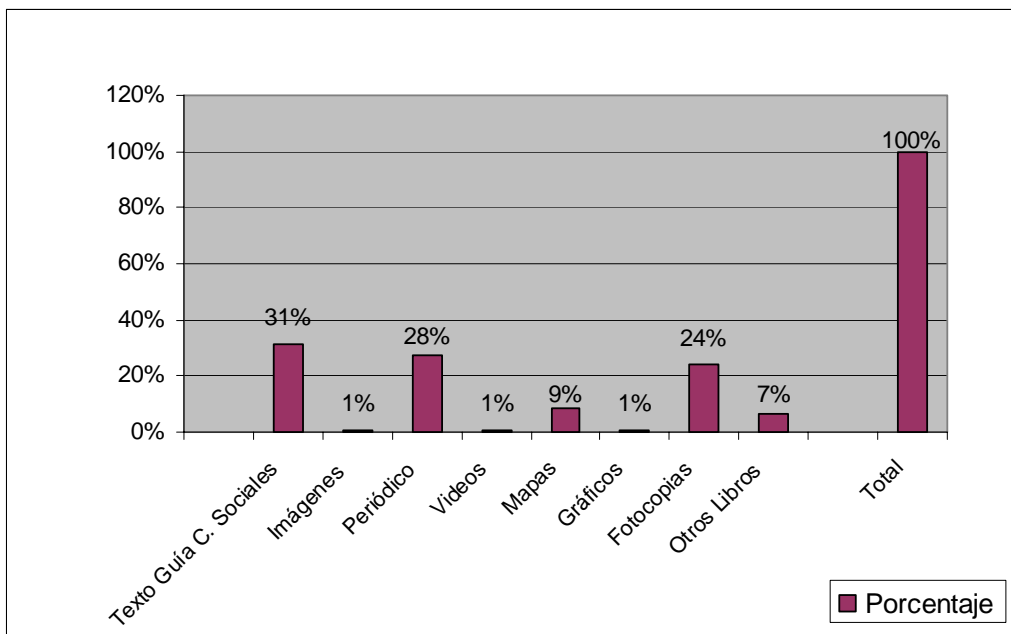
### COLEGIO B:

A ellos se les aplicó el mismo formato de encuesta; las respuestas fueron tabuladas y graficadas, posteriormente se hizo la lectura a cada una de ellas para obtener su respectiva interpretación y análisis. Para un mejor análisis de la información en general, se tomaron varios ítems que se relacionaran y se realizó

el análisis pertinente, para la cual no se llevó a cabo en el mismo orden en que se encuentran las preguntas en el formato de la encuesta.

Con relación a la pregunta sobre los materiales utilizados en clase, y como se puede observar en la gráfica, el material que más se utiliza es el texto guía, seguido de artículos periodísticos fotocopias del mismo texto, esto para quienes no tienen la posibilidad de adquirirlo.

**Gráfica 15. Materiales utilizados en clase**



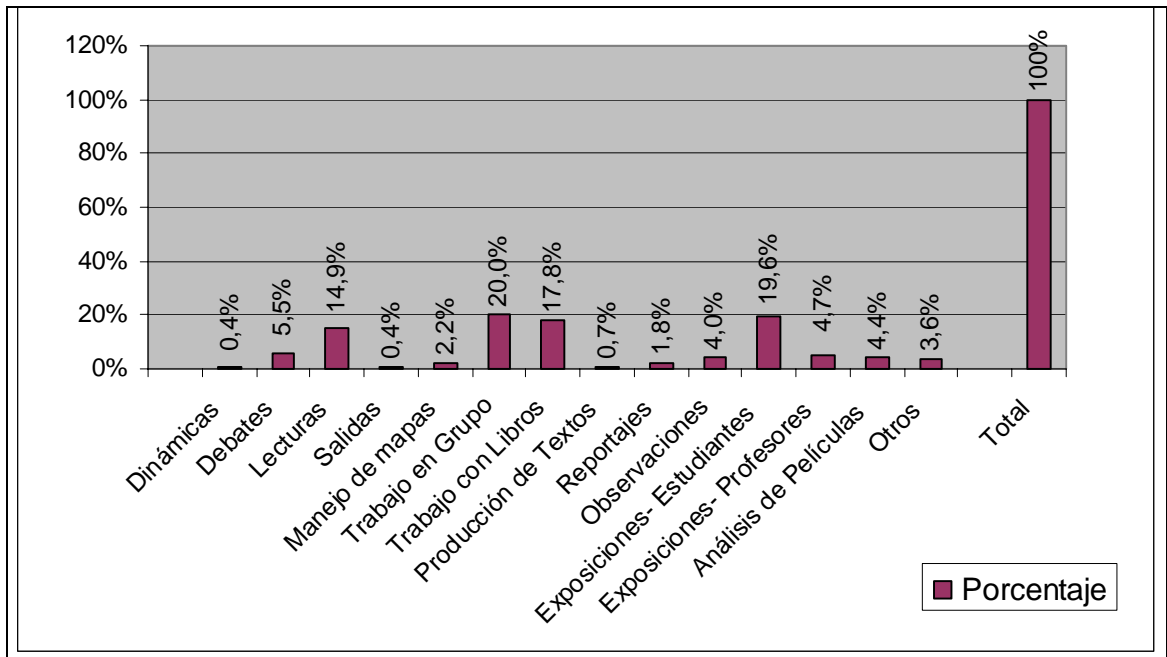
Fuente: Autores del proyecto

Se puede deducir que se trabaja, casi en su totalidad, solamente con el texto guía, con lecturas e imágenes que este plantea, sin embargo, se da importancia al manejo de un material de actualidad y que brinda posibilidades de análisis de la realidad local, nacional e internacional como es el periódico.

Pese a ello, es muy poco el uso de otros instrumentos como los mapas, gráficos o video propios de las ciencias sociales que permiten reconstruir la historia,

analizarla, comprenderla, y de la misma manera, ayuda a que el estudiante desarrolle y potencie otras habilidades cognitivas.

**Grafica 16. Actividades realizadas en clase de ciencias sociales**



Fuente: Autores del proyecto

Así mismo, el material que se utiliza con mayor frecuencia está muy relacionado con las actividades que se realizan, y con ello el tipo de textos que se leen y se producen.

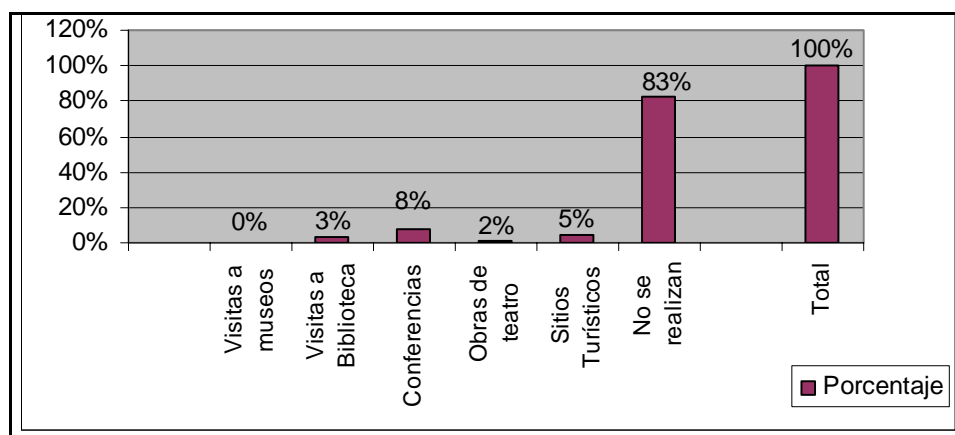
Por tanto, según los resultados de las encuestas, se puede decir, que a partir de lo propuesto por el texto guía, los estudiantes realizan trabajos en grupo, exposiciones o desarrollan talleres o cuestionarios a partir de las lecturas que presenta el mismo texto y de las lecturas tomadas del periódico.

Es evidente que al no utilizar otro tipo de materiales, tampoco se pueden realizar actividades diferentes a las tradicionales, como se puede observar en la misma gráfica, como el trabajo con el texto, las lecturas de los mismos libros y contestar

preguntas o desarrollar talleres a partir de estas. Es claro, entonces, que no se plantean actividades como salidas, análisis de videos, documentales u otros, así como tampoco actividades más llamativas, según los estudiantes, como dinámicas o juegos que pueden generar mayor motivación e interés por la clase y de la misma manera les ayude a avanzar en su proceso de aprendizaje.

Sobre las actividades que se realizan fuera de clase, como se ve en las gráficas, no se llevan a cabo, aunque algunos encuestados mencionan haber asistido a conferencias, a la biblioteca y a sitios turísticos.

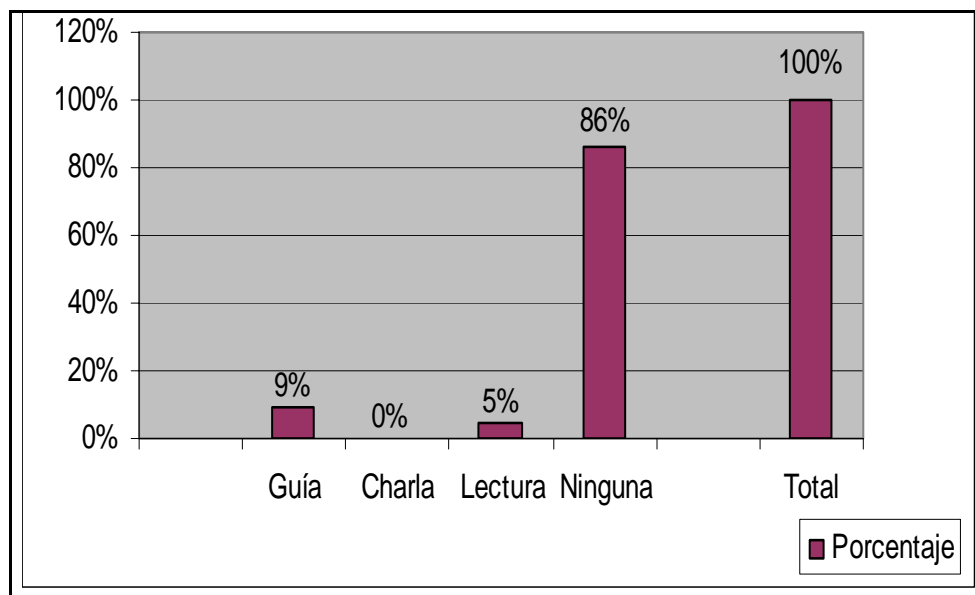
**Grafico 17. Actividades realizadas fuera del aula de clase**



Fuente: Autores del proyecto

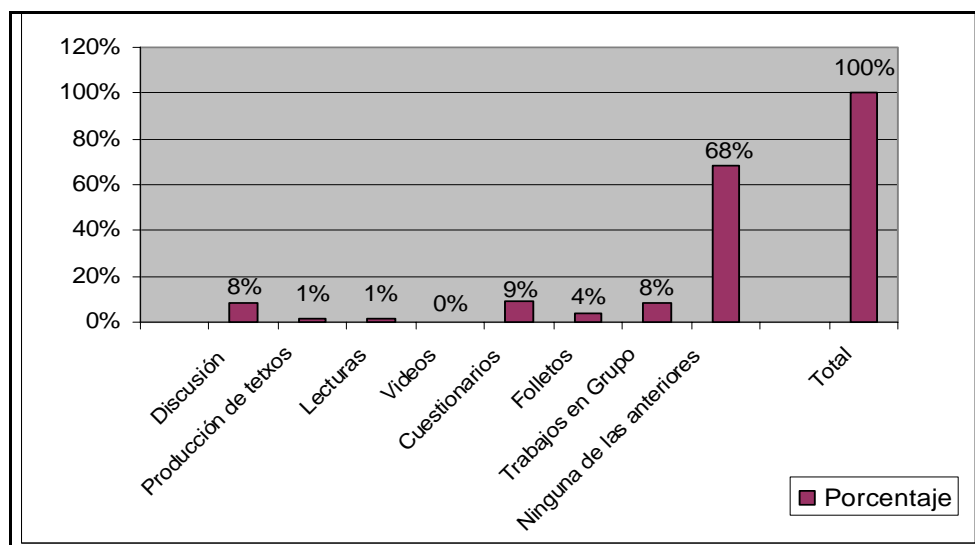
Por tanto, no se realiza ninguna actividad previa ni posterior a las salidas, salvo en aquellas ocasiones que han tenido la oportunidad de visitar otro lugar, se deja una guía o lectura para conocer o indagar sobre la temática a tratar; y después de la actividad fuera del aula, se realiza una discusión, un trabajo en grupo, desarrollar un cuestionario o en su minoría elaboración de folletos o carteles.

**Grafica 18 Actividades Realizadas Antes De Las Salidas**



Fuente: Autores del proyecto

**Grafica 19. Actividades realizadas después de las salidas**

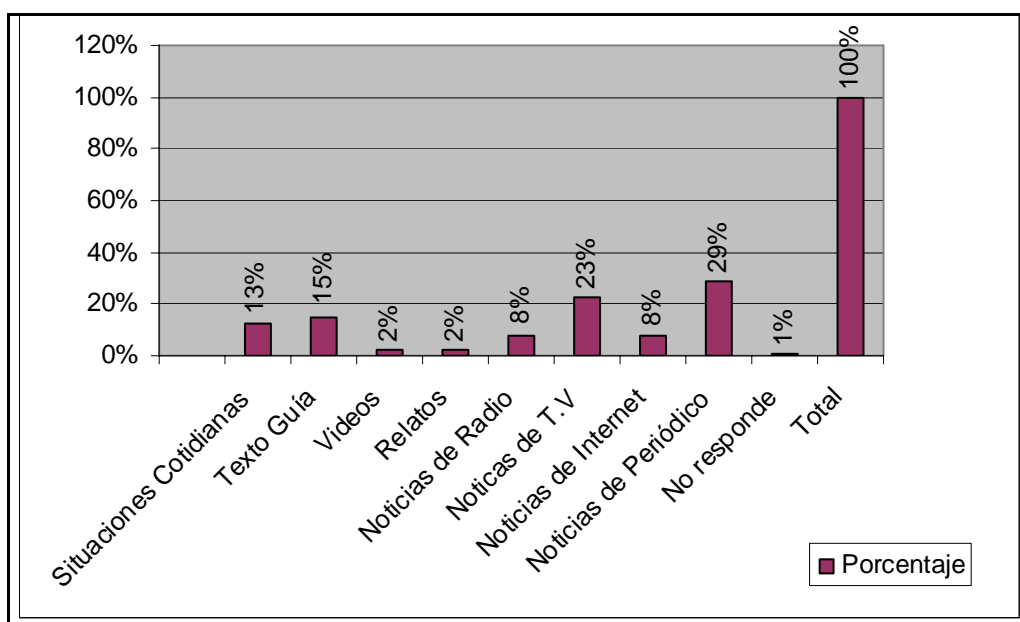


Fuente: Autores del proyecto

Retomando las actividades que se llevan a cabo dentro del aula de clase, no se trabaja con frecuencia los debates, los reportajes y la producción de texto. Estas actividades ayudarían a desarrollar la capacidad de escucha, de lectura crítica

frente a la opinión de los demás, la capacidad de argumentar, proponer, de participar activa y democráticamente, en conocer la realidad y a partir de ella dar soluciones desde los propios conocimientos y capacidades, todo esto permitiría el desarrollo, no sólo de las competencias propias del área de Ciencias Sociales, sino de otras como las competencias comunicativas y ciudadanas.

**Gráfico 20. Lecturas que se realizan en clase**

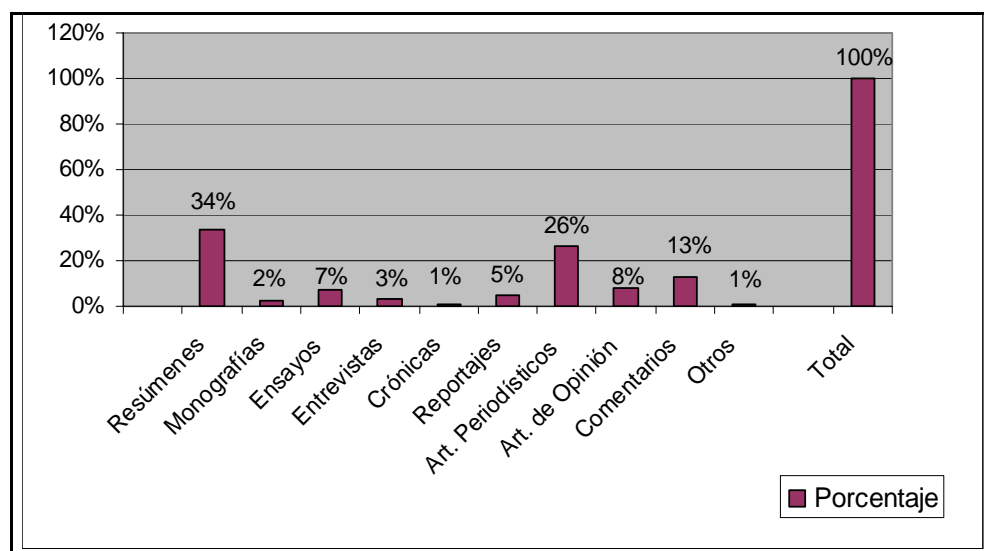


Fuente: Autores del proyecto

Con respecto al ítem “las lecturas que se realizan en clase”, y teniendo en cuenta que uno de los materiales que generalmente se trabaja en clase, es el texto guía y el periódico, las lecturas son tomadas de estos medios, además, de noticias de Internet, de revistas, de la radio o la televisión, lo cual permite inferir que se hace un intento por motivar a los estudiantes en la búsqueda y consulta de situaciones ya sean locales, nacionales o internacionales, dadas en cualquier medio de difusión masiva, que les interese ya sea por la temática, su pertinencia o relación con aquella que se está trabajando en clase, repercusión en la vida social, política, económica o cultural de una población, o se relaciona a su cotidianidad. Además,

contribuye a que el estudiante seleccione, indague, pregunte, sobre un acontecimiento en específico y conozca la realidad de un país, y a partir de ello se realice todo un proceso de enseñanza según lo planteado por los mismos estándares y lineamientos del área de Ciencias Sociales.

