

**TRAS LAS LÍNEAS DE LA HISTORIA: UNA AVENTURA HACIA EL MUNDO DE
LA LECTURA CRÍTICA**

ROSA MARGARITA SALCEDO RODRÍGUEZ



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACION
BUCARAMANGA**

2018

**TRAS LAS LÍNEAS DE LA HISTORIA: UNA AVENTURA HACIA EL MUNDO DE
LA LECTURA CRÍTICA**

ROSA MARGARITA SALCEDO RODRÍGUEZ

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía

Director

SERGIO ANDRÉS CABALLERO RINCÓN

Magíster en Pedagogía



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ESCUELA DE EDUCACION

BUCARAMANGA

2018

A DIOS por su infinito amor...

A mi esposo José Francisco y mi hijo Alan Gabriel por su apoyo constante e incondicional, siendo mi motor para seguir creciendo personal y profesionalmente...

A mi familia de origen, quienes me motivan cada día en todos los proyectos que emprendo...

A Leonor Pinto y su familia, por hacerme sentir en casa y apoyarme en este proceso...

A mi director de colectivo y proyecto de grado Sergio Caballero por su exigencia, acompañamiento y motivación para alcanzar este logro...

A mis compañeros del grupo B Socorro por hacer de esta experiencia una aventura maravillosa, porque aquellos que van al grupo B, cambian o cambian...

A la institución Educativa Pitiguao, dirigida por su rectora Laura Aceros, por posibilitarme este espacio de aprendizaje...

A los estudiantes del grado 8° por su disposición y participación en esta investigación...

A mi alma mater, Universidad Industrial de Santander, por su exigencia y facilitar procesos académicos de calidad...

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	18
2. JUSTIFICACIÓN.....	33
3. OBJETIVOS.....	37
3.1 General	37
3.2 Específicos.....	37
4. MARCO DE REFERENCIA.....	38
4.1 Antecedentes de investigación.....	38
4.1.1 Internacionales.....	38
4.1.2 Nacionales	43
4.1.3 Locales.....	52
4.2 Referente teórico	56
4.2.1 Diversas miradas para construir aprendizajes y una mejor sociedad	57
4.2.2 Las Ciencias Sociales, un escenario con múltiples opciones	61
4.2.3 Desde lo didáctico y conceptual: la lectura crítica, una práctica esencial	68
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	77
5.1 Enfoque y diseño metodológico	77
5.2 Escenario y participantes	82
5.3 Técnicas e Instrumentos.....	85
5.3.1 La observación y el diario de campo.....	85
5.3.2 La encuesta	89
5.3.3 Entrevista a grupo focal	93
5.4 Criterios éticos	98
5.5 Análisis de los datos	99
6. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	102
6.1 Descripción de los datos obtenidos	102
6.2 Hallazgos en la prueba diagnóstica	115
7. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	122

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	127
8.1 Descripción de los datos obtenidos en la Secuencia Didáctica	127
8.2 Hallazgos en la secuencia didáctica	165
9. FASE EVALUATIVA FINAL.....	199
9.1 Evaluando a los educandos	199
9.2 Hallazgos de la prueba final.....	212
10. CONCLUSIONES	224
11. RECOMENDACIONES	228
BIBLIOGRAFÍA.....	230
ANEXOS.....	242

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Índice Sintético de Calidad Educativa 2014	24
Gráfico 2. Índice Sintético de Calidad Educativa 2015	25
Gráfico 3. Progreso.....	26
Gráfico 4. Desempeño	27
Gráfico 5. Eficiencia	28
Gráfico 6. Ambiente Escolar	28
Gráfico 7. Pruebas Saber Tercero.....	30
Gráfico 8. Pruebas Saber 5º en el área de Lenguaje.....	31
Gráfico 9. Hallazgos de literacidad	103
Gráfico 10. Hallazgos de Inferencia	104
Gráfico 11. Pregunta 1 - Literacidad.....	201
Gráfico 12. Pregunta 2 – Competencia Interpretativa en C.S.	202
Gráfico 13. Pregunta 3 - Nivel inferencial	203
Gráfico 14. Pregunta 4 - Nivel inferencial	204
Gráfico 15. Pregunta 5 – Competencia argumentativa en C.S.	205
Gráfico 16. Pregunta 6 - Nivel crítico intertextual.....	206
Gráfico 17. Pregunta 7 - Nivel crítico intertextual de opinión	207
Gráfico 18. Pregunta 8 - Nivel crítico intertextual de proposición.....	208
Gráfico 19. Pregunta 9 - Nivel crítico intertextual.....	210
Gráfico 20. Pregunta 10 – Competencia propositiva en C.S.....	211