**Grafico 21. Producción de textos**



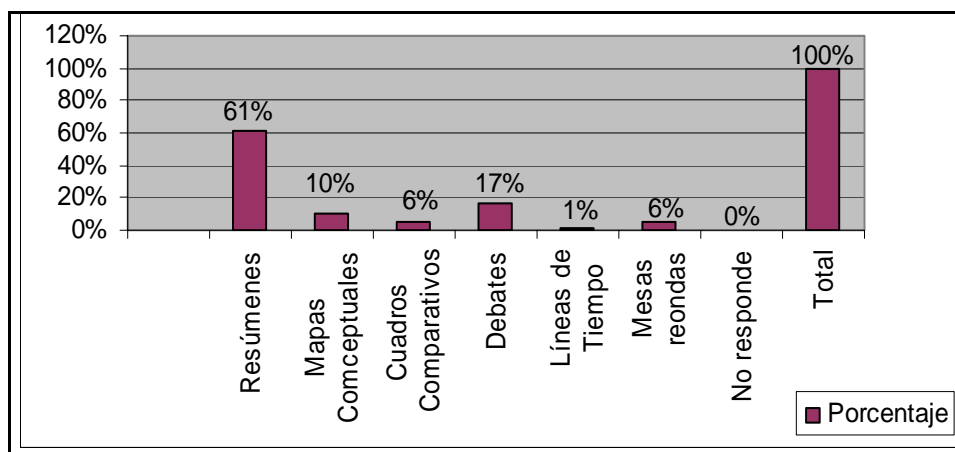
Fuente: Autores del proyecto

En cuanto a la producción de textos, se observa, en menor porcentaje, los reportajes, crónicas, monografías, entrevistas o ensayos; y mayor inclinación hacia la elaboración de resúmenes, artículos periodísticos, de opinión y comentarios, lo cual, de alguna manera, coincide con el tipo de escrito que leen, por ejemplo, cuando se lee artículos del periódico o noticias tomadas de algún medio de comunicación, los estudiantes se familiarizan con este tipo de escrito, con su macro y micro estructura, los elementos a tener en cuenta para posteriormente elaborar su propio artículo de periódico, u otro con esas características. Es decir, en la medida en que los estudiantes leen con mayor frecuencia este tipo de textos, es proyectado en sus escritos, y de alguna manera, aunque no trabajan diversas tipologías, por lo menos están produciendo ciertos textos. La pregunta que surge entonces, es ¿cómo se están llevando a cabo esos procesos de lectura y

escritura? ¿Realmente los estudiantes comprenden los textos que leen y pueden elaborar uno propio, con todo lo que exige producir de manera coherente y pertinente un texto?

Se puede ver en el siguiente gráfico “Estrategias para comprender y discutir un tema” que se utiliza mucho el resumen como estrategia para saber si se comprende o no lo leído o trabajado en clase.

**Grafico 22. Estrategias para comprender y discutir un tema**



Fuente: Autores del proyecto

Pero, ¿se estará orientando a los estudiantes en la producción de un resumen? y ¿cómo se está llevando esos procesos desde la clase de ciencias sociales?

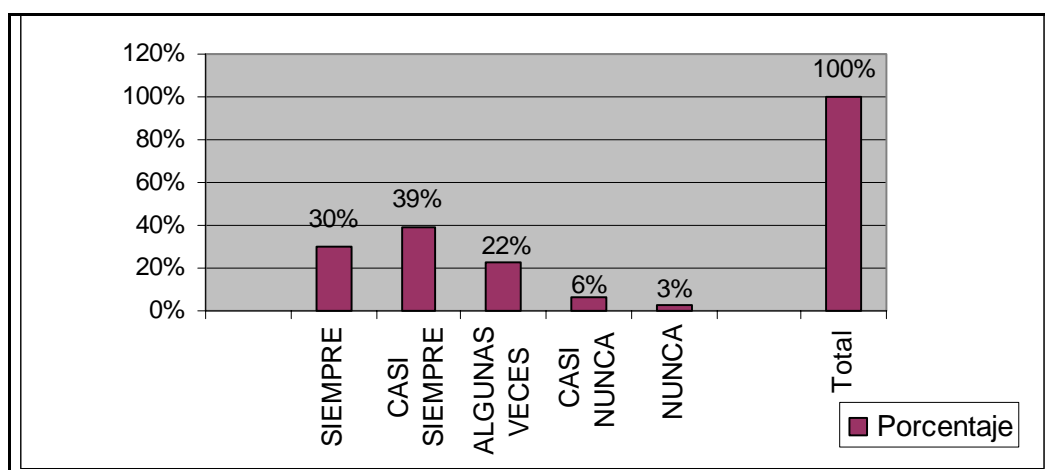
Sin embargo, se puede decir, que aunque es importante la producción de resúmenes, es necesario enfatizar en que no solamente ese tipo de escrito permite conocer el nivel de comprensión de un texto, está por ejemplo, los mapas conceptuales y los cuadros comparativos y se puede interpretar a partir de la gráfica que es poco el trabajo que se hace con estas herramientas.

También se utilizan, como práctica discursiva oral, los debates y las mesas redondas, aunque no se dan con frecuencia, lo cual limita al estudiante a producir

textos orales; puedan expresar de manera argumentada sus ideas y opiniones con respecto a una temática, lo cual permite desarrollar múltiples habilidades, dentro de ellas las comunicativas.

Pero, ¿por qué no aprovechar al máximo los espacios que se generan en el aula de clase, para realizar estas prácticas discursivas, si el 30% y el 39% de los estudiantes dicen tener ese espacio?, porque si bien el 22% dice tener esos espacios solo algunas veces y una minoría nunca casi nunca, la mayoría de encuestados manifiestan tener la oportunidad de discutir con el grupo una temática de la actualidad.

**Grafico 23. Espacios para análisis y discusión de temas de actualidad**

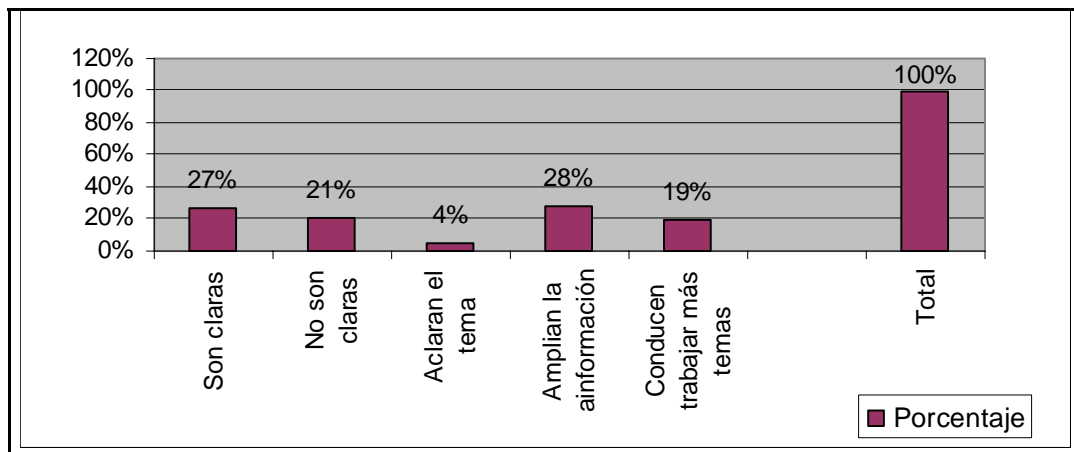


Fuente: Autores del proyecto

Además, influye la pertinencia y calidad de preguntas que formule el docente, motivación por leer, consultar otras fuentes, con otras personas sobre una temática o una situación determinada, es decir, conduce a indagar a profundidad acerca de lo que se está trabajando en clase. La pregunta problematizadora, además de ser propuesta, desde los documentos legales para trabajarla en el área de Ciencias Sociales, es esencial para generar en los estudiantes un desequilibrio cognitivo, y así pueda darse todo un proceso para la adquisición del conocimiento.

En el siguiente cuadro se evidencia la pertinencia y objetivos de las preguntas.

**Grafico 24. Preguntas realizadas por el profesor**

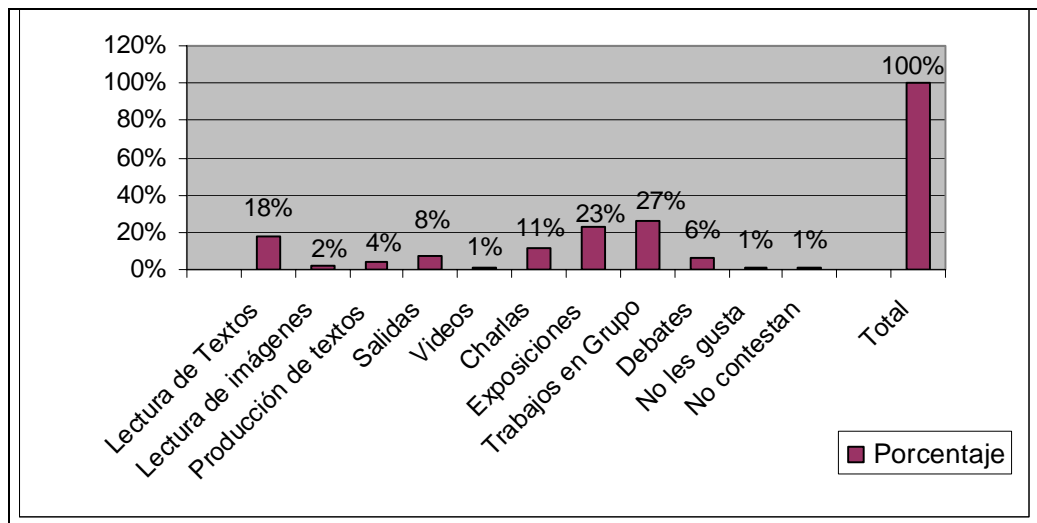


Fuente: Autores del proyecto

La mayoría de educandos expresan en sus respuestas que lo interrogantes que plantea el docente son claros y permiten ampliar la información, además de generar curiosidad por conocer nuevos conceptos, temas, etc. Sin embargo, un grupo numeroso de estudiantes piensan que las preguntas no son específicas ni claras, lo cual impediría aclarar dudas o comprender mejor la información.

Pasando a las dos últimas preguntas de la encuesta referidas a las actividades favoritas de los estudiantes y cómo les gustaría que fuera la clase de Ciencias Sociales, se puede concluir que los trabajos en grupo, las exposiciones y la lectura de textos son las actividades de mayor preferencia.

**Grafico 25. Actividades preferidas**

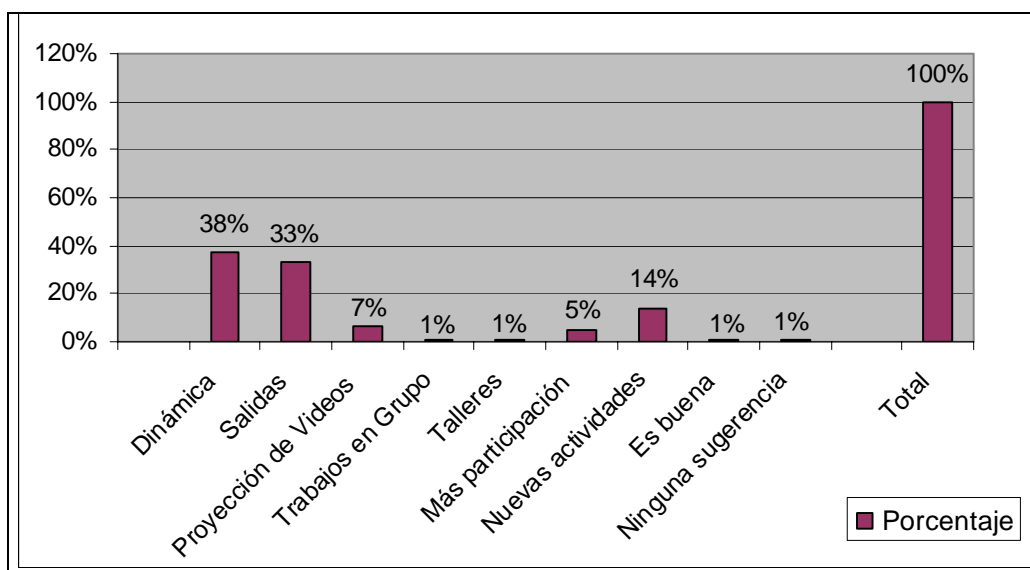


Fuente: Autores del proyecto

Tal vez porque a través de estas, pueden interactuar más con sus compañeros, dar a conocer más libremente sus ideas y opiniones, mostrar su creatividad a través de la organización y realización de exposiciones, y no siempre ser el docente el que realice una clase magistral.

Así mismo, les gustaría que las clases fueran más dinámicas, se realizaran salidas a museos, sitios turísticos e históricos, biblioteca, entre otros, lo cual se verifica con el 38% y el 33% de estas actividades en la tabla, así como la presentación de videos o películas, además se confirma cuando un 14% de las respuestas, se inclinan por plantearse nuevas actividades.

**Grafico 26. ¿Cómo les gustaría que fuera la clase de ciencias sociales?**



Fuente: Autores de proyecto


Pero a pesar de ser también un 1% de los educandos que mencionan estar conformes con las clases, sin hacer ninguna sugerencia, es la gran mayoría de encuestados quienes prefieren una clase diferente. Cabe resaltar que aunque dentro de las actividades preferidas de los estudiantes está el trabajo en grupo, no fue seleccionada para ser tenida en cuenta como actividad propuesta para las clases de Ciencias Sociales.


### **4.3 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS CUADERNOS Y TEXTOS-GUÍA**

Los cuadernos se tomaron como información importante en este análisis por el constante trabajo realizado con el texto guía, los talleres que son consignados por los estudiantes en el cuaderno. Estos permiten observar los procesos de pensamiento que llevan a cabo los estudiantes a través de las guías que dan los maestros, el tipo de preguntas que se realizan, las competencias trabajadas, los

procesos de lectura y escritura y sus tipos, el trabajo con imágenes, las tareas y consultas. Además de la existencia o no de la complementación de los procesos que propone el texto que trabajan (Ciencias Sociales 9º de Santillana e Ingenio Social 9º de Voluntad).


Luego de la comparación y observación de todos los cuadernos, se escogieron los más completos por salón, con los cuales se trabajó. Para reconocer el trabajo discursivo y su comprensión se definieron las categorías de análisis ya nombradas las cuales serán descritas cada una a continuación:


 **Preguntas:** las preguntas son un factor importante en el proceso que lleva el estudiante para la construcción y comprensión del conocimiento, estas marcan el camino hacia estos dos procesos poniendo en función la mente del estudiante con la información que ya conoce, para conectarla con nueva información y así llegar a un nuevo descubrimiento. Desde esta perspectiva, el marco teórico de las pruebas saber de Lengua Castellana hablan de tres tipos de niveles de lectura, los cuales son evaluados por preguntas que conduzcan a cada nivel: literales, inferenciales, críticas e intertextuales. Es por esto que el tipo de lectura que se está realizando se observa a través de las mismas preguntas planteadas en los cuadernos. Además, reforzando el valor de esta herramienta de comprensión, los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, resaltan la importancia del trabajo en el aula a través de preguntas problematizadoras definidas más adelante.

 **Competencias:** las competencias son definidas por los lineamientos curriculares y por el marco teórico de las pruebas SABER en Ciencias Sociales, desde el enfoque lingüístico de Chomsky quien afirma que “competencia significa la capacidad o potencia universal de cada ser humano

de acceder al don del habla y transformarse en la apropiación y uso creativo del lenguaje”<sup>57</sup>.

Respondiendo a este enfoque lingüístico, las pruebas SABER del área de Ciencias Sociales definen tres tipos de competencias a desarrollar y evaluar en los estudiantes: la competencia interpretativa, entendida como la capacidad de describir, identificar, reconocer, deducir, inducir, clasificar y jerarquizar elementos y factores de distintas estructuras sociales; la competencia argumentativa, la cual permite al estudiante plantear causas, efectos, razones, juicios, relaciones y explicaciones, en forma contextualizada de diferentes procesos y estructuras sociales; y finalmente la competencia propositiva, con la que el estudiante muestra su capacidad de actuar y pensar de manera flexible dados los hechos y tendencias, para imaginar resultados posibles, plantear alternativas, indicar soluciones o posibilidades de acción y de reflexión frente a distintos problemas, situaciones y fenómenos sociales.

 **Producción textual:** la producción textual se observa desde las respuestas de los estudiantes a las preguntas y se fundamenta en los tipos de escritos: argumentativo, persuasivo, expositivo, y su respectiva estructura, según sea el caso en el análisis de la información.

 **Tipos de textos:** estos se refieren a los tipos de lecturas en las que se basan para el análisis de las temáticas como pueden ser imágenes, lecturas de escritos, videos, tablas, salidas, etc. Las cuales, como ya pudimos observar en la encuesta, en su mayoría son las que plantea el texto guía.

Todas estas categorías fueron organizadas desde la lectura de los cuadernos de los estudiantes en la siguiente tabla.

---

<sup>57</sup> ICFES. PRUEBAS SABER. Fundamentación Conceptual Área De Ciencias Sociales. Bogotá. Mayo de 2007. p, 30.

LECTURAS TRABAJADAS	TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLOS DE PREGUNTAS TOMADAS DE LOS CUADERNOS	EJEMPLOS DE RESPUESTAS	COMPETENCIAS TRABAJADAS
	<p style="text-align: center;"><u>LITERALES</u></p> <p>Exploran la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.<sup>58</sup></p>	<p>✓ ¿Qué son las Ciencias Sociales?</p>	<p>✓ “Las Ciencias Sociales son el conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. Las Ciencias Sociales están formadas por la antropología, la arqueología, la sociología, las ciencias políticas, la economía, la historia e historiografía, el derecho, la psicología, la criminología y la psicología social.”</p>	<p>Este tipo de preguntas suponen el problema de dar cuenta de los elementos básicos de un texto e indaga sobre el qué de la situación, así que la competencia a desarrollar sería la competencia interpretativa; sin embargo se observa en la respuesta del estudiante que, aunque no se lo piden, intenta ir más allá al tratar de dar razones aunque siga quedándose en este primer nivel de lectura.</p> <p>La respuesta del estudiante, es evidente que, fue extraída de un libro o de alguna otra fuente. Sin embargo, se trató de parafrasear el texto, lo cual se pudo comprobar al revisar otros cuadernos encontrándose respuestas muy semejantes en la redacción y estructura de las oraciones, notándose que la consulta fue realizada de la misma bibliografía.</p>

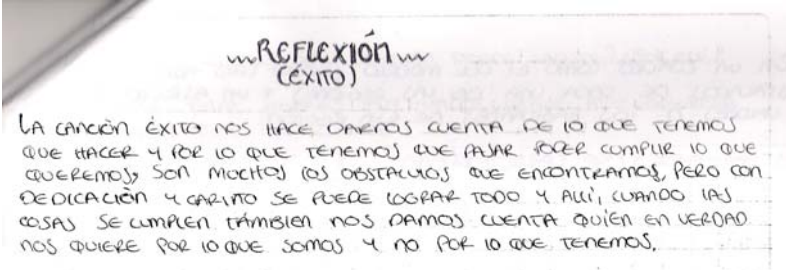
<sup>58</sup> ICFES, Sobre las Pruebas SABER y de Estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje. Bogotá. Mayo de 2007. p, 27.









LECTURAS TRABAJADAS	TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLOS DE PREGUNTAS TOMADAS DE LOS CUADERNOS	EJEMPLOS DE RESPUESTAS	COMPETENCIAS TRABAJADAS
				<p>En esta respuesta, se puede percibir primero, que enumera una razón por la cual partidos diferentes a los tradicionales no han podido llegar al poder plenamente, sin embargo, no explica ni amplía su argumento, tan sólo menciona “son partidos minoritarios y no tienen mucha trascendencia”, es superficial su justificación; tampoco menciona más razones, lo cual empobrece su texto.</p>
	<p><u>CRÍTICO-INTER TEXTUALES</u></p> <p>Exploran la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.<sup>60</sup></p>	<p>✓ ¿Te sientes orgulloso de la región donde naciste? ¿Porque?</p> <p>✓ Compara el ideario político de los partidos liberales y conservadores durante el siglo XIX, ¿consideras que estas diferencias se mantienen en la actualidad? Explica tus opiniones.</p>	<p>✓ “Si, porque tiene lugares muy lindos, gente muy generosa, y costumbres muy particulares.”</p> <p>✓ “Yo pienso que algunas de las leyes de las establecidas ahí se cumplen porque según lo que dice es que hay libertad de religión, protección a los estados económicos.”</p>	<p>Estas respuestas dejan ver la falta de capacidad del estudiante para dar razones válidas que den respaldo a su opinión, es decir, no elabora argumentos para justificar por ejemplo el orgullo que siente por su región, hace un intento elaborando una lista de aquello que tiene su región, sin embargo, no elabora premisas para cada uno de sus argumentos, es decir, cuando menciona “tiene lugares muy lindos...” no avanza en esa razón, sólo lo menciona;</p>

LECTURAS TRABAJADAS	TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLOS DE PREGUNTAS TOMADAS DE LOS CUADERNOS	EJEMPLOS DE RESPUESTAS	COMPETENCIAS TRABAJADAS
	<p>La intertextualidad se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo.</p> <p>Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.<sup>61</sup></p>	<p>✓ ¿Todos los derechos humanos tienen la misma importancia?</p>	<p>✓ “Todo acto que vaya contra la vida debe ser visto como un gravísimo atentado a los derechos humanos.</p> <p>Para vivir dignamente es importante que los derechos humanos sean tenidos en cuenta”</p>	<p>En la respuesta a la siguiente pregunta se puede ver que, el estudiante no elabora argumentos para justificar las diferencias que aún se puedan mantener entre los dos partidos políticos. Por otro lado, en la respuesta está escrito “según lo que dice es que hay libertad...”, lo cual muestra que el estudiante se limitó a tomar casi textualmente la razón que el mismo texto guía planteaba y no hizo un análisis a partir de la realidad actual, sin justificar por qué esas leyes aún se cumple.</p> <p>Además, en el inicio de su texto no menciona cuáles son esas leyes que, según el educando, se mantienen desde esa época. Sin señalar primero esas leyes, es difícil que pueda mostrar y argumentar su respuesta.</p>

Por su parte también se observó en los cuadernos, el tipo de tareas, consultas y trabajos extraclase que dejan los docentes como actividades complementarias a los aprendizajes en el aula. Desde estos, se observaron los siguientes aspectos contemplados en la tabla:

TIPOS DE TAREA	EJEMPLOS ENCONTRADOS EN LOS CUADERNOS
CUESTIONARIO	<p>📄 Resolver las preguntas cuatro y cinco del cuestionario de la página 119. Pregunta # 4) Analiza por qué razones las políticas neoliberales no favorecen el desarrollo de América Latina.</p> <p>Pregunta # 5) Explica ¿por qué la privatización de las empresas es improductiva pero rentable?</p> <p>📄 Resolver el cuestionario de la página 169, las cinco primeras.</p>
TRABAJOS EN CASA Y CONSULTAS	<p>📄 Investigar sobre las siguientes religiones del mundo: hindúes, judíos, religiones chinas.</p> <p>📄 Busque un concepto de cada uno de los siguientes términos: imperialismo, neocolonialismo y nacionalismo.</p>
PRODUCCIÓN TEXTUAL	<p>📄 Hacer una reflexión acerca de la canción éxito de Luisito Rey.</p>  <p>📄 Hacer una oración con cada una de las diferentes religiones. (judaísmo, hinduismo, musulmanes, mormones y religiones chinas.)</p> <p>📄 Elaborar un resumen del tema “Desarrollo de la Economía Colombiana”, página 94 – 97.</p> <p>📄 Hacer un comentario sobre...</p> <p>📄 Elabore un ensayo acerca de las causas características acciones y consecuencias del periodo histórico conocido como “el frente nacional” en la vida actual de nuestro país (propuesta del libro Ingenio 9º - Voluntad)</p>

	<p>Procesos de Pensamiento y Producción de Conocimiento</p> <p>Me aproximo al conocimiento como científico-social</p> <p>1. Elabora un ensayo acerca de las causas, características, acciones y consecuencias del periodo histórico conocido como "el Frente Nacional" en la vida actual de nuestro país. Para su construcción consulta con diferentes fuentes: libros, revistas, documentos de Internet, opinión de personas que vivieron en esa época.</p> <p>El frente nacional sirvió a caerse poco antes de que el general Gustavo Rojas Pinilla presentara su renuncia al cargo de Presidente de la República. Una vez decretado esto, el poder estaba quedó en manos de la Junta Militar.</p> <p>Nombre que se dio al grupo de generales que se comprometieron a gobernar hasta el 7 de Agosto de 1958, fecha en que culminaba el periodo de gobierno del general Rojas.</p> <p>Se citó a los colombianos para que votaran a favor o en contra? por medio de un plebiscito nacional? de nuevas reformas a la constitución, así como para que votaran por la creación del frente nacional, todo con el propósito de superar la honda crisis que aquejaba al país, pues Colombia vivía uno de los momentos más violentos de su historia, lo que hizo que los dos partidos tradicionales, el liberal y el conservador, buscaran soluciones conjuntas que les permitieran culminar en acuerdos políticos y permitieran traer al país un cierto Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales.</p>
ANÁLISIS DE VIDEOS O PELÍCULAS	<p> Ninguno</p>
OBSERVACIONES	<p>Identifica tres circunstancias que observes en tu colegio, casa o barrio, que fomenten un ambiente de agresión entre personas.</p>

REALIZACIÓN DE ENCUESTAS	 Ninguno																
VISITAS A SITIOS DE INTERÉS HISTORICO, POLITICO O CULTURAL CON LOS PADRES.	 Ninguno																
ELABORACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES	 Ninguno																
COMPLEMENTACIÓN DE CUADROS.	<p> Haz el cuadro como el modelo:</p> <table border="1" data-bbox="619 842 1426 1312"> <thead> <tr> <th data-bbox="627 853 852 898">HECHOS RELACIONADOS CON LA GUERRA FRÍA EN AMÉRICA LATINA...</th> <th data-bbox="852 853 1126 898"></th> <th data-bbox="1126 853 1426 898">RAZONES SOCIO-POLÍTICAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="627 898 852 1043">GOLPES MILITARES</td> <td data-bbox="852 898 1126 1043">PARAGUAY (1954), BRASIL (1964), PERÚ (1962), URUGUAY (1973), CHILE (1973), ARGENTINA (1976) ... ENTRE OTROS</td> <td data-bbox="1126 898 1426 1043">LOS GOLPES MILITARES FUERON UNA RESPUESTA A LAS DEMANDAS POPULARES QUE RECLAMABAN MEJORES CONDICIONES SOCIALES</td> </tr> <tr> <td data-bbox="627 1043 852 1178">REVOLUCIÓN COBANA</td> <td data-bbox="852 1043 1126 1178">1959</td> <td data-bbox="1126 1043 1426 1178">LA REVOLUCIÓN DERROTÓ A UN DICTADOR ASOCIADO CON LOS INTERESES DE ESTADOS UNIDOS</td> </tr> <tr> <td data-bbox="627 1178 852 1312">FORMACIÓN DE MOVIMIENTOS GUERRILLEROS DE ORIENTACIÓN COMUNISTA</td> <td data-bbox="852 1178 1126 1312">AÑOS SESENTA, BAJO LA INFLUENCIA DE LA REVOLUCIÓN COBANA.</td> <td data-bbox="1126 1178 1426 1312">LAS GUERRILLAS SURGEN PORQUE LOS MEDIOS LEGALES NO SON SUFICIENTES</td> </tr> </tbody> </table> <p> Busca las diferencias en las medidas aplicadas por las Constituciones de 1863 y la de 1886. ¿Por qué la primera representaba los intereses de los liberales y la segunda la de los conservadores?</p> <table border="1" data-bbox="619 1509 1374 1854"> <thead> <tr> <th data-bbox="619 1509 1018 1576">"Constitución de 1863!!"</th> <th data-bbox="1018 1509 1374 1576">Constitución de 1886!!!</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="619 1576 1018 1854"> <ul style="list-style-type: none"> <li>El país recibió el nombre de "Estados Unidos de Colombia" y su organización tipo federal, que permitía a cada estado ser autónomo. Los estados que mantenían la unión fueron: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca,</li> </ul> </td> <td data-bbox="1018 1576 1374 1854"> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deriva nuestro país el nombre de República de Colombia</li> <li>El periodo presidencial se amplió a 6 años y se le otorgó al presidente poderes especiales en caso de guerra exterior.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	HECHOS RELACIONADOS CON LA GUERRA FRÍA EN AMÉRICA LATINA...		RAZONES SOCIO-POLÍTICAS	GOLPES MILITARES	PARAGUAY (1954), BRASIL (1964), PERÚ (1962), URUGUAY (1973), CHILE (1973), ARGENTINA (1976) ... ENTRE OTROS	LOS GOLPES MILITARES FUERON UNA RESPUESTA A LAS DEMANDAS POPULARES QUE RECLAMABAN MEJORES CONDICIONES SOCIALES	REVOLUCIÓN COBANA	1959	LA REVOLUCIÓN DERROTÓ A UN DICTADOR ASOCIADO CON LOS INTERESES DE ESTADOS UNIDOS	FORMACIÓN DE MOVIMIENTOS GUERRILLEROS DE ORIENTACIÓN COMUNISTA	AÑOS SESENTA, BAJO LA INFLUENCIA DE LA REVOLUCIÓN COBANA.	LAS GUERRILLAS SURGEN PORQUE LOS MEDIOS LEGALES NO SON SUFICIENTES	"Constitución de 1863!!"	Constitución de 1886!!!	<ul style="list-style-type: none"> <li>El país recibió el nombre de "Estados Unidos de Colombia" y su organización tipo federal, que permitía a cada estado ser autónomo. Los estados que mantenían la unión fueron: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deriva nuestro país el nombre de República de Colombia</li> <li>El periodo presidencial se amplió a 6 años y se le otorgó al presidente poderes especiales en caso de guerra exterior.</li> </ul>
HECHOS RELACIONADOS CON LA GUERRA FRÍA EN AMÉRICA LATINA...		RAZONES SOCIO-POLÍTICAS															
GOLPES MILITARES	PARAGUAY (1954), BRASIL (1964), PERÚ (1962), URUGUAY (1973), CHILE (1973), ARGENTINA (1976) ... ENTRE OTROS	LOS GOLPES MILITARES FUERON UNA RESPUESTA A LAS DEMANDAS POPULARES QUE RECLAMABAN MEJORES CONDICIONES SOCIALES															
REVOLUCIÓN COBANA	1959	LA REVOLUCIÓN DERROTÓ A UN DICTADOR ASOCIADO CON LOS INTERESES DE ESTADOS UNIDOS															
FORMACIÓN DE MOVIMIENTOS GUERRILLEROS DE ORIENTACIÓN COMUNISTA	AÑOS SESENTA, BAJO LA INFLUENCIA DE LA REVOLUCIÓN COBANA.	LAS GUERRILLAS SURGEN PORQUE LOS MEDIOS LEGALES NO SON SUFICIENTES															
"Constitución de 1863!!"	Constitución de 1886!!!																
<ul style="list-style-type: none"> <li>El país recibió el nombre de "Estados Unidos de Colombia" y su organización tipo federal, que permitía a cada estado ser autónomo. Los estados que mantenían la unión fueron: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deriva nuestro país el nombre de República de Colombia</li> <li>El periodo presidencial se amplió a 6 años y se le otorgó al presidente poderes especiales en caso de guerra exterior.</li> </ul>																

	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="603 309 1093 900"> <p>1863...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Magdalena, Panamá, Santander y Tehuana.</li> <li>Limitaciones de los poderes del gobierno central. Cada presidente gobernará por dos años; la máxima autoridad de la República sería el parlamento, ya que para ser elegido mediante voto popular, era considerado el legítimo representante del pueblo.</li> <li>Separación del ejército y el estado; prohibición al culto de algunos propósitos. El estado podía supervisar los cultos de las distintas religiones.</li> <li>Eliminación de la pena de muerte.</li> </ul> </td> <td data-bbox="1093 309 1453 900"> <p>1886...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer a Dios como fuente suprema de toda autoridad, con lo que se reafirmaba la unión entre Estado e Iglesia.</li> <li>Se proclamó la religión católica como elemento esencial dentro del orden social, y se le dio al Estado la responsabilidad de protegerla, mediante la firma de un concordato.</li> <li>Restablecer la pena de muerte.</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p>1863...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Magdalena, Panamá, Santander y Tehuana.</li> <li>Limitaciones de los poderes del gobierno central. Cada presidente gobernará por dos años; la máxima autoridad de la República sería el parlamento, ya que para ser elegido mediante voto popular, era considerado el legítimo representante del pueblo.</li> <li>Separación del ejército y el estado; prohibición al culto de algunos propósitos. El estado podía supervisar los cultos de las distintas religiones.</li> <li>Eliminación de la pena de muerte.</li> </ul>	<p>1886...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer a Dios como fuente suprema de toda autoridad, con lo que se reafirmaba la unión entre Estado e Iglesia.</li> <li>Se proclamó la religión católica como elemento esencial dentro del orden social, y se le dio al Estado la responsabilidad de protegerla, mediante la firma de un concordato.</li> <li>Restablecer la pena de muerte.</li> </ul>
<p>1863...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Magdalena, Panamá, Santander y Tehuana.</li> <li>Limitaciones de los poderes del gobierno central. Cada presidente gobernará por dos años; la máxima autoridad de la República sería el parlamento, ya que para ser elegido mediante voto popular, era considerado el legítimo representante del pueblo.</li> <li>Separación del ejército y el estado; prohibición al culto de algunos propósitos. El estado podía supervisar los cultos de las distintas religiones.</li> <li>Eliminación de la pena de muerte.</li> </ul>	<p>1886...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer a Dios como fuente suprema de toda autoridad, con lo que se reafirmaba la unión entre Estado e Iglesia.</li> <li>Se proclamó la religión católica como elemento esencial dentro del orden social, y se le dio al Estado la responsabilidad de protegerla, mediante la firma de un concordato.</li> <li>Restablecer la pena de muerte.</li> </ul>		

La mayoría de las anteriores preguntas están incluidas en el texto guía “Ingenio de Ciencias Sociales” y “Ciencias Sociales de Santillana”, textos trabajados tanto por el docente como por el estudiante, aunque es importante hacer la salvedad que el texto que maneja el docente difiere al de los estudiantes, en las actividades e indicaciones que el libro plantea para que el educador pueda seguirlas y aplicarlas en sus clases. Así mismo, se puede observar en la primera tabla que la mayoría de los textos desde los cuales se realizan las preguntas son de tipo netamente expositivo, lo que evidencia la falta del trabajo con diversidad de textos que le permitan al estudiante reconocer la formas de expresión según una intencionalidad; sin embargo, como lo muestra la encuesta con los estudiantes si les piden que produzcan diversos tipos de textos sin ninguna orientación o por lo menos una lectura de ejemplo previos.

Cada uno de los textos guía, aunque fueron elaborados por editoriales diferentes, conservan semejanzas en la transcripción de los ámbitos con los componentes de las diferentes relaciones: históricas y culturales, ético-políticas y espacio-temporales, propuestas en los estándares básicos de competencias en ésta área. (Ver anexo N° 3)

Al estar incluidos los componentes propios del área en los textos-guías permite, de algún modo, acercar al estudiante a la lectura de lo que está en capacidad de saber y saber-hacer al terminar el grado noveno, y así poder realizar un análisis sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto del profesor como de sí mismo y así comparar aquello que el MEN, en sus documentos legales plantea con respecto a las competencias que el estudiante requiere desarrollar, con lo que realmente se está trabajando en las aulas de clase. De esta manera, son los mismos estudiantes quienes al ser conscientes de las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales que necesitan potenciar, pueden realizar un ejercicio metacognitivo y una evaluación con respecto a las prácticas pedagógicas de sus maestros y así proponer cambios acertados para el mejoramiento de las mismas. Sin embargo, es claro que esto no se puede hacer, pues la mayoría de estudiantes no tienen el texto completo, y ello es visto como poco importante por lo cual tampoco se dialoga con los estudiantes; solo se copia el título del ámbito, la competencia o como en el colegio B, los logros e indicadores de logro ha tener en cuenta durante el periodo.

El texto-guía que se maneja en estas instituciones, también mantienen similitud en la estructura de las unidades temáticas, presencia de diversos tipos de escritos como noticias, crónicas, entre otros sobre un tema. La mayoría de estas lecturas, están acompañadas de imágenes o tablas-gráficos alusivas a su contenido, lo cual permite ampliar la información, tener otra forma de representación simbólica y hacer otro tipo de lectura. (Ver anexo N° 4)

Contienen talleres o cuestionarios que se estructuran de la siguiente forma: En la parte superior de la página está escrito el ámbito, por ejemplo: *desarrollo compromisos personales y sociales o me aproximo al conocimiento como científico-social*; el título del tema que se ha trabajado, los subtítulos “COMPETENCIA INTERPRETATIVA, ARGUMENTATIVA Y PROPOSITIVA” y las respectivas preguntas, que incluyen completar cuadros comparativos y mapas

conceptuales (Ver anexo N° 5) , ya sean para hacer en casa o en clase, de manera individual o en grupo. (Ver anexo N° 6).

Además de ello, se encuentran planteadas actividades como: la realización de entrevistas, debates, etc. (Ver anexo N° 7), las cuales corresponden a prácticas discursivas orales, que pocas veces o nunca, como lo muestran los resultados arrojados por las encuestas, se llevan a cabo en el aula de clase de ambas instituciones educativas en ésta área del conocimiento.

En cuanto a los talleres que plantea el libro, son desarrollados de acuerdo al contenido que se va trabajando según el programa o plan de área, y aquellos que crea conveniente el docente, lo cual se verifica en las respuestas de los mismos estudiantes cuando se les preguntó sobre las actividades que realizan y el material del cual hacen uso, en la mayoría de veces, destacándose el trabajo con el texto guía, lecturas del mismo, producción de textos a partir de lo leído como resúmenes, comentarios y artículos de opinión. También se verifica en los cuadernos cuando dice: “Tarea: Resolver el cuestionario de la página 169, las cinco primeras preguntas”, “Resolver las preguntas 7 y 8 de la página 57 con base en la temática de la página 54”, “Elaborar un resumen de la página 61 y 62”.

Teniendo en cuenta el trabajo observado desde los cuadernos y el texto guía que están relacionados, se puede detectar fácilmente la réplica del libro al cuaderno, comenzando en las preguntas hechas hasta las respuestas de los estudiantes y los resúmenes de las temáticas. Todo esto nos genera y al mismo tiempo responde al interrogante de qué proceso se está llevando a cabo para la elaboración de los textos por parte de los estudiantes o simplemente son elaborados sin ningún parámetro.

No producir un texto con las condiciones para ser entendible, desde cualquier área impide su comprensión, además es responsabilidad de todo maestro, sin importar

su especialidad, contribuir en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes, no es tarea únicamente del profesional en lengua castellana.

#### 4.4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTA REALIZADA A LOS MAESTROS

CATEGORÍA	DOCENTE - COLEGIO A	DOCENTE - COLEGIO B
<p><b>Formación académica</b></p> <p>Títulos</p> <p>Experiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Título de maestra.</li> <li>✓ Curso de tres años de historia de Colombia.</li> <li>✓ Gerencia en Instituciones educativas.</li> <li>✓ Supervisión educativa.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 26 años ejerciendo como docente en Ciencias Sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Normalista: Escuela Normal Nacional de Pamplona.</li> <li>✓ Sociólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia.</li> <li>✓ Licenciado en educación con énfasis en Ciencias Sociales y económicas de la Universidad Francisco de Paula Santander.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 8 años de experiencia en el área.</li> </ul>
<p><b>Formación conceptual desde los lineamientos y estándares</b></p> <p>Trabajo con la pregunta (lineamientos)</p> <p>Conocimiento y trabajo con Competencias</p> <p>Competencia Interpretativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enfocadas en argumentos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mediante el análisis y registros de información que obtiene de diferentes fuentes.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A partir de la citación de hechos y resultados de procesos socio-políticos de la nación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A partir del análisis de una situación o problemas, teniendo en cuenta recomendaciones tales como: la sencillez y sean motivantes para los estudiantes.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lectura de noticias.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A partir de la expresión de opiniones que surgen de una noticia, a las cuales se adhieren o no los demás estudiantes argumentando su posición.</li> </ul>

CATEGORÍA	DOCENTE - COLEGIO A	DOCENTE - COLEGIO B
<p><b>Formación conceptual desde los lineamientos y estándares</b></p> <p>Competencia argumentativa</p> <p>Competencia Propositiva</p>	<p>✓ No responde.</p>	<p>✓ Se les pide a los estudiantes expresen posibles soluciones a los hechos o casos motivos de análisis.</p> <p>✓ También que realicen la reflexión respectiva.</p>
<p><b>Concepto de lectura</b></p>	<p>✓ “Es aprender a vivir, es informarse, es cultivar la personalidad, es hacerse partícipe de lo que vive tu sociedad”.</p>	<p>✓ “Es el ejercicio del ojo humano para descifrar símbolos, figuras, textos, que han sido dejado o elaborados por el hombre para hacer un estudio, evocación, interpretación, análisis y obtener una información que se puede convertir en conocimiento”</p>
<p><b>Concepto de escritura</b></p>	<p>“Es representar palabras o ideas mediante trazos, sin embargo el concepto de escritura es mucho más complejo. Cuando producimos signos estamos representando una idea. La escritura es la pintura de la voz”</p>	<p>✓ “Capacidad para representar por medio de letras, símbolos, sobre aquello lo que el hombre piensa, siente o sueña; que se puede plasmar en un documento como producción de mis vivencia o gustos.”</p>

CATEGORÍA	DOCENTE - COLEGIO A	DOCENTE - COLEGIO B
<p><b>Trabajo para la comprensión y producción de textos a partir de los lineamientos, estándares y malla curricular.</b></p> <p><b>Proceso que realiza con:</b> Lectura</p> <p><b>Proceso que realiza con:</b> Escritura</p>	<p>✓ “Comprensión de la acción social a través de la lectura interpretativa racional...La escritura, narrando de forma argumentada los principios de calidad de vida”.</p> <p>✓ “Mediante la socialización de sus ideas y argumentos”.</p> <p>✓ No responde.</p>	<p>✓ “Los alumnos leen determinados documentos o temas del libro-guía, donde ellos deben responder preguntas alusivas al tema de estudio...También pueden realizar un resumen de las ideas principales...pueden elaborar un escrito (a manera de ensayo) sobre algo que se ha leído, un documento, noticia de periódico o revista”</p> <p>✓ “Los estudiantes deben traer una noticia... para el análisis, discusión y conclusión. Así como resúmenes que hayan elaborado. Se hace la socialización o puesta en común... Expresan sus opiniones, argumentan y proponen conclusiones”</p>
<p><b>Recursos utilizados</b></p>	<p>✓ Internet, periódicos, revistas de economía y turismo, diccionario y biografías.</p>	<p>✓ “Por lo general el texto guía, fotocopias y las noticias que los estudiantes traen” Se convierte en consultas por parte del alumno e trabajo con mapas.</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p>“Juegos, encuentros, entrevistas, crucigramas, sopas de letras, mesas redondas, debates, ✓ concursos, consultas bibliográficas y videos”</p>	<p>✓ “Se realizan debates sobre un documento que se haya leído y analizado y así mismo sobre una noticia o un artículo de revista o periódico.”</p>

CATEGORÍA	DOCENTE - COLEGIO A	DOCENTE - COLEGIO B
<p><b>Importancia del área</b></p>	<p>✓ “Para mí la formación de ciudadanos con conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes, disposición específica para su desarrollo en su autonomía, responsabilidad, dominio de sus emociones, partiendo de sus pre-saberes y buscando una realización libre y de compromiso hacia la comunidad.”</p>	<p>✓ “Al igual que otras áreas le corresponde contribuir en la formación de hombres y mujeres como esos ciudadanos que el día de mañana van a actuar en la sociedad, van a participar de las decisiones importantes del estado, donde se hayan formado con una conciencia crítica, respetuosos de la diferencia, conocedores de los derechos humanos y capaz de enfrentarse al mundo globalizado y desenvolverse en forma competente”</p> <p>✓ “El propósito principal es adquirir conocimientos técnicos y científicos, comprender la realidad nacional e internacional y responder a los retos del mundo globalizado”</p>

Teniendo en cuenta los datos arrojados por la entrevista realizada a los docentes, es posible observar incongruencias con las respuestas dadas por los estudiantes, sobretodo en el colegio A, pues el (la) docente menciona la realización de diversas actividades, la utilización de variedad de materiales; menos los propuestos por el texto guía. Esto demuestra que las actividades que se nombran en las respuestas de la entrevista, no son realmente las que se llevan a cabo en el aula de clases. Así mismo, en el cuaderno, no se encuentran evidencias de registros de dichas actividades (salidas, videos, crucigramas, sopa de letras, entre otras).

Con respecto al conocimiento y formación que los docentes tienen del área a su cargo y el débil manejo de la lectura crítica de los textos reglamentarios

propuestos por el MEN., es posible reconocer en ello un posible trabajo poco significativo, pues su preparación académica no es muy acorde con las nuevas estrategias y metodologías para la enseñanza del área de Ciencias Sociales; así mismo, las respuestas dadas sobre los procesos llevados a cabo para el desarrollo de competencias confirman que en las clases el manejo de la información es literal, poco argumentado y contextualizado.

Igualmente, existen falencias en los conceptos que tienen de lectura y escritura, que se evidencia en las respuestas donde no apuntan a un proceso específico para el trabajo con estas prácticas discursivas con sus estudiantes.

Por último, es substancial resaltar la contradicción que existe entre la importancia que los docentes reconocen en el área de Ciencias Sociales, distinguiéndola como una forma de involucrar de manera crítica al estudiante en los retos de la actualidad, y su forma de plantear estrategias de enseñanza – aprendizaje que realmente exijan en el estudiante procesos complejos de pensamiento en la búsqueda de soluciones y construcción de nuevos conocimientos.

## **5. ANÁLISIS GENERAL A PARTIR DE LA TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS EN LAS INSTITUCIONES**

Teniendo en cuenta la descripción y los análisis realizados anteriormente, se pudo evidenciar con respecto a las actividades realizadas en clase que, son en su mayoría, repetitivas y tradicionales, pues se trabaja con el texto-guía, los cuestionarios y lecturas que este contiene, siguiendo el orden en las temáticas, aunque en ocasiones este se modifica de acuerdo al plan del área y periodo académico en el que se encuentran. Pero, ¿por qué hablar de temáticas y no de estándares?, porque todavía y aunque se hable de nuevas formas de enseñar las Ciencias Sociales y las demás áreas, todavía parecen no traspasar del papel a las aulas de clase y a la realidad escolar.

Las clases todavía giran en torno al trabajo con el libro y a las sugerencias y actividades que este plantea, sin saberse exactamente si los docentes hacen una evaluación crítica y pertinente de lo propuesto por el libro. Se observa que estas estrategias en la mayoría de los casos, desde el proceso realizado, no conllevan a la comprensión y construcción del conocimiento social, y no están acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes. Los estándares no buscan homogenizar a los estudiantes y las practicas pedagógicas, sino lograr un equilibrio en cuanto a ámbitos conceptuales, de manera que las temáticas por grado sean acordes en cada ciudad, más no los procesos que obligatoriamente deben diferir, como ya se ha dicho, desde los gustos y requerimientos cognitivos de los estudiantes; según su cultura, ritmos de aprendizaje, entre otros.

También, al contrastar las respuestas dadas por los docentes en la entrevista, sobre los recursos de los cuales hacen uso y las actividades que realizan, con la revisión de los cuadernos, de las repuestas de los estudiantes y la observación de

las clases, se pudo encontrar contradicciones y aciertos. Contradicciones porque la (el) docente del colegio A, mencionó trabajar con múltiples fuentes, herramientas y realizar en sus clases variadas actividades, sin embargo, se encontró que realmente no es así. No nombró el material que más trabaja en las clases, y que los mismos estudiantes manifestaron estar inconformes, el texto guía. Además, la (el) mismo docente afirmó en un momento que aunque los libros están en el aula, no los presta a los estudiantes porque los dañan, por tanto utilizan fotocopias, lo cual impide que los educandos manipulen el libro, lean o por lo menos ojeen los tipos de texto que contiene, no solamente en el momento de la clase, sino cuando ellos lo deseen.

Aciertos porque, en el colegio B, existe coherencia entre lo que se encontró en los documentos leídos, las respuestas de los educandos con la entrevista realizada al (la) docente, por medio de la cual se pudo verificar que en sus clases se hace uso del texto guía y del periódico, a veces se trabaja con algunos medios masivos de comunicación, principalmente el periódico, del cual extraen noticias de índole nacional o mundial, según la temática o del interés particular de los estudiantes, así como de actividades de lectura y escritura, principalmente.

Fue posible comprobar, entonces, que efectivamente las actividades y el material utilizado se basan en esta herramienta (el texto-guía); pero ello no quiere decir que su uso tenga implicaciones negativas. De lo que se trata, es que el maestro haga una revisión previa de las preguntas y actividades, y de acuerdo a su grupo de educandos, las modifique o adapte, pues no todos piensan, sienten y actúan de la misma manera ante un estímulo o motivación externa.

De lo anterior, se observa gran preocupación por parte de los docentes por cubrir a cabalidad todos los contenidos temáticos propuestos en el texto-guía, que de por sí son excesivos, lo cual hace pensar que todavía existe un creciente afán de los mismos por completar contenidos, realizando las actividades del libro, sin darse

cuenta que lo más importante no es que los estudiantes acumulen información ni datos de memoria como tradicionalmente se hacía, sino que puedan construir su propio conocimiento, generarles espacios y situaciones problemáticas para analizar y comprender la realidad social, y pueda enfrentarse a los nuevos retos de la globalización.

En la revisión de los cuadernos, de las repuestas de los estudiantes y con la observación de las clases, se pudo comprobar que, efectivamente, las actividades y el material utilizado se basan en esta herramienta; pero esto no quiere decir que su uso tenga implicaciones negativas. De lo que se trata, es que el maestro haga una revisión previa de las preguntas y actividades, y de acuerdo a su grupo de educandos, las modifique o adapte, pues no todos piensan, sienten y actúan de la misma manera ante un estímulo o motivación externa. Además, los mismos estudiantes manifestaron estar inconformes con el uso de un mismo material en todas las clases, pues aunque los resultados arrojen que también usan fotocopias, lecturas y realizan otras actividades, algunas observaciones realizadas y preguntas informales a la maestra, confirmaron que estos aspectos y las fotocopias trabajados en clase son basados en el mismo texto guía, pues la maestra del colegio A, afirma, que aunque los libros están en el aula, no los presta a sus estudiantes argumentando que los dañan, por tanto utilizan fotocopias. Ello no permite que los educandos manipulen el libro, lean o por lo menos ojeen los tipos de texto que contiene, no solamente en el momento de la clase, sino cuando ellos lo deseen.

Contrario a esta institución, en el colegio B, a veces se trabaja con algunos medios masivos de comunicación, principalmente el periódico, del cual extraen noticias de índole nacional o mundial, según la temática o del interés particular de los estudiantes y aunque se trata de hacer un trabajo comprensivo con el texto, no se realiza un proceso completo de lectura. Por ejemplo: el estudiante expone al curso, ya sea leyendo o contando el artículo o noticia de periódico que encontró,

después, los estudiantes se organizan en grupos y nuevamente se lee o comenta la noticia, cada integrante da su punto de vista y de manera conjunta, elaboran las conclusiones pertinentes.

Por otro lado, no se dieron prácticas discursivas como la lectura de documentales ni videos porque los equipos tecnológicos se encontraron en mal estado durante todo el año, tampoco aquellas prácticas dadas fuera del aula tan importantes, como salidas, encuentros con otras culturas, poblaciones, conferencias, etc, por no contar con el tiempo ni los recursos económicos suficientes. Lo anterior sumado a la disminución de la intensidad horaria en ambos colegios ha sido un verdadero inconveniente para un trabajo de calidad.

Sin embargo y pese a estas dificultades, no se puede limitar la enseñanza – aprendizaje a dar una serie de contenidos enmarcados en competencias, pues, sería aprender solamente por el momento, para pasar una nota, con la cual el estudiante termina olvidándose la información cuándo ya no la necesita.

Es importante, como lo plantean los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, que los docentes puedan “ayudarlos a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que los estudiantes se desarrollan, formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo, conozcan sus derechos y respeten los deberes y respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral”<sup>62</sup>, pero desde experiencias que tengan sentido e interés para los mismos educandos y docentes con el objetivo de promover una constante inquietud por conocer y comprender más acerca de los temas trabajados.

De la misma manera, se requiere que el aula de clase se convierta en un espacio generador de preguntas, las cuales susciten nuevos interrogantes, que promueven la indagación, el descubrimiento, que conduzcan progresivamente al estudiante a encontrar respuestas y a la producción de nuevos saberes.

A pesar de su importancia, son pocas las preguntas que los educadores de las dos instituciones formulan y que son distintas a las que están en el libro-guía. Se pudo detectar, en la observación directa de las clases del colegio A, que las preguntas que la maestra realiza, casi siempre, son literales y de la lectura que se ha realizado, además, son elaboradas de tal forma que está dando parte de la respuesta y deja que el estudiante la complete con una corta frase, lo cual impide desarrollar las habilidades para hacer inferencias y críticas de un texto, las cuáles hacen parte del proceso de comprensión.

Además, las preguntas de los talleres son resueltas para ser entregadas a los docentes o socializarlas, algunas veces, en clase, aunque no es propiamente socialización lo que se realiza; según las observaciones que se hicieron durante varias clases, no hay discusión a partir de la variedad de respuestas, solamente cuando es necesario, los docentes las complementan o las responden.

Sin embargo, existen momentos en que estas se plantean con la intencionalidad de aclarar las dudas e inquietudes de los estudiantes, ampliar la información y en ocasiones contribuyan a generar en ellos la necesidad de indagar, consultar nuevas fuentes bibliográficas, leer más, preguntar a otras personas, etc, es decir, de alguna manera, como fue observado en la encuesta, aunque en un nivel bajo, se logra que el estudiante explore su entorno para acceder a nueva información y comprenderla.

Por su parte, la propuesta acción para las ciencias sociales, acerca de la enseñanza para la comprensión (EPC), señala los parámetros necesarios para

orientar las actividades generales de los estudiantes como lo son los tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

Todo lo anterior, nos demuestra que desde el uso exclusivo del texto guía, no se están llevando a cabo acciones educativas que promuevan la comprensión. El trabajo con este tipo de libros guía para el desarrollo de las clases, no garantiza en los estudiantes el desarrollo de procesos de comprensión que les permitan reconocer el uso adecuado de los conocimientos y el sentido de adquirirlos desde la misma vivencia. Pues desde la misma teoría de la EPC se afirma y sustenta que “es poco probable que los docentes cuya familiaridad con su materia está configurada primordialmente por libros de texto, imaginen metas que puedan exigir, reemplazar o alterar la secuencia de los tópicos en sus materiales tradicionales”<sup>63</sup>. El uso reflexivo de estos materiales les implicaría la necesidad de mayor espacio de tiempo o el incumplimiento con el programa académico planeado para el curso, lo cual, como ya se ha mencionado, no es lo más importante sino la comprensión, la cual se garantiza poniendo en acción los conocimientos de los estudiantes en función de nuevos retos que les impliquen esfuerzo mental.

En cuanto a la práctica discursiva de la escritura, se realiza con frecuencia en ambas instituciones, la elaboración de resúmenes y comentarios a partir de las lecturas contenidas en el libro, no son discutidos con profundidad en clase, es decir desde su superestructura, macroestructura y microestructura; para que el estudiante reconozca la validez de las opiniones y desarrolle su capacidad de síntesis; ni tampoco estas producciones son orientadas desde la lectura de diversos tipos de textuales, para que los estudiantes comprendan cómo realizar correctamente otros tipos de textos diferentes a los netamente expositivos que son los que en la mayoría de los casos leen.

Sin embargo, en una de estas instituciones (B) se está haciendo un intento por construir otros tipos de escritos como artículos de opinión y periodísticos. Por supuesto, esto está estrechamente relacionado con la variedad de textos que leen, pues en esta institución no sólo se trabaja con las lecturas de los libros, sino también con textos tomados del periódico, Internet, de televisión o radio. De esta manera, los estudiantes se familiarizan con la estructura global del texto la cual permite diferenciarlo de otros.

No obstante, y a pesar de los intentos por trabajar textos como los mencionados en el párrafo anterior, y en menor medida el ensayo, los cuales son útiles para que desarrollen su capacidad argumentativa, aún se evidencia el poco uso de diversos tipos de texto, lo cual obstaculiza el avance de los estudiantes por afianzar sus competencias en el campo del lenguaje como herramienta de expresión y comunicación de ideas.

Según los estándares básicos para esta área, los estudiantes al terminar noveno grado, ya están en capacidad de producir textos orales y escritos para exponer sus ideas y al mismo tiempo, evidencien el conocimiento alcanzado, teniendo en cuenta las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, para lo cual es fundamental que se de en el aula, el ejercicio continuo de estas prácticas discursivas, para que se desarrolle y fortalezca en el educando las competencias comunicativas, indispensable para un trabajo interdisciplinario, así mismo para la interacción con otros sujetos, en distintos contextos, y hacer una lectura crítica y comprensiva de la realidad social en que está inmerso.

Esa falta de acompañamiento, orientación y dominio de los elementos que conforman un texto, los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos y las competencias asociadas a estos, se debe también a la poca formación de los docentes del área de ciencias sociales en lo relacionado al lenguaje y aunque tienen claro el papel que este desempeña en la vida del hombre, no tienen

las bases teóricas para llevarlo al aula de clase y desde su área potenciar esas competencias.

Por ello, es urgente la participación de todos los maestros, pues “la nueva dinámica requiere que se aumenten los espacios para la reflexión pedagógica a nivel institucional, donde se propicie un diálogo de saberes, no sólo entre los distintos colegas del área de sociales, sino con otros de diversas disciplinas que puedan fortalecer y enriquecer el quehacer diario”<sup>64</sup> con lo cual se trascienda las prácticas pedagógicas llevadas a cabo sólo desde el abordaje de contenidos y no desde procesos de análisis y discusión que permitan la construcción de nuevos procesos de aprendizaje.

Todo esto impone una rutina en que los mismos estudiantes sienten que no están aprendiendo con profundidad y afirman en la última pregunta de la encuesta realizada, que aunque saben que su docente se interesa por explicarles y hacer que aprendan, le hace falta que dinamice más las clases a través de actividades que les motiven a una mayor participación y que les despierten el interés como lo son las salidas y los trabajos en grupo donde se puede generar mayor discusión entre compañero: “la profesora explica muy bien y los trabajos no son tan difíciles, pero me gustaría salir un poco del salón...”, “a mi me gustaría que fuera más alegre... nos falta material de estudio y de trabajo que haga la clase más interesante...”, “... y que nos sacaran a algún museo o biblioteca...”

Además, a ellos les gustaría contar con más explicación de la docente, es decir que sus dudas puedan ser atendidas y aclaradas en clase... “menos lecturas y guías y más información o sea explicación porque yo se que hay varios que no entienden nada solamente llenan el cuaderno pero no saben lo que están haciendo”

En concordancia con la EPC, los lineamientos plantean en su propuesta, que “una manera de superar el exceso de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales, es el trabajo en – forma selectiva – de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales”<sup>65</sup>. Así, plantean los llamados ejes generadores, los cuales “enmarcan, de cierto modo, la temática sobre la cual giran las investigaciones y actividades desarrolladas en clase”<sup>66</sup> y las preguntas problematizadoras, que permiten fomentar el interés de los estudiantes en la indagación constante. Además establecen los llamados ámbitos conceptuales, o grupos de conceptos que ayuda al estudiante a resolver las preguntas. Desde estas teorías, según la opinión de los estudiantes en las encuestas, la maestra solo les proporciona los conceptos, pues a partir de las temáticas y lecturas del texto guía, realiza preguntas fáciles de responder, lo que indica que no generan mayores esfuerzos ni procesos mentales por parte de los estudiantes, por lo que no hace uso de las ya nombradas preguntas problematizadoras ni utiliza métodos de investigación en el aula, esto también puede observarse desde los resultados de las pruebas saber donde se evidencia que lo que menos trabajan los estudiantes es el trabajo con reconocimiento y resolución de problemas y que la competencia que más han desarrollado es la interpretativa cuando deberían estar en mayor nivel interpretativo y propositivo.

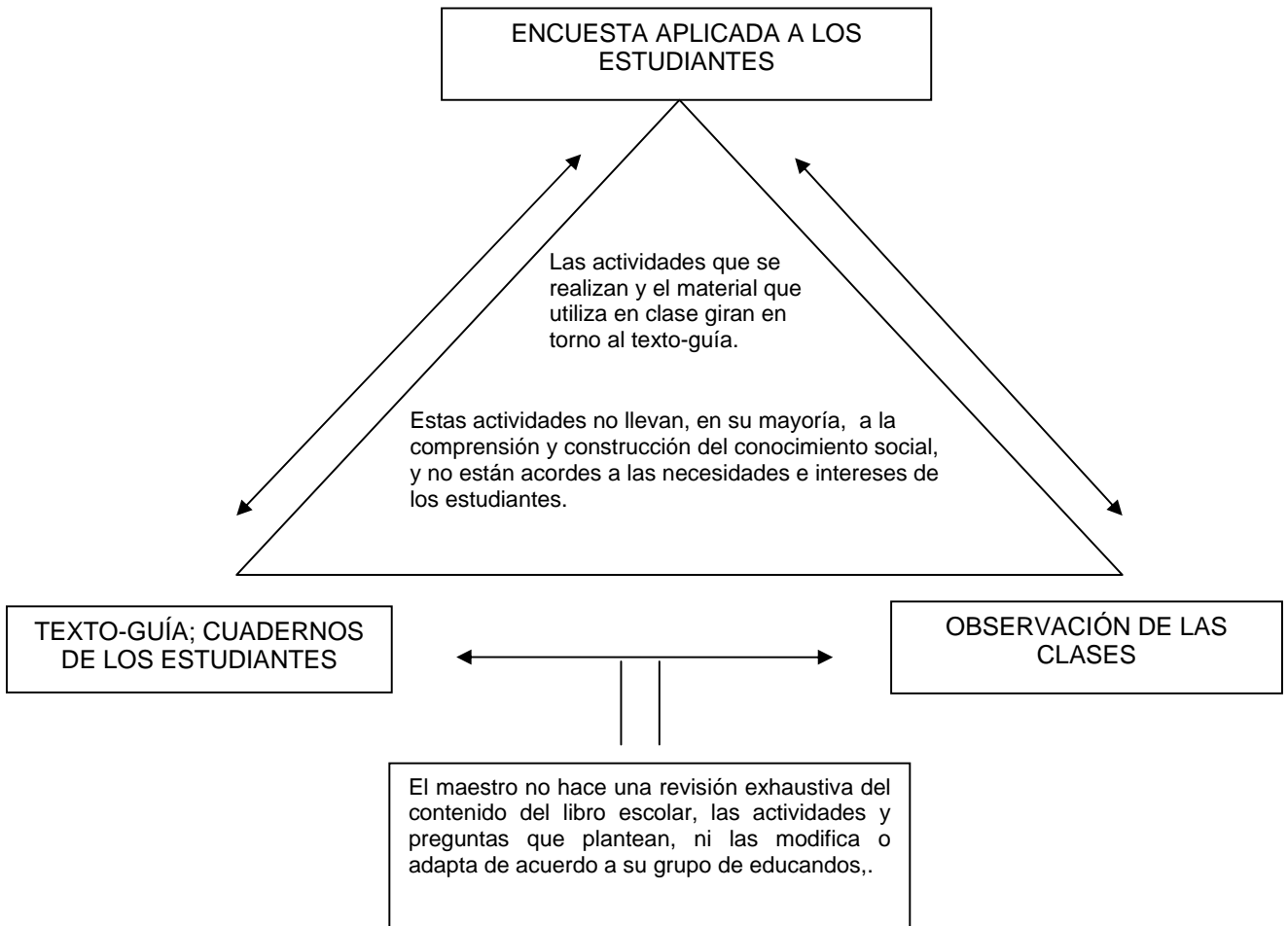
Los estándares por su parte, manteniendo la estructura abierta y flexible que proponen los lineamientos afirman que “en esta perspectiva es posible el análisis de la realidad local, regional, nacional e internacional... en la medida en que proponen situaciones e interrelaciones que todo el tiempo recorren y recrean las diferentes dimensiones espaciales y temporales que acontecen en distintas sociedades y comunidades.”<sup>67</sup> A partir de esto, hacen un intento por formular, por decirlo así, tópicos generativos que en estos son nombrados ejes generadores, y metas de comprensión, las cuales llaman metas de calidad. Ambos, son claros para que a los docentes se les facilite la tarea de preguntarse aspectos como:

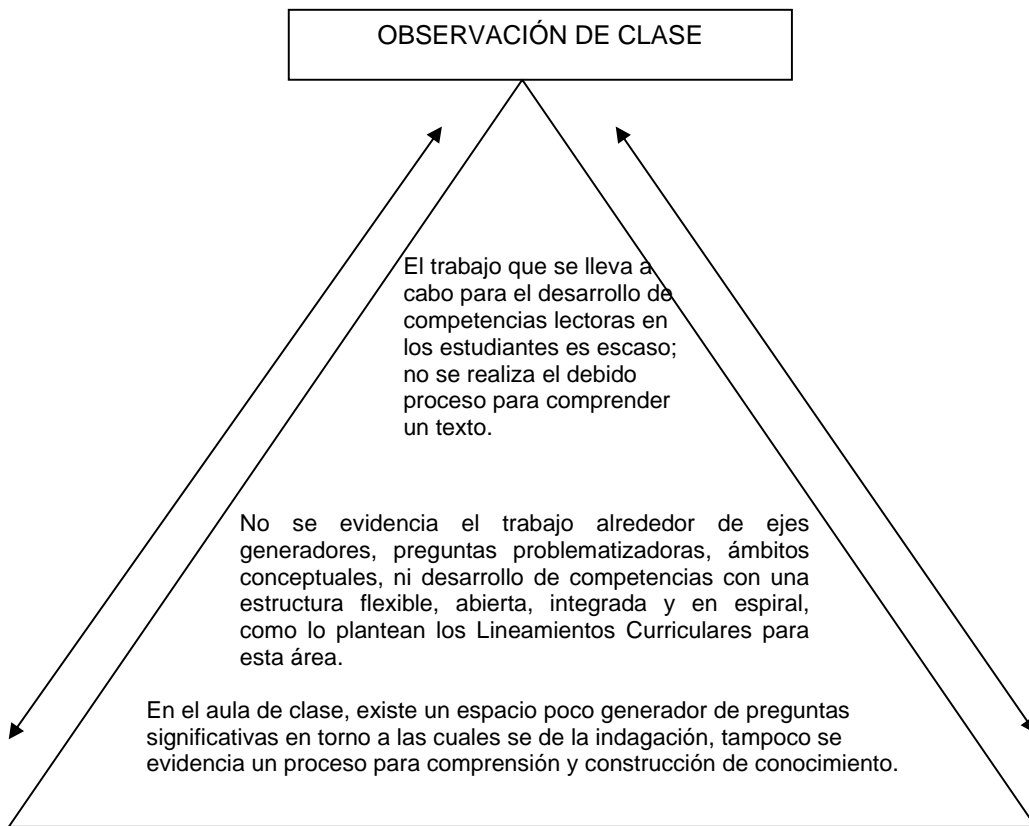
¿qué pueden hacer mis estudiantes para que logren un análisis crítico de los documentos que leen?, esto alude a lo que son los desempeños de comprensión en la EPC y son los que involucran al estudiante en el uso flexible de los conocimientos, lo que los lleva a comprender desde su propia experiencia.

En este sentido, es pertinente reconocer que el discurso, el cual va de la mano con la comprensión, no es sólo el uso de los diferentes tipos textuales verbales y no verbales que nos permiten interactuar. El discurso es una práctica socialmente construida, es una experiencia social sujeta a unos parámetros contextuales que incluyen, como mínimo, una situación, los propósitos de quienes intervienen, las características de los receptores del mensaje (Calsamiglia y Amparo Tusón, las cosas del decir. 1999), las formas convencionales de emitirlo según estos parámetros y otros, los cuáles evidentemente no utilizan los docentes en sus estrategias de enseñanza con los estudiantes por desconocimiento de las mismas.

Así, las actividades realizadas que muestran los estudiantes y docentes desde la encuesta y entrevista respectivas, podrían ser prácticas discursivas de comprensión y producción textual en la medida en que los docentes reconocieran junto con sus estudiantes los propósitos comunicativos y los posibles contextos de acción, entre las demás características mencionadas, de cada uno de los textos (ya sean orales o escritos) o formas de expresión; empero cada una de las actividades tales como: debates, mesas redondas, exposiciones, análisis de imágenes, entre otras, se limitan a la repetición de la información planteada por el texto sin involucrar bases argumentativas que permitan al estudiante asumir una postura crítica frente a cada situación planteada.

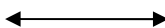
A continuación, se presenta una gráfica en la cual se menciona de manera resumida los aspectos más relevantes del análisis realizado.





**MARCO TEÓRICO**  
EPC Y APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN  
COMPRESIÓN DE LECTURA

**MARCO LEGAL**  
LINEAMIENTOS CURRICULARES DE  
CIENCIAS SOCIALES



- ✓ No se están llevando a cabo acciones educativas que promuevan la comprensión de la realidad social.
- ✓ Falta de acompañamiento y dominio de los elementos que conforman un texto, los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos.
- ✓ No se evidencia la creación de espacios para la reflexión pedagógica a nivel institucional, con la participación de todos los maestros, quienes propicien un diálogo de saberes.

## 6. RESULTADOS

Con base en la categorización y análisis de la información recolectada a través de los diferentes instrumentos, y con el objetivo de detectar las prácticas discursivas de la comprensión lectora observadas en el área de Ciencias Sociales de la población seleccionada para esta investigación, se encontró lo siguiente:

<b>TÓPICOS</b>	<b>HALLAZGOS</b>
<b>ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Son, en su mayoría, repetitivas y tradicionales lo cual, según los estudiantes, les impide estar dispuestos y motivados para un aprendizaje significativo.</li> <li>✓ Se realizan las actividades planteadas en el texto-guía, como son los cuestionarios, mapas conceptuales y lecturas. Pocas veces o nunca se realizan actividades fuera de la institución educativa.</li> <li>✓ Con respecto a las prácticas discursivas de la oralidad, es casi nula su realización, por ejemplo, del debate, la mesa redonda, la entrevista.</li></ul>
<b>MAETRIAL UTILIZADO EN CLASE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Se trabaja con el texto guía, fotocopias del mismo y noticias de periódico.</li></ul>

TÓPICOS	HALLAZGOS
<p><b>TRABAJO DE COMPRENSIÓN LECTORA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El trabajo que se realiza en clase en torno a la lectura no cumple con los pasos del proceso propio para alcanzar la comprensión de un texto.</li>   <li>✓ Se llevan a cabo prácticas de lectura y escritura principalmente a partir del trabajo con el texto guía, elaborando, algunas veces, resúmenes, comentarios y artículos de opinión.</li>   <li>✓ Se maneja poca variedad de tipos de textos; en su mayoría se trabaja lectura de textos expositivos, aunque se intenta introducir otros como el argumentativo.</li>   <li>✓ El planteamiento de preguntas problematizadoras no se realizan sino a partir de las ya elaboradas por los textos y no por los mismos agentes promotores de la enseñanza, que cuando lo intenta, estas no tienen las características de problematizar.</li> </ul>
<p><b>TRABAJO DE COMPRENSIÓN LECTORA</b></p>	<p>una situación, por lo cual no generan desequilibrios cognitivos ni conducen a la motivación y búsqueda de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.</p>

TÓPICOS	HALLAZGOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Existe desconocimiento por parte de los docentes de Ciencias Sociales de estas instituciones, sobre los procesos de comprensión y producción textual, lo cual influye en la falta de orientación durante su realización en las mismas clases para enriquecer sus prácticas educativas.</li> </ul>
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Existe preocupación en los docentes por cubrir a cabalidad todos los contenidos temáticos propuestos en el texto-guía y el plan de área para el año lectivo, sin embargo, en ocasiones este se modifica de acuerdo al periodo académico.</li> <li>✓ Los docentes no llevan con especificidad un registro previo de la planeación de sus clases, es decir, no llevan un cuaderno planeador en el que se pueda identificar con claridad las teorías en la que se fundamenta su práctica pedagógica, la metodología, actividades a realizar, tareas, recursos, etc durante sus clases.</li> </ul> <p>La reducción de la intensidad horaria y la falta de recursos son factores que han limitado el planteamiento y ejecución de nuevas propuestas metodológicas</p>

## CONCLUSIONES

- ✓ Los docentes de Ciencias Sociales no conocen con claridad el proceso que se lleva a cabo para la comprensión de textos, por lo cual, no hacen un acompañamiento en la comprensión y producción de estos, que principalmente, son los que piden como forma de evaluación.
- ✓ Los ejercicios de comprensión y producción textual, además de las actividades basadas en resolución de cuestionarios desde diferentes textos del libro guía, no son de ninguna manera prácticas discursivas que promuevan una enseñanza para la comprensión, aspectos que persiguen los lineamientos y estándares de Ciencias Sociales en los que se deben basar los docentes en ejercicio para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.
- ✓ La forma de evaluar los textos de los estudiantes no se hace a partir de criterios específicos y claros que dejen ver una evaluación por competencias.
- ✓ Se trabaja más contenidos del área de Ciencias Sociales que procesos y competencias propias del área.

En últimas, todo lo anterior es generado en la falta de preparación para los docentes de Ciencias Sociales desde la didáctica de los procesos de comprensión textual, y del acompañamiento y trabajo conjunto entre docentes del área de Lengua Castellana con otras.

## RECOMENDACIONES

A partir de los resultados encontrados en este estudio investigativo, consideramos importante que, se generen espacios que faciliten la reflexión y socialización permanente entre los maestros sobre su quehacer pedagógico; al mismo tiempo, se pueda construir nuevas propuestas metodológicas y curriculares.

Además, se pueden hacer intentos por implementar, en las aulas de clase, las propuestas en acción, la Enseñanza para la Comprensión y el Aprendizaje a través de la Indagación, y hacer seguimiento y evaluación de los procesos que se lleven a cabo y los resultados que se obtengan en la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto al uso de los textos escolares, es necesario que los maestros realicen un análisis exhaustivo de los contenidos, actividades, lecturas, entre otros, propuestos en estos antes de ser utilizados en clase, modificando y /o planteando otras que permitan el desarrollo de competencias propias del área de Ciencias Sociales y de otras incluyendo los procesos de comprensión lectora.

Por otra parte, es pertinente y necesario que los maestros del área de Ciencias Sociales reciban orientación y acompañamiento por parte de los maestros de Lengua Castellana acerca, no sólo de los procesos de comprensión lectora, sino en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas, contribuyendo, así, al desarrollo y potencialización de estas habilidades en los estudiantes. Por tanto y teniendo claro el compromiso que tiene la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander con la formación de maestros, y con toda la sociedad; que la Licenciatura en Educación básica tiene sus énfasis, pero asume el trabajo con todas las áreas; y que como estudiantes de la misma nos sentimos comprometidas con el mejoramiento de la calidad de la educación y la proyección social de nuestra escuela, nos permitimos contribuir con una herramienta que

puede servir para este propósito, planteando un software como guía didáctica desde los procesos de comprensión lectura que pueda ser utilizado para la formación de maestros en dichos procesos.

Este aporte va dirigido especialmente al área de Ciencias Sociales, por ser esta en la cual se realizó el presente trabajo de investigación. Se pretende que este pueda ser aplicado como prueba piloto y ser utilizado en futuros talleres de formación docente.

Esta propuesta no pretende ser un manual que le diga al docente exactamente qué hacer en sus clases, es una guía que le puede mostrar cómo se puede llegar a la comprensión con los estudiantes y a la suya propia, a través del uso reflexivo de las prácticas discursivas como generadoras de procesos de pensamiento. Es un material de apoyo, atractivo, interactivo y de fácil utilización, que puede ayudar a generar y desarrollar nuevas propuestas.

El Software inicia con una breve introducción, su objetivo, una descripción general de su contenido, algunas recomendaciones para su exploración y el nombre de las autoras de su diseño y elaboración. Está la página de inicio en la cual se encuentra el título “Caminos hacia la comprensión en Ciencias Sociales” y el menú organizado en cuadros, que representa estaciones de trenes, conectados entre sí por líneas que forman una carretera. Ello indica que existen varios caminos que se puede recorrer o tener en cuenta para lograr la comprensión en los estudiantes y que en cada estación, es decir en cada momento de la clase, existe todo un proceso planeado y justificado el cual puede iniciar desde cualquiera de ellos según las intenciones del docente; además, por tener varias estaciones sin una linealidad específica, el docente tiene la opción de ingresar al ítem que desee, dando clic en cualquiera de ellos.

Los ítems son ocho:

- ❖ Los textos
- ❖ Las tareas
- ❖ Las preguntas
- ❖ Planeo mis clases
- ❖ Actividades
- ❖ Consejos
- ❖ Evaluación
- ❖ Bibliografía

Cada uno de ellos contiene subtemas y algunos de ellos incluyen una actividad para que el docente realice como una manera de hacer más dinámico y divertido el aprendizaje.

En el ítem de “LOS TEXTOS” se encuentra escrito de manera muy resumida qué es el discurso, y la pregunta: ¿Para qué me sirve conocer los diferentes tipos de texto como docente de Ciencias Sociales?, para dar paso a los diferentes tipos de texto que puede trabajar en su clase: narrativo, expositivo, argumentativo, descriptivo y se incluyó como forma de expresión el dialógico, los cuales se describen de forma general, ya que el objetivo no es contribuir con la formación de docentes de Lengua Castellana; sino con procesos que pueda llevar a cabo el docente para llegar a la comprensión y contribuir en el proceso de afianzamiento de las competencias comunicativas.

Cada uno tiene una página principal con tres subtítulos: *Imagen, texto y video*, para ampliar la información. Con respecto al texto, se incluye en su mayoría un fragmento y para quienes deseen leerlo en su totalidad, algunos tienen la opción de *disponible en web*, con su respectivo hipervínculo. Además hay recuadros que conducen a mapas conceptuales para observar de manera más clara la superestructura del texto.

Terminado el recorrido por cada uno de los tipos de texto, se puede regresar al menú, en el que están todos e ingresar a otro.

El ítem “LAS TAREAS” muestra, principalmente, la utilidad que tienen estas en el proceso de comprensión, cuenta con actividades en las que se clasifican algunos ejemplos de diversos usos como lo son: la tarea como complemento, como manera de iniciar una temática o clase y ninguna de ellas. Esto, con el objetivo que el docente reflexione acerca de las tareas que deja a sus estudiantes y las haga significativas e interesantes para ellos.

El enlace que corresponde a “PREGUNTAS” hace mención sobre qué es una pregunta problematizadora, cuál es su objetivo, cómo se pueden plantear, proporciona ejemplos de ellas y una actividad de identificación de las mismas.

Desde el ítem “ACTIVIDADES” Se mencionan y describen algunas actividades como: debates, videos, exposiciones, discusión de las tareas, eventos para la comunidad, elaboración de materiales, incluso algunos juegos como: monopoly, twister, búsqueda del tesoro y otros que se pueden adaptar, para motivar a los estudiantes, dar inicio a una nueva temática o situación problémica, que sean complementarias, de retroalimentación o cierre. Igualmente aquellas que se pueden realizar tanto dentro como fuera del aula de clase.

Otro de los ítems es “CONSEJOS”, en esta página hay cinco grandes sugerencias y dentro de cada uno de ellos se enumeran. Los cinco aspectos se refieren a: el desempeño desde los trabajos con textos, la planeación, el tiempo y con los estudiantes.

Con respecto a la “EVALUACIÓN”, se explica en qué consiste, sus objetivos, ejemplos de distintas formas de evaluar, y la explicación de cada una de ellas.

Con respecto al menú “PLANEEO MIS CLASES” se brindan, desde la teoría de la Enseñanza Para la Comprensión, los tres elementos básicos que es necesario tener en cuenta en la planeación y ejecución de una clase con miras hacia la comprensión. Estos elementos se plantean en forma de preguntas las cuales son: ¿qué temática voy a trabajar? ¿qué quiero que mis estudiantes comprendan de la temática? ¿qué voy a proponer para que mis estudiantes comprendan...?

Este junto con todos los anteriores ítems brinda la posibilidad al docente de elaborar una planeación que los tenga en cuenta a todos como elemento para procurar ambientes o espacios significativos para el aprendizaje y la comprensión de sus estudiantes.

Este último ítem “BIBLIOGRAFÍA” incluye, sencillamente, una lista de nombres de libros, revistas, y/o páginas web, que pueden consultar los docentes para ampliar la información de las temáticas tratadas en el software, u otras complementarias y de interés, que contribuyen a su formación pedagógica.

Se espera que el recorrido por el software “**Caminos hacia el conocimiento en Ciencias Sociales**” les permita a los docentes generar nuevas ideas y propuestas con las que transformen sus prácticas pedagógicas en un espacio de interés que traiga consigo nuevos retos que conduzcan a la construcción de los conocimientos de sus estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- BATEMAN, Walter. Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar. Barcelona. Gedisa. 2000.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena, TUSON, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona – España. Ariel, 1999.
- CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama, 1995.
- COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Visor. S.A.1998.
- HABERMAS, Jurgen. La lógica de las Ciencias Sociales. Madrid – España. Tecnos, S.A. 1990.
- IBAÑEZ ACEVEDO, Alejandro. El Proceso de la Entrevista: Conceptos y modelos. México. Limusa S.A. Noriega editores. 1999.
- JURADO VALENCIA, Fabio, BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Compiladores. Los Procesos de la Lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos. Cooperativa editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá, D.C. Colombia. 1995.
- LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística Volumen I. Barcelona – Buenos Aires – México. Paidós. 1999.

- MARTINELLO, Marian L, COOK, Guillian E. Indagación Interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona-España. Gedisa. 2000.
- MANNING, Maryann, MANNINIG, Gary, LONG, Roberta. Inmersión Temática: El currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental. Gedisa. Barcelona-España. 2000.
- MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá D.C. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.
- MEN, Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Santa fe de Bogotá. D.C. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 2002.
- MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Revolución Educativa. Colombia aprende.
- SABINO, Carlos A. El Proceso de Investigación. Bogotá. El Cid Editor, 1989.
- SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teorías, métodos y técnicas de investigación social. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá, Colombia. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda. 2002.
- SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Barcelona-Buenos Aires- México. Paidós. 2ª edición. 1993.

- SMITH, Frank. Understanding Reading; A Psycholinguistic analysis of Reading and learning to read. New york: Holt, Rinehart and Winst, 1971.
- SHORT, Kathy G, SCHROODER, Jean, LAIRD, Jullie, KAUFFMAN, Gloria & Otros. El Aprendizaje a través de la Indagación: Docentes y niños diseñan juntos el currículo. Barcelona-España. Gedisa. 1999.
- STONE WISKE, Martha (Compiladora). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós. 1999.

## ANEXOS

### ANEXO 1: FORMATO DE ENTREVISTA AL DOCENTE DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES



CONSTRUIMOS FUTURO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA.

**Estudiantes:** Claudia Bibiana Sánchez Pinzón  
Laura Juliana Guerrero Franco.

**Proyecto de Grado: PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE 9º DE DOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA EN CONVENIO CON LA ESCUELA DE EDUCACIÓN UIS.**

#### ENTREVISTA AL DOCENTE DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

**Propósito:** identificar, a través de la experiencia del docente, las prácticas de comprensión y producción textual en el aula de Ciencias Sociales.

**Institución educativa:** \_\_\_\_\_

**Docente:** \_\_\_\_\_

**Grado 9º**

1. ¿Qué formación profesional ha tenido?

---

---

---

---

2. ¿Qué estudios ha realizado relacionados con el trabajo de comprensión de lectura, de escritura y de la oralidad (competencias discursivas)?

3. ¿Hace cuánto tiempo labora como docente de Ciencias Sociales?

---

---

---

4. Los lineamientos de Ciencias Sociales hablan de autores tales como Orlando Zuleta y Paulo Freire, quien es citado por el primero en su texto “La pedagogía de la pregunta” ¿De qué manera trabaja con sus estudiantes este tema de la pregunta y qué otros autores utiliza?

---

---

---

---

---

5. El MEN, en sus Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y en los documentos del ICFES plantea que “el impacto que ejercen los medios de comunicación exigen desarrollar la competencia para comprender, generar y transformar la información en conocimiento y la competencia para sostener con justificaciones de peso el valor de la verdad”. Teniendo en cuenta este planteamiento, podría decirnos cómo se relacionan con esto y cómo trabaja en el aula de 9ª las siguientes competencias:

**Competencia Interpretativa:**

---

---

---

---

---

**Competencia Argumentativa (Capacidad crítica):**

---

---

---

---

---

**Competencia Propositiva:**

---

---

---

---

---

6. Para usted que significa:

**Lectura:**

---

---

---

---

---

**Escritura:**

---

---

---

---

---

**7. ¿Cómo considera usted que el trabajo con la malla curricular, los ejes generadores que plantean los lineamientos y los estándares de Ciencias Sociales, permiten en el aula el desarrollo de un trabajo de comprensión y producción textual? Si es así ¿cómo lleva a cabo, con estos elementos, los procesos de lectura y escritura desde el área de ciencias Sociales?**

---

---

---

---

---

**8. En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales se afirma que “El reconocer dentro del ámbito escolar la importancia de la cultura, el lenguaje y el universo simbólico, enriquecerá la lectura del mundo social de las y los estudiantes, y estimulará su capacidad para recrearlo y transformarlo”. Esto hace referencia a el trabajo de lectura (noticias, relatos, textos de historia y geografía, etc.) y de escritura (propuestas, resúmenes, artículos de opinión, etc.) ¿podría describir el proceso que lleva a cabo con cada una de estas habilidades para que sus estudiantes tengan una mejor comprensión del mundo que les rodea y para que estos expresen sus opiniones sustentadas y sus propuestas de cambio?**

---

---

---

---

---

**9. ¿Qué materiales (textos, videos, mapas, entre otros) utiliza y qué tipo de actividades (salidas, juegos, concursos, debates, entre otros) realiza para el desarrollo de las clases de Ciencias Sociales?**

---

---

---

---

---

**10. Para usted ¿qué importancia tiene el área de Ciencias Sociales en la formación de sus estudiantes? y ¿Cuál es el propósito principal de esta asignatura?**

---

---

---

---

---

---

**¡AGRADECEMOS ENORMEMENTE SU COLABORACIÓN!**

## ANEXO Nº 2: FORMATO ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA.

**Estudiantes:** Claudia Bibiana Sánchez Pinzón  
Laura Juliana Guerrero Franco

**Proyecto de Grado:** Prácticas Discursivas en el aula de Ciencias Sociales de noveno grado, de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la Escuela de Educación de la Universidad Industrial Santander.

### ENCUESTA SOBRE PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN TEXTUAL EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

**PROPOSITO:** Identificar, a través de la experiencia del estudiante, las practicas de comprensión textual en el aula de ciencias sociales.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** \_\_\_\_\_

**ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**GRADO 9º**

❖ **MARCA CON UNA (X), UNA DE LAS OPCIONES. SI TIENES ALGUNA INQUIETUD, PUEDES DIRIGIRTE A UNA DE LAS PERSONAS QUE REALIZAN ESTA ENCUESTA.**

**1. Señale cuál o cuales de los siguientes materiales se utilizan en clase:**

- |  |                     |                           |
|--|---------------------|---------------------------|
| a. ( ) Texto Guía de Ciencias Sociales | b. ( ) Otros libros | c. ( ) Periódico          |
| d. ( ) Revistas                        | e. ( ) Fotocopias   | f. ( ) Películas – Videos |
| g. ( ) Mapas                           | h. ( ) Fotos        | i. ( ) Dibujos            |
| j. ( ) Tablas (Gráficos)               | k. ( ) otros: _____ |                           |

**2. En la clase de Ciencias Sociales, se realizan escritos como:**

- |                    |                                |
|--------------------|--------------------------------|
| a. ( ) Resúmenes   | f. ( ) Reportajes              |
| b. ( ) Monografías | g. ( ) Artículos periodísticos |
| c. ( ) Ensayos     | h. ( ) Artículos de opinión    |
| d. ( ) Entrevistas | i. ( ) Comentarios             |
| e. ( ) Crónicas    |                                |

**3. Durante las clases de Sociales, ¿el maestro “genera espacios” para la presentación, análisis y discusión de situaciones y temas de actualidad y la posibilidad de proponer diversas soluciones?**

- a. ( ) Siempre    b. ( ) Casi siempre    c. ( ) A veces    d. ( ) Casi nunca    e. ( ) Nunca

**4. En clase de Ciencias Sociales se realizan actividades tales como:**

- a. ( ) Dinámicas (juegos, concursos)  
b. ( ) Debates  
c. ( ) Lecturas  
d. ( ) Salidas  
e. ( ) Manejo de mapas  
f. ( ) Trabajo realizado con texto guía  
g. ( ) Trabajos en grupo  
h. ( ) Producción de textos  
i. ( ) Entrevistas  
j. ( ) Reportajes  
k. ( ) Observaciones  
l. ( ) Exposiciones por parte de los estudiantes.  
m. ( ) Exposiciones por parte del profesor  
n. ( ) Análisis de películas, videos, documentales o situaciones problemáticas regionales, nacionales o mundiales.

**5. Cuando la maestra hace preguntas en clase, estas:**

- a. ( ) Casi siempre se entienden (son fáciles de responder)  
b. ( ) No siempre se entienden  
c. ( ) Algunas veces aclaran el tema  
d. ( ) Amplían la información  
e. ( ) Motivan a indagar más sobre la temática.

**6. En clase de Ciencias Sociales se realizan lecturas sobre:**

- a. ( ) Situaciones de la vida diaria                      b. ( ) Historia geografía (texto guía)  
c. ( ) Programas de televisión o películas            d. ( ) Relatos del profesor o de la gente  
e. ( ) Programas de radio                                      f. ( ) Artículos de periódicos  
g. ( ) Noticias de radio                                        h. ( ) Noticias de televisión  
i. ( ) Noticias de Internet

**7. En clase de Ciencias Sociales se realizan estrategias para comprender y discutir un texto como las siguientes:**

- a. ( ) Resúmenes                      b. ( ) Mapas conceptuales                      c. ( ) Mapeo semántico  
d. ( ) Redes semánticas              e. ( ) Mesas redondas                          f. ( ) Debates  
g. ( ) Seminarios                      h. ( ) Paneles

**8. Para la clase de Ciencias Sociales, también se realizan actividades fuera del aula de clases tales como visitas a:**

- a. ( ) Museo    b. ( ) Bibliotecas    c. ( ) Conferencias    d. ( ) Obras de teatro  
e. ( ) Exposiciones    f. ( ) Sitios de interés histórico    g. ( ) Sitios turísticos  
h. ( ) Sitios de diferentes arquitecturas    i. ( ) Lugares o personas de otras culturas

**9. Antes de las actividades realizadas fuera del aula de clase la maestra:**

- a. ( ) Propone ver un video relacionado con la salida  
b. ( ) Propone realizar una lectura  
c. ( ) Desarrolla con nosotros una guía.  
d. ( ) Realiza una charla sobre la temática a tratar en la salida.  
e. ( ) Ninguna de las anteriores  
f. ( ) otros \_\_\_\_\_

**10. Después de las actividades realizadas fuera del aula se realizan ejercicios tales como:**

- a. ( ) Discusión sobre lo visto  
b. ( ) Producción de textos acerca de la experiencia  
c. ( ) Retroalimentación y complementación con lecturas o videos  
d. ( ) Desarrollo de un cuestionario.  
e. ( ) Elaboración de folletos, carteles, afiches, etc.  
f. ( ) Trabajos en grupo (exposiciones, trabajo escritos, etc.)  
g. ( ) Ninguna de las anteriores.  
h. ( ) otros: \_\_\_\_\_

**11. En Ciencias Sociales las actividades que más me gusta realizar son:**

- a. ( ) Lecturas  
b. ( ) Debates  
c. ( ) Salidas  
d. ( ) Videos  
e. ( ) Charlas  
f. ( ) Conferencias  
g. ( ) Trabajos en grupo  
h. ( ) Exposiciones  
i. ( ) Producción de textos  
j. ( ) Análisis de imágenes.  
k. ( ) otros: \_\_\_\_\_

**12. Al respaldo de la hoja responde: ¿cómo me gustaría que fuera la clase de Ciencias Sociales?**

**ANEXO Nº 3: PÁGINAS DEL TEXTO-GUÍA CON LAS COMPETENCIAS PROPUESTAS EN LOS ESTÁNDARES BÁSICOS PARA CIENCIAS SOCIALES.**



## Componente: Relaciones espaciales y ambientales

### ESTÁNDAR

Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.

### Acciones de pensamiento

- Comparo las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio en la primera mitad del siglo XX (urbanización del país, desempleo, pobreza...).
- Explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país en primera mitad del siglo XX y lo comparo con los de la actualidad.
- Identifico algunos de los procesos que condujeron a la modernización en Colombia en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (bonanzas agrícolas, procesos de industrialización, urbanización...).
- Explico las políticas que orientaron la economía colombiana en la primera mitad del siglo XX (proteccionismo, liberalismo económico...).

**Unidad 4: Colombia, primera mitad del siglo XX: vida política**

**Unidad 5: Colombia: desarrollo y violencia partidista**

**Unidad 6: Primera mitad del siglo XX: pensamiento y cultura**

- Relaciono algunos de estos procesos políticos internacionales con los procesos colombianos en la primera mitad del siglo XX.
- Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en la Constitución Política de 1886 y los de la Constitución de 1991. Evalúo su aplicabilidad.
- Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos... participaron en la actividad política colombiana en la primera mitad del siglo XX.
- Comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en Colombia en la primera mitad del siglo XX (reformas constitucionales, bipartidismo, el papel de los ciudadanos en el gobierno...).



## Conoce tu libro



El libro **Ingenio Social 9** consta de tres capítulos de trabajo, cada uno de los cuales corresponde a los ejes propuestos por los estándares curriculares. Estos ejes desde la perspectiva conceptual, permiten centrar el trabajo en el aula, ya que indican y enmarcan la temática sobre la cual giran las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase.

Los ejes pueden considerarse como una agrupación de temas de la realidad social pasada o presente, en torno a la cual se aglutinan conceptos, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales. El desarrollo de estos ejes posibilita la construcción de un pensamiento global de los problemas sociales en los y las estudiantes.

La conexión entre las diferentes disciplinas de las ciencias sociales se logra a partir de los tres ejes básicos en los que se han integrado los ejes generadores de los Lineamientos Curriculares formulados por el Ministerio de Educación Nacional en el 2002, de la siguiente manera:

### Ejes básicos

#### Relaciones con la historia y la cultura

Este eje presenta los nexos con el pasado y las culturas de modo que permite al lector ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos.

Algunas de las temáticas y problemas que se trabajan en este eje son:

- Las organizaciones políticas y sociales, como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.
- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- Las distintas culturas como creadoras de diferentes saberes valiosos en ciencia, tecnología y medios de comunicación.

#### Relaciones espaciales y ambientales

Este eje desarrolla conocimientos propios de la geografía, la economía, problemática ambiental y desarrollo tecnológico y científico, para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse.

- Mujeres y hombres como beneficiarios de la Tierra.
- La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
- Nuestro planeta como espacio de interacciones cambiantes que nos beneficia y limita.

#### Relaciones ético-políticas

Este eje comprende de manera específica la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas en diferentes épocas y espacios geográficos.

- La defensa de la condición y el respeto por su diversidad multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
- Sujeto, sociedad civil y estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.

**Fuente:** Ministerio de Educación Nacional: Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales. Bogotá, Mayo de 2002 y Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales, Bogotá, Julio de 2004.

## Unidad I

### Pregunta problematizadora

¿Por qué fueron tan parecidas en sus planteamientos y tan diferentes en sus resultados las revoluciones liberales de América, en cuanto a las naciones que se crearon?

## Formación de las naciones

### americanas, propósitos y realidades

Más de trescientos años de dominio europeo en América (1492- 1825) impidieron a los americanos un desarrollo autónomo. Enfrentamientos constantes entre liberales y conservadores, agravados por la intervención de las potencias de la época, en la organización de las nuevas naciones, imposibilitó que los ideales de libertad, igualdad y fraternidad que guiaron las luchas de independencia, se llevaran a la realidad. Esta unidad, te permitirá conocer las diferencias en la organización y desarrollo de Estados Unidos y el resto de países americanos, los conflictos que se presentaron y las formas que se utilizaron para resolverlos.

### Procesos de Pensamiento y Producción de conocimiento

#### Me aproximo al conocimiento como científico-a social.

- Ubica espacial y temporalmente hechos históricos, relacionados con la formación de los países americanos.
- Interpreta los elementos ideológicos presentes en los textos históricos.
- Produce textos de tipo argumentativo, en los que evidencia una posición personal, frente a los hechos históricos

#### Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.

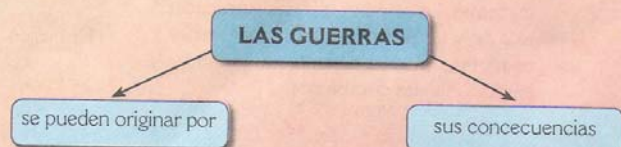
- Analiza las causas que dieron origen a los movimientos de independencia de los países americanos.
- Establece la relación entre las ideas de la Ilustración, el liberalismo y la formación de los Estados americanos.
- Plantea hipótesis explicativas acerca de los distintos desarrollos que tuvieron Estados Unidos y los países Latinoamericanos, una vez lograda la independencia.

#### Desarrollo compromisos personales y sociales

- Desarrolla una actitud crítica con relación a hechos que limitan la autodeterminación de los pueblos.
- Reconoce la posibilidad del disenso y la necesidad de llegar a acuerdos en pro del bien común.
- Reconoce la influencia de Inglaterra y Estados Unidos en la formación de las naciones latinoamericanas.
- Promueve el respeto a la diferencia y la libre expresión de ideas en su entorno cercano.

### Saberes previos

1. Elabora un concepto propio para cada uno de los siguientes términos: libertad, igualdad, democracia y concertación.
2. Realiza un pequeño escrito en el que expreses, tus conocimientos acerca de la forma como vivían los pueblos americanos durante la época colonial.
3. Teniendo en cuenta tu opinión personal, completa el siguiente cuadro.





## ANEXO Nº 4: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PROPUESTOS EN EL TEXTO-GUÍA

### HISTORIA del arte

ÁMBITO: ME APROXIMO AL CONOCIMIENTO COMO CIENTÍFICO(A) SOCIAL

#### INTERPRETAR *un cartel*

Durante la Gran Guerra los carteles se utilizaron para hacer propaganda a favor de un bando de la guerra y en contra del bando enemigo.

Para observar y analizar un cartel ten en cuenta los siguientes pasos:

1. **Observa** la imagen y lee el mensaje que la acompaña. Describe detalladamente las características de la imagen.
2. **Analiza** el cartel en su conjunto, es decir, ten en cuenta que la imagen y el mensaje forman una unidad. ¿Qué ideas transmiten? ¿Qué emociones y sentimientos quieren promover?
3. **Interpreta** el significado del cartel dentro de su contexto socio-histórico. Ejemplo.



La figura central del Tío Sam, que señala con su dedo al observador-lector para que emprenda una acción determinada.

OBSERVACIÓN	ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN
Imagen: El Tío Sam, vestido con las insignias estadounidenses, señala con su dedo al que lee el cartel. Mensaje: invita a enrolarse en las fuerzas armadas.	Imagen: La cara del Tío es a la vez de exigencia y paternal. El traje que utiliza recuerda la noción de patria. El rostro transmite compromiso, necesidad y agradecimiento. Mensaje: el mensaje es directo, está dirigido al lector hombre: te necesito.	El cartel fue elaborado durante la Primera Guerra Mundial, en el momento en que los Estados Unidos necesitaban enviar soldados a los frentes de guerra. El mensaje conecta el concepto de patria y nación a través de una imagen que recuerda que los Estados Unidos son una gran nación y que los habitantes tienen que ayudar al Tío Sam. Es importante advertir que la imagen invita a enrolarse, motivando.

#### Observa, analiza e interpreta el siguiente cartel:

En Colombia la técnica del cartel ha sido utilizada por movimientos políticos de izquierda y de derecha. Las vallas políticas son un ejemplo de cartelismo.

El siguiente cartel se elaboró para las elecciones presidenciales de 1990. En 1989 fue asesinado el candidato Galán y el encargado de recoger las banderas del liberalismo fue el expresidente Cesar Gaviria, quien ganó las elecciones y gobernó durante el período 1990-1994.

Recuerda ayudarte con un cuadro como el siguiente.

OBSERVACIÓN	ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN





## Acciones concretas de pensamiento y producción

Una actividad en el tiempo:

# Sectores de la economía y empleo (1870-1964)

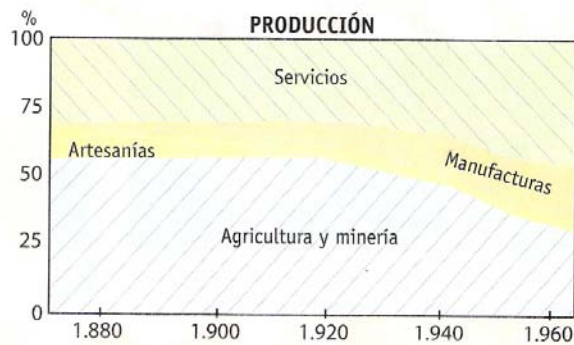
### COMPETENCIA interpretativa

#### 1. Observa la gráfica.

En la gráfica, puedes observar cómo aumentó o disminuyó la participación de los principales sectores de la economía en un período de 94 años. El sector primario representado en la producción agropecuaria y minera, alcanzó más del 50% de la producción nacional, logrando su mayor crecimiento hacia la década de 1920, muy asociado a la bonanza cafetera. A partir de allí, se evidencia una disminución notoria llegando a menos del 40% en 1960, que puede relacionarse con las migraciones del campo a la ciudad.

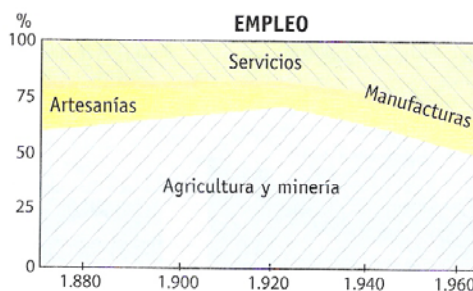
El sector industrial, representado en las manufacturas, para 1870 poseía una escasa participación en la producción nacional, comenzando su despliegue a partir de la década de 1920, llegando a cubrir cerca de un 30% a mediados de la década del sesenta. Al contrario, la producción artesanal o de menor escala presenta un decrecimiento a medida que se expande la actividad industrial y de servicios.

El sector terciario, representado en los servicios, poseía para 1870 una participación cercana al 30%. Al final de la época mencionada alcanzó el 40% de la producción nacional. Este crecimiento puede relacionarse con el proceso de urbanización creciente del país.



► Distribución de la producción entre los principales sectores de la economía de la República entre 1870 y 1964.

Con base en el ejemplo anterior, describe el comportamiento del empleo en el país para el período comprendido entre 1870 y 1964.



► Distribución del empleo entre los principales sectores de la economía de la República entre 1870 y 1964.

### COMPETENCIA argumentativa

2. Indica qué razones explican el cambio porcentual del empleo en cada uno de los sectores durante el período observado. Indica, qué relaciones existen entre las dos gráficas.

### COMPETENCIA propositiva

3. Consulta cuál ha sido la participación de los sectores económicos y del empleo en la economía nacional durante los últimos cincuenta años, y realiza una gráfica, complementa las anteriores.

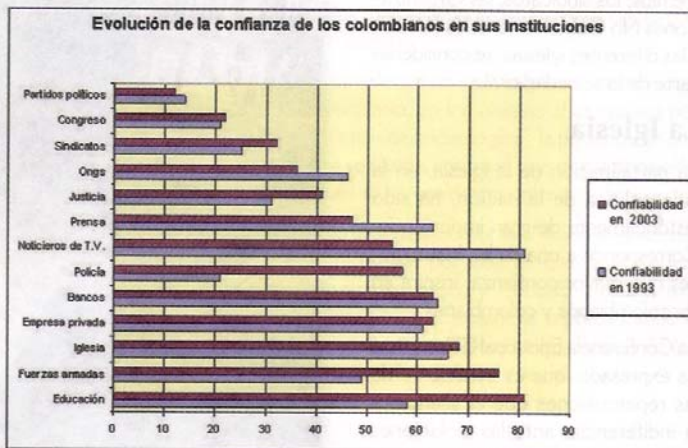
es a lo que se le denomina capital social.

La confianza que muestra la población colombiana frente al gobierno nacional y el servicio público es baja.. aunque países desarrollados como Estados Unidos y Alemania manifestaron similar desconfianza con sus gobiernos centrales, pero con alta confianza en los gobiernos locales, de la que carece Colombia. La confianza en el Congreso y en los partidos políticos, está ligeramente por encima de la depositada en organizaciones guerrilleras y paramilitares, lo que debiera ser fuente de preocupación para la clase política colombiana. Frente al respeto por la ley, la encuesta volvió a arrojar resultados preocupantes. Sobre la pregunta del cuestionario de si la violencia política nunca se justifica, el promedio de la muestra expresó otra preocupante aceptación de la premisa que la violencia es un medio aceptado para hacer política.

La participación de los colombianos en gremios y sindicatos, es también de las más bajas en la muestra de países, con menos del 6%... es también el indicio de una raquítica estructura civil. Sudarsky se refiere al republicanismo cívico, como caracterizado por ciudadanos

politizados, informados en los asuntos públicos y con un sentido de responsabilidad frente a la esfera pública. En contraste, los colombianos se podrían caracterizar como particularistas, no ideológicos que restringen su interés en la política solamente a aquellos aspectos que se relacionan con la vida personal privada o con las necesidades familiares. Predominio de las relaciones familiares, desconfianza alta entre las personas, la mayor parte de la gente participa en asociaciones religiosas, caracterizadas por la ausencia de autonomía de los individuos pertenecientes a ellas; existen pocas organizaciones cívicas, políticas y deportivas, pocos clubes, asociaciones de padres de familia, reflejando la larga ausencia de participación ciudadana en la política municipal y regional.

Salomón Kalmanovitz. Las Instituciones colombianas en el siglo XX. 2001



representativo y el participativo, donde existe un nexo entre los electores y los elegidos. No se trata únicamente de la participación política, aunque ésta ocupa un lugar prominente, sino que se recupera la noción de que ella es un principio de organización de la vida social, un mecanismo de articulación de las relaciones sociales que supone la existencia de sujetos participantes, portadores de una cultura democrática.

La democracia es entendida entonces como un modelo de ordenamiento social y político basado en un imaginario cuyos elementos centrales son el pluralismo, la tolerancia, el respeto por la diferencia, el amparo de los derechos y libertades y un alto sentido de responsabilidad colectiva.

Una institucionalidad democrática supone, en esta óptica, la proliferación de procesos participativos en todos los órdenes de la existencia social y la multiplicación de los canales y mecanismos que le permitan a los distintos actores colectivos participar cotidianamente en las decisiones que los afecta. Pero, sobre todo, implica que los ciudadanos estén dispuestos a participar, que vean en ese sistema un camino para el logro de sus objetivos personales y colectivos, un factor de potenciación de sus capacidades, un instrumento para el afianzamiento de la libertad y del bienestar".

Una democracia participativa para Colombia. Fabio E. Velásquez. Revista Foro 1991.

## ANEXO Nº 5: EJEMPLOS DE MAPAS CONCEPTUALES PROPUESTOS EN EL TEXTO-GUÍA

**Procesos de pensamiento y producción de conocimiento**

**Me aproximo al conocimiento científico-a social**

1. Lee atentamente el Título II : "Derechos, las garantías y los deberes" de la Constitución Nacional de 1991. Organiza tres grupos, cada uno de los cuales trabajará los capítulos: I Derechos fundamentales, II Derechos Sociales, Económicos y Culturales y III Derechos Colectivos y del Ambiente.  
El grupo identificara los Derechos que tienen un mayor respeto y protección en Colombia y cuáles son más irrespetados.

**3. Completa el siguiente cuadro:**

	<b>Derechos Humanos</b>	
<b>Estado</b>	<b>Responsabilidades por parte de</b>	<b>Sociedad Civil</b>

4. ¿Qué relación existe entre los Derechos y los Deberes?

**Desarrollo compromisos personales y sociales**

5. Describe situaciones en las que tus derechos no hayan sido respetados y en las que tu no respetaste los derechos de otros. ¿Cómo te sentiste en cada uno de los casos?. Comparte tus experiencias con los compañeros y compañeras de grupo.

Con los resultados del anterior trabajo, cada grupo elaborará una cartelera para exponer en el curso.

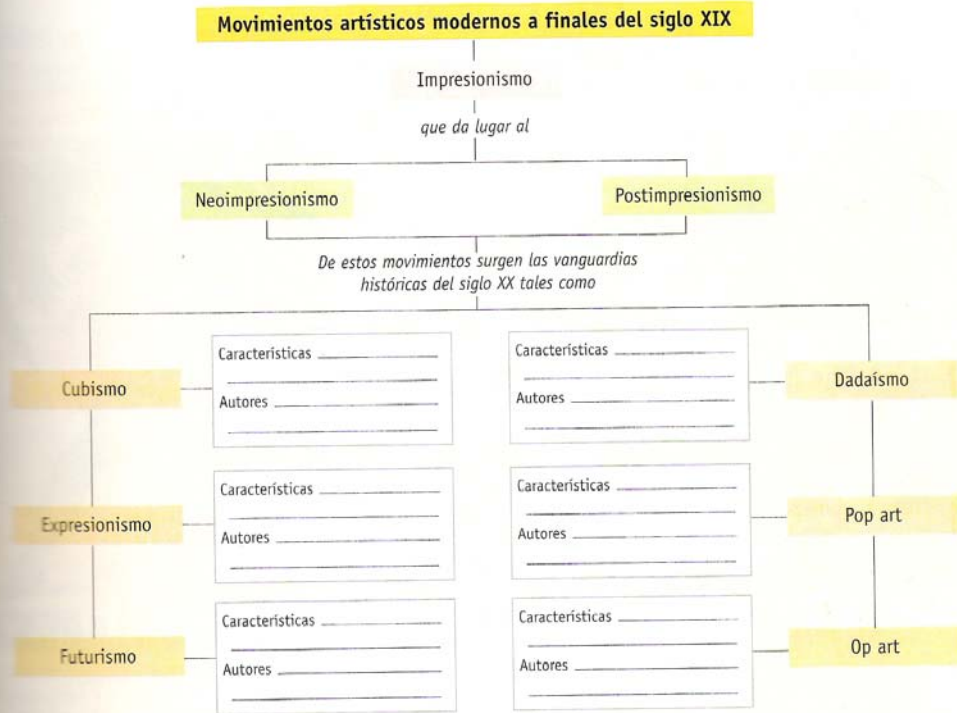
**Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales**

2. Establece la relación existente entre los siguientes términos:
  - Guerras mundiales – Organización de Naciones Unidas – Declaración Universal de Derechos Humanos.
  - Constitución de 1991 – Derechos Humanos – Democracia participativa

163

3. Elabora un mapa conceptual.

Copia en tu cuaderno un mapa conceptual como el siguiente y complétalo a partir de la información de la unidad.



**ANEXO N° 6: ANEXO 6: EJEMPLOS DE TALLERES PROPUESTOS EN EL TEXTO-GUÍA**

***PROCESOS DE PENSAMIENTO Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS.***

***Me aproximo al conocimiento como científico-social.***

**Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales**

- ✓ Explica y analiza los factores que han determinado el desarrollo urbano en Colombia.
- ✓ ¿Cuáles son los motivos que ocasionan los movimientos de población hacia las ciudades? Explícalos.
- ✓ Analiza la situación que hoy viven los desplazados de muchas regiones a causa del conflicto armado en nuestro país.
- ✓ Expresa tu opinión sobre la tecnología limpia y la relación que tiene con el desarrollo de un país.
- ✓ Explica algunas de las aplicaciones que tiene la tecnología limpia.
- ✓ Imagina que eres un periodista del siglo XIX. Elabora una noticia informando sobre algunas de las presentadas en la época. Ilustra la crónica con un dibujo.
- ✓ Durante la época de los 50, en América Latina se presentaron gobiernos dictatoriales llamados “populistas”, como el de Perón en Argentina, y en Colombia el del teniente general Gustavo Rojas Pinilla. Investiga acerca de estos movimientos.

- ¿Qué es una dictadura?
- ¿A qué se le conoce con el nombre de gobierno “populista”?
- ¿Por qué se afirma que el gobierno de Rojas Pinilla fue populista? ¿Qué intereses representaba? ¿Cuáles fueron sus principales realizaciones?

- ✓ Explica y analiza los factores que han determinado el desarrollo urbano en Colombia.

### ***DESARROLLO COMPROMISOS PERSONALES Y SOCIALES.***

- ✓ Expresa tus argumentos favorables o desfavorables acerca del desarrollo científico y tecnológico de nuestro país.
- ✓ Escribe tus opiniones sobre la necesidad de prepararnos mejor para enfrentar los retos que nos impone el nuevo orden mundial.
- ✓ Expresa y comparte algunos procedimientos de la tecnología limpia que consideres útiles y que se pueden utilizar en tu vida diaria.
- ✓ Expresa tus argumentos a favor o en contra de aplicar tecnologías y saberes tradicionales.
- ✓ Con tus docentes y compañeros (as), organiza un periódico mural, para compartir con la comunidad educativa, los conocimientos e importancia de la tecnología limpia y los saberes ancestrales.
- ✓ Analiza ¿por qué las políticas neoliberales no favorecen el desarrollo de América Latina?
- ✓ Explica ¿por qué la privatización de las empresas es improductiva?

## ANEXO Nº 7: EJEMPLO DE ENTREVISTA PROPUESTA EN EL TEXTO-GUÍA

### ME APROXIMO AL CONOCIMIENTO COMO CIENTÍFICO SOCIAL

*Son numerosas las narraciones sobre los hechos del 9 de abril de 1948 que nos cuentan los acontecimientos de esta fecha en Bogotá. Sin embargo, la forma como se vivió la misma fecha en otros lugares del país ha sido poco estudiada por los investigadores. Esto se debe en parte, a que los hechos ocurridos en Bogotá acapararon la atención. Pero, ¿qué pasó en otros lugares de Colombia?*

#### ¡Este hecho merece ser investigado!

Uno de los mecanismos al que acuden con frecuencia los historiadores para reconstruir el pasado, es la historia oral. Por medio de ella, es posible conocer hechos que no fueron documentados por escrito.

Te invitamos a reconstruir la forma en que se vivió en el lugar donde vives el 9 de abril de 1948, a partir de la recuperación de los recuerdos de las personas mayores.

#### ¡Vuélvete investigador de hechos históricos!

Para que tu investigación sea exitosa, te invitamos a seguir cuidadosamente los siguientes pasos:

- 1. Reúnete con otros dos estudiantes.** Como el trabajo en equipo hace más eficiente y rápida la investigación, distribúyanse los distintos aspectos del trabajo de acuerdo con las habilidades de cada uno. Por ejemplo, uno puede manejar una grabadora, otro puede tomar notas y, si es posible, otro puede tomar fotos con el entrevistado.
- 2. Preparan la entrevista.** Las preguntas se pueden preparar de acuerdo con la información que se busque. Es probable que con una sola pregunta se obtenga información suficiente, pero es necesario tener varias opciones. Algunas preguntas podrían ser las siguientes:
  - ¿Qué hacía usted el 9 de abril de 1948?
  - ¿Dónde se encontraba?
  - ¿Cómo se enteró de la muerte de Gaitán?
  - ¿Qué sucedió en el lugar donde vivía?
- 3. Encuentren a la persona que van a entrevistar.** Elijan a la persona de mayor edad que puedan encontrar. Pueden indagar con familiares, como sus abuelos, o con amigos o vecinos mayores.
- 4. Realicen la entrevista.** Al estar con el entrevistado, es importante entablar una relación de confianza para que la entrevista fluya de manera natural. Deben empezar con un cordial saludo y comentarios generales. Esto ayudará a romper el hielo. Recuerden que llevan una serie de preguntas preparadas, pero si en el transcurso de la conversación surgen temas nuevos, aprovechenlos para enriquecer la investigación.
- 5. Presenten los resultados.** Discutan con sus compañeros el resultado de la entrevista y transcriban los aspectos que consideren más importantes. Luego, presenten a la clase los resultados de la investigación.



► Las personas mayores son una fuente importante para la historia oral.

## ANEXO 8. TABLAS

**TABLA N° 1: RESULTADOS GENERALES DE LAS PRUEBAS SABER DE CIENCIAS SOCIALES 9°**

### INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA:

#### SANTANDER - BUCARAMANGA

INST POLITECNICO - SECTOR OFICIAL - ZONA URBANA - JORNADA MAÑANA

JORNADA MAÑANA - CR 13 NO 41-33 - CODIGO DANE 168001000410

#### Ciencias Sociales - Promedio y desviación estándar

Grado 9°



Entidad	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
NACIONAL	478,634	58.76	6.61
SANTANDER	22,531	62.35	5.83
BUCARAMANGA	7,491	63.37	5.71
INST POLITECNICO	171	63.67	4.56

### COLEGIO TÉCNICO EMPRESARIAL JOSÉ MARÍA ESTÉVEZ:

#### SANTANDER - BUCARAMANGA

COL TEC EMPRESARIAL JOSE MARIA ESTEVEZ - SECTOR OFICIAL - ZONA URBANA - JORNADA MAÑANA

JORNADA MAÑANA - CLL 51 NO. 13-97 BARRIO SAN MI - CODIGO DANE 168001002722

#### Ciencias Sociales - Promedio y desviación estándar

Grado 9°



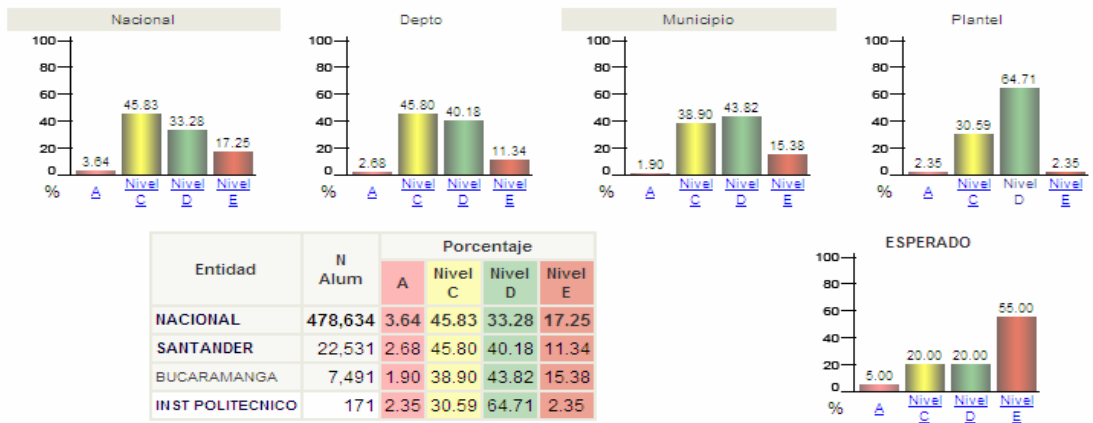
Entidad	N Alum	Promedio	Desviación Estándar
NACIONAL	478,634	58.76	6.61
SANTANDER	22,531	62.35	5.83
BUCARAMANGA	7,491	63.37	5.71
COL TEC EMPRESARIAL JOSE MARIA ESTEVEZ	124	61.48	5.80

**TABLA N° 2: RESULTADOS POR NIVELES DE COMPETENCIA**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA:**

**Ciencias Sociales - Niveles de competencia**

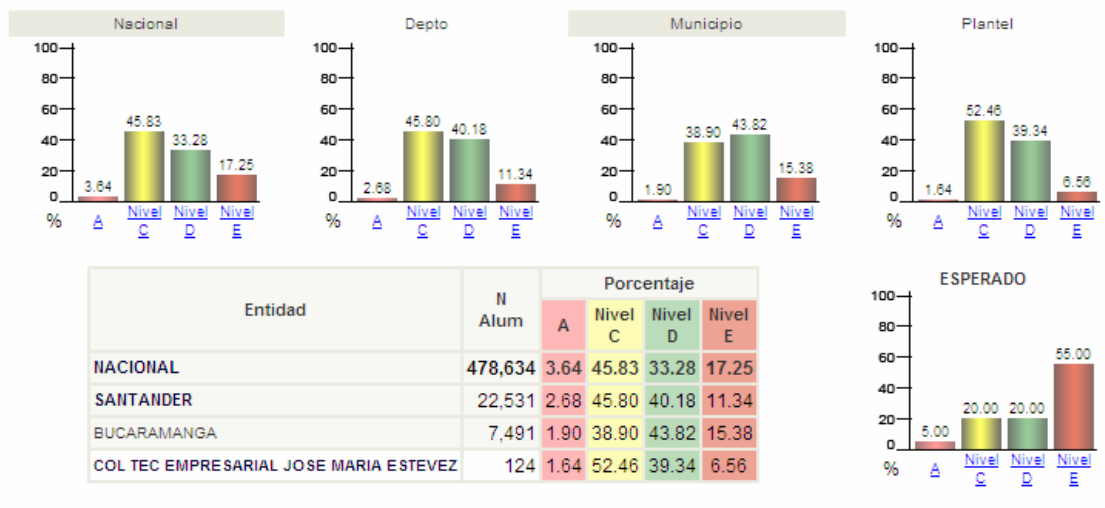
**Grado 9°**



**COLEGIO JOSÉ MARÍA ESTÉVEZ:**

**Ciencias Sociales - Niveles de competencia**

**Grado 9°**



**TABLA N° 3: RESULTADOS POR COMPETENCIAS Y COMPONENTES**

**INSTITUTO POLITÉCNICO:**

**Ciencias Sociales - Competencias**

**Grado 9°**

Promedio y desviación estándar



Entidad	N Alum	Interpretativa		Argumentativa		Propositiva	
		Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	478,634	4.86	1.15	4.59	1.08	4.37	1.14
SANTANDER	22,531	5.33	1.07	4.91	1.08	4.44	0.96
BUCARAMANGA	7,491	5.42	1.07	5.01	1.09	4.59	0.95
INST POLITECNICO	171	5.58	1.18	4.88	1.02	4.65	0.81

**Ciencias Sociales - Componentes**

**Grado 9°**

Promedio y desviación estándar



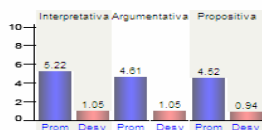
Entidad	N Alum	Espacio, Territorio y Ambiente		Tiempo y Culturas		Poder, Economía y Organizaciones	
		Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	478,634	4.55	1.05	4.67	1.06	4.59	0.99
SANTANDER	22,531	4.81	0.99	4.98	0.97	4.88	0.92
BUCARAMANGA	7,491	4.94	0.98	5.10	0.98	4.97	0.92
INST POLITECNICO	171	4.96	0.87	5.12	0.85	5.01	0.81

**COLEGIO JOSÉ MARÍA ESTÉVEZ:**

**Ciencias Sociales - Competencias**

**Grado 9°**

Promedio y desviación estándar



Entidad	N Alum	Interpretativa		Argumentativa		Propositiva	
		Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	478,634	4.86	1.15	4.59	1.08	4.37	1.14
SANTANDER	22,531	5.33	1.07	4.91	1.08	4.44	0.96
BUCARAMANGA	7,491	5.42	1.07	5.01	1.09	4.59	0.95
COL TEC EMPRESARIAL JOSE MARIA ESTEVEZ	124	5.22	1.05	4.61	1.05	4.52	0.94

**Ciencias Sociales - Componentes**

**Grado 9°**

Promedio y desviación estándar



Entidad	N Alum	Espacio, Territorio y Ambiente		Tiempo y Culturas		Poder, Economía y Organizaciones	
		Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
NACIONAL	478,634	4.55	1.05	4.67	1.06	4.59	0.99
SANTANDER	22,531	4.81	0.99	4.98	0.97	4.88	0.92
BUCARAMANGA	7,491	4.94	0.98	5.10	0.98	4.97	0.92
COL TEC EMPRESARIAL JOSE MARIA ESTEVEZ	124	4.61	1.03	4.89	1.11	4.84	0.85

## ANEXO 9. GRAFICOS

### GRÁFICO Nº 1 MUESTRA DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS