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Resultados PISA 2009	20
Cuadro 2. Resultados PISA 2012	21
Cuadro 3. Resultados PISA 2015	22
Cuadro 4. Desempeños en Ciencias Sociales IV período de 2016.....	29
Cuadro 5. Niveles de competencias en Ciencias Sociales	65
Cuadro 6. Componentes estructurales de una secuencia didáctica	76
Cuadro 7. Lectura de resultados Saber 3° y 5° en Lenguaje	84
Cuadro 8. Formato de diario de campo	87
Cuadro 9. Síntesis metodológica	96
Cuadro 10. Componentes estructurales de una secuencia didáctica	122
Cuadro 11. Planeación de la secuencia didáctica.....	123
Cuadro 12. Codificación.....	128
<i>Cuadro 13. Formulación de preguntas a partir del texto leído</i>	<i>137</i>
Cuadro 14. Reconocimiento de presaberes.....	138
Cuadro 15. Propuestas para superar los efectos de las guerra en Pitiguao	151
Cuadro 16. Presaberes - ¿Por qué se dice que Pitiguao es violento?	155
Cuadro 17. Construcción de preguntas problematizadoras	157
Cuadro 18. Ejercicio de escritura.....	161
Cuadro 19. Matriz Categorical	166
Cuadro 20. Indicadores de evaluación.....	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Elementos esenciales en la práctica pedagógica	79
Figura 2. Pasos de la investigación acción	80

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Articulando saberes grupo 1	145
Foto 2. Articulando saberes grupo 2	146
Foto 3. Trabajando colaborativamente.....	147

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. EJEMPLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO*	242
ANEXO B. EJEMPLO DE ASENTIMIENTO INFORMADO*	244
ANEXO C. CERTIFICADO NIH	247
ANEXO D. PRUEBA DEL DIAGNÓSTICO INICIAL*	248
ANEXO E. INDICADORES DE EVALUACIÓN	251
ANEXO F. DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	256
ANEXO G. TRANSCRIPCIÓN EJERCICIO PRESABERES	263
ANEXO H. TEXTO PARA EL EJERCICIO PRÁCTICO	264
ANEXO I. PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL TEXTO ANEXO H.....	265
ANEXO J. PRUEBA FINAL*	268

RESUMEN

TÍTULO: TRAS LAS LÍNEAS DE LA HISTORIA: UNA AVENTURA HACIA EL MUNDO DE LA LECTURA CRÍTICA*

AUTOR: Rosa Margarita Salcedo Rodríguez**

PALABRAS CLAVES: Ciencias Sociales, Hechos históricos, Lectura Crítica, Motivación al aprendizaje, Secuencia didáctica.

DESCRIPCIÓN:

Esta investigación muestra los resultados de un estudio en Ciencias Sociales, realizado con estudiantes de octavo grado de una institución educativa oficial ubicada en zona rural de Mogotes, los cuales presentaban dificultades en lectura crítica. Desde el paradigma cualitativo, se desarrolló una Investigación Acción como proceso retrospectivo, analítico y reflexivo de las prácticas en el aula, para atender las necesidades de aprendizaje de los educandos y las dinámicas actuales que exigen de estos un posicionamiento argumentado frente a los desafíos de su cotidianidad. Partiendo de indagaciones documentales e identificación de niveles de lectura iniciales en el grupo focalizado, se diseñó e implementó una secuencia didáctica basada en el estudio de hechos históricos violentos que posibilitara el desarrollo de competencias en lectura crítica. Igualmente, en el área fue fundamental traducir dichas competencias a las habilidades de interpretación, argumentación y proposición, necesarias para establecer una perspectiva de criticidad. Posteriormente, se evaluó el alcance de esta intervención con una prueba realizada por los estudiantes y una entrevista en torno al quehacer docente y la pertinencia de la misma. En el estudio emergió una categoría relacionada con la motivación al aprendizaje y aunque los estudiantes no demostraron grandes avances en la categoría preestablecida (lectura crítica), si alcanzaron de manera diferencial logros en cuanto a la formulación de preguntas problematizadoras, formas y sistemas de argumentación y proposición. educandos y la intencionalidad educativa al centrarse en procesos más que en productos.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Sergio Andrés Caballero Rincón Capacho, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: THE PURSUIT OF HISTORY LINES: AN ADVENTURE TOWARDS THE WORLD OF CRITICAL READING*

AUTHOR: Rosa Margarita Salcedo Rodríguez**

KEYWORDS: Social Sciences, History Facts, Critical Reading, Motivation Towards Learning, Didactic Sequence.

DESCRIPTION:

This research shows the results of a Social Sciences study carried out with students of eight grade from a public school located in the rural area of the town of Mogotes who had difficulties with their critical reading skill. From the qualitative paradigm, it was developed an Action Research as a retrospective, analytic and reflexive process in the classroom practice to attend the learning needs of the students and the current dynamics, which demand from them an argued positioning facing everyday challenges. Starting from documental investigation and identifying the initial reading levels in the focalized group, a didactic sequence was designed and implemented having as a basis the study of violent historical events that might allow the development of critical reading competences. Likewise, in the field, it was fundamental to translate the mentioned competences into the interpretation, argumentation and proposition skills, needed to establish a critical perspective. Afterwards, it was evaluated the reach of this intervention with a test responded by the students and an interview with connection to the teaching practice and its pertinence. From the study it emerged a category related to the motivation to learn and although the students did not show great improvements in the pre-established category (critical reading), they did reach, in a differential way, achievements related to the formulation of problematic questions, forms and systems of argumentation and proposition. In relation to the teacher role, it was perceived changes in the strategies used and the teacher's interest in the students' learning process and the educational intention paying more attention to the process than to the product.

* Graduation project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director: Sergio Andrés Caballero Rincón, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje son procesos de doble vía, es decir, tanto maestros y educandos deben estar comprometidos con estos para hacer de la experiencia del saber una aventura hacia el descubrimiento continuo, el desarrollo de habilidades y la formación de personas capaces de ser constructoras de distintas realidades, acordes con escenarios de convivencia, armonía y respeto a la diferencia.

El trabajo investigativo surgió como la oportunidad no sólo de hacer de la práctica en el aula un ejercicio de seguimiento a los procesos que allí se desarrollan, sino la posibilidad de mirarse objetiva y subjetivamente en el quehacer diario, desde los dos roles activos que en ella intervienen: educandos y docente. Es así que en esta experiencia de Investigación Acción se planteó como propósito de estudio “diseñar e implementar una secuencia didáctica con miras a desarrollar en los educandos competencias en lectura crítica teniendo como pretexto las guerras civiles colombianas del siglo XIX. Cabe aclarar que en el ámbito de las Ciencias Sociales, estas competencias equivalen a la Interpretación, la argumentación y la proposición, situación que Ortiz y colaboradores plantean como la intención de “organizar la pluralidad de dimensiones sociales en radares conceptuales y dar cuenta de la multidimensionalidad de la acción social”¹. En otras palabras, corresponde a la complejidad de los procesos analíticos realizados en el área, gracias a la convergencia de las disciplinas que estudian los fenómenos sociales.

Es esa riqueza múltiple de las Ciencias Sociales, la que articula sus escenarios de enseñanza y aprendizaje a los procesos lectores. Así lo ha expresado Cassany al decir “no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del

¹ ORTIZ, José. et. al., Fundamentación conceptual área de Ciencias Sociales. Bogotá:2007. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. p. 31.

saber y en cada comunidad humana”². Por ello, una vez realizado el reconocimiento del contexto estudiado, los hechos históricos fueron la mejor excusa para aproximarse a los intereses de los jóvenes pertenecientes a la Institución Educativa Pitiguao, y de esta manera poder abordar la realidad violenta circundante y proponer acciones de mejora, con la intención de resolver los conflictos y afrontar sus vidas, a través de alternativas pacificadoras y de remembranzas. En este sentido, Cassany acierta al afirmar que,

aprender a leer requiere no solo desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera³.

Acudiendo, entonces, a esa complejidad de las Ciencias Sociales el acercarse a ese mundo de lectura crítica, es una apuesta a que los educandos se reconozcan en la historia de generaciones pasadas, desarrollando habilidades para la reflexión y la toma de decisiones, alimentando una postura argumentada y coherente con la realidad en la que viven. De este modo, el documento está compuesto por 10 capítulos. En el primero se evidencia la problemática que aqueja a los educandos focalizados de la Institución Educativa Pitiguao, basados en los resultados de las Pruebas Saber 3° y 5°, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y los resultados internos en el área.

² CASSANY, Daniel. Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. España:s.f. Universitat Pompeu Fabra. p. 2. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf [Consultado el 15 de Julio de 2017]

³ Ibid., p. 2.

El segundo capítulo posibilita conocer las razones que sustentan el ejercicio investigativo, respondiendo a preguntas sobre su impacto, implicaciones y proyecciones, conducentes a favorecer el campo de intervención. En ese mismo sentido, en el capítulo tercero es posible conocer el objetivo general del proyecto y los objetivos específicos que se traducen en acciones concretas.

El cuarto capítulo es el marco de referencia, en el cual es posible consultar los antecedentes de investigación, los referentes legal, conceptual y teórico que fundamentan el estudio. Luego, en el quinto capítulo se abordan los aspectos metodológicos propios de la investigación de corte cualitativo, donde el diseño metodológico de Investigación Acción ofrece elementos valiosos para analizar procesos en el aula, así como la contextualización de los participantes y la forma como se analizaron los datos obtenidos.

En el capítulo sexto, se encuentran los hallazgos del ejercicio diagnóstico realizado, respondiente al primer objetivo específico y donde las categorías preestablecidas por el estudio – niveles de lectura - se concretan. En el capítulo séptimo se explica la forma cómo fue diseñada y ejecutada la secuencia didáctica. Asimismo, en el octavo capítulo se evidencia el análisis y la reflexión de la docente y los educandos respecto a la propuesta de aplicación en el aula, además de la emergencia de categorías y el fortalecimiento o poco perfeccionamiento de aquellas preestablecidas.

Los capítulos noveno y décimo corresponden a las conclusiones de la docente investigadora y las recomendaciones dadas a partir de la vivencia y sistematización de la intervención en el aula, respectivamente. Finalmente se encuentran los referentes bibliográficos utilizados en el estudio y los anexos.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

“Alegría detrás de los Cerros” es la traducción de la palabra guane “Pitiguao”, y es allí, donde concurren un gran número de estudiantes – todos ellos de zona rural – a recibir los elementos teóricos, prácticos y humanos que les facilitarán tener acceso a conocimientos intencionados y más complejos, que posteriormente les permitirán profesionalizarse en un arte, actividad u oficio.

De este modo, la Institución Educativa Pitiguao que sólo hasta el año 2013 se le catalogó como Institución -antes era un Centro Educativo – ha manejado desde sus orígenes la metodología de Escuela Nueva^{4*} y aunque en su quehacer responde a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, ha reflejado una gran dificultad a la hora de dar a los estudiantes los espacios propicios para el aprendizaje de cada área del saber, necesaria para la formación integral, situación evidenciada cuando los educandos ingresan al nivel de Básica Secundaria, donde se trabaja una metodología tradicional; entonces se asiste a un desencuentro con procesos que les exigirán de forma independiente resultados más complejos y específicos, una dinámica distinta a la acostumbrada, con la cual deberán familiarizarse primero, y luego asumir una postura no sólo más responsable sino más crítica frente a todo lo que vivencian.

A este respecto, surgen algunos interrogantes a saber: ¿cómo facilitar a los estudiantes que ingresan a la Básica Secundaria, ambientes y didácticas que propicien aprendizajes significativos? ¿Cómo lograr que los estudiantes hagan lectura crítica no sólo de los hechos históricos estudiados en el aula sino de su

⁴ El Ministerio de Educación Nacional, la define como “un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje”.

cotidianidad? o, ¿cómo transformar las prácticas pedagógicas de las Ciencias Sociales, con miras al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes?

De acuerdo con lo anterior, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben responder a las necesidades propias de un contexto particular, puesto que, al partir de las falencias de este, se da un paso fundamental en la concreción de seres humanos preparados para realizar las lecturas críticas que exigen sus realidades a la hora de resolver problemas de cualquier tipo.

Es en este marco, que mejorar las prácticas de aula constituye un ejercicio esencial no sólo para obtener resultados satisfactorios en las pruebas internas y externas que valoran la calidad de los procesos de aprendizaje dados en una institución, sino que posibilita la aprehensión de conocimientos de manera significativa, con repercusiones favorables para las personas en la resolución de problemas y aportes fundamentales en la construcción de una sociedad justa, equitativa y educada para pensar.

Así pues, se hace indispensable desde el área de Ciencias Sociales diseñar e implementar estrategias pedagógicas que posibiliten a los estudiantes desarrollar competencias en lectura crítica, utilizando como pretexto los hechos históricos abordados propiamente desde el área en mención; dichas competencias, permitirán asumir el proceso de aprendizaje en la dinámica de pasado como lección, presente como actualidad y futuro como proyección, operando la acción como comprensión propositiva de la organización social del ser humano.

Lo anterior, está en sintonía - en primer lugar - con el panorama mundial que nos facilitan las pruebas PISA de los años 2009, 2012 y 2015, que se constituye, de acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en:

Un estudio trienal que evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años, han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas. La evaluación se centra en las materias escolares básicas de ciencia, lectura y matemáticas. También se evalúan las capacidades de los alumnos en un ámbito innovador (...) y no determina únicamente si los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido, sino que también examina cómo pueden extrapolar lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento en circunstancias desconocidas, tanto dentro como fuera de la escuela⁵.

En este contexto, los resultados de Colombia en las habilidades desarrolladas por los educandos de 15 años en lectura, se muestran a continuación:

Cuadro 1. Resultados PISA 2009

Posición / Países a nivel mundial	LECTURA 2009
	Puntuación media en PISA
Media OCDE	494
1. Shanghái (China)	556
2. Finlandia	536
3. Hong Kong (China)	533
44. Chile	449
47. Uruguay	426
48. México	425
52. Colombia	413

Fuente: ICFES 2010

⁵ ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. Resultados PISA 2015. Francia:2016. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/> [Consultado el 10 de Enero de 2018]

Con la participación de 65 países, esta prueba centrada en el ámbito de la lectura, evaluaba específicamente “las tareas o competencias propias del área (acceder y recuperar, integrar e interpretar, así como reflexionar y evaluar) y a los tipos de textos utilizados (continuos y no continuos)”⁶, con lo cual los estudiantes debían demostrar sus habilidades. Es así que Colombia ocupó el puesto 52 a nivel mundial y sus resultados estuvieron por debajo de la media estipulada por la OCDE, siendo superada por países como Chile, Uruguay y México a nivel de Latinoamérica.

Cuadro 2. Resultados PISA 2012

Posición / Países a nivel mundial	LECTURA 2012
	Puntuación media en PISA
Media OCDE	496
1. Shanghái (China)	570
2. Hong Kong (China)	545
3. Singapur	542
47. Chile	441
49. Costa Rica	441
52. México	424
57. Colombia	403

Fuente: ICFES 2013.

En este año, aunque la prueba estuvo centrada en el área de Matemáticas, participaron 65 países nuevamente, pero en Lectura Colombia se mantuvo debajo de la media de la OCDE, ubicándose en una posición más lejana a la anterior (57) y fue superada por países como Chile, Costa Rica y México en Latinoamérica.

⁶ COLOMBIA. INSTITUTO PARA EL FOMENTO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Colombia en PISA 2009: Síntesis de resultados. Bogotá: 2010. El Instituto. Disponible en: www.icfes.gov.co/docman/...y.../pisa/pisa-2009/...pisa-2009...resultados/file?...1

Cuadro 3. Resultados PISA 2015

Posición / Países a nivel mundial	LECTURA 2015 Rendimiento medio en PISA
Media OCDE	493
1. Singapur	535
2. Japón	516
3. Estonia	519
46. Chile	459
49. Uruguay	437
57. Costa Rica	427
59. Colombia	425

Fuente: ICFES 2016

Esta prueba estuvo centrada en Ciencias, con una participación de 72 países. En Lectura, Colombia se mantuvo debajo de la media establecida por la OCDE y siguió siendo superada a nivel de Latinoamérica por Chile, Uruguay y Costa Rica. Su posición fue 59 a nivel mundial.

De este modo, se reflejó en los resultados anteriores que los estudiantes colombianos presentan una enorme falencia en la lectura funcional, la cual se traduce a “entender, utilizar, reflexionar y compenetrarse con textos escritos para así lograr objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial y participar en la sociedad”⁷ situación que requiere un aporte fundamental desde la interdisciplinariedad que las Ciencias Sociales y demás áreas pueden dar para ir cerrando la brecha con los países de mayor desarrollo y desempeño en sus resultados.

En segundo lugar, a nivel de pruebas estandarizadas en el ámbito nacional respecto a la lectura crítica, el ICFES plantea que:

⁷ Ibíd., p. 12

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (...). Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica⁸.

Esto reafirma que desde la institución educativa es necesario brindar todo el soporte teórico para que los estudiantes potencien y desarrollen las habilidades en las que son evaluados; habilidades que no sólo le permitirán obtener resultados cuantitativos satisfactorios, sino que enriquecerán su vida en cuanto a que sus aportes en la dinámica comunitaria serán pertinentes a su realidad.

Asimismo – en tercer lugar - dentro del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) se ha establecido un objetivo que responde a esta necesidad, el cual se traduce en “proveer los medios necesarios, diseñar y aplicar estrategias tendientes a fortalecer el proceso educativo enfatizando en la evaluación del aprendizaje, con miras a elevar los resultados en las pruebas internas y externas para el mejoramiento gradual de la calidad educativa”⁹. De este modo, se articulan tanto las visiones dadas a nivel nacional como institucional, sobre la importancia de trabajar la lectura crítica con los estudiantes en las instancias colegiadas.

En cuarto lugar, teniendo en cuenta los resultados reflejados en el Índice Sintético de Calidad Educativa, la Institución Educativa Pitiguo aunque ha presentado mejoras en los componentes evaluados, aún tiene un gran reto para seguir

⁸ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PAREA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Módulo de lectura crítica: Saber Pro 2 – 2014. Bogotá: El instituto. p. 2.

⁹ INSTITUCIÓN EDUCATIVA PITIGUAO. Plan de Mejoramiento Institucional 2015 – 2017. Mogotes, Santander: La institución. p. 45.

propiciando mejores escenarios de enseñanza y aprendizaje que posibiliten a los estudiantes salir de resultados insuficientes e integrarse al nivel avanzado. A continuación, en los gráficos 1 y 2, se observa el resultado global de la Institución Educativa – en los años 2014 y 2015 - donde su gran reto es seguir superando la escala Territorial y Nacional, debido a que en el último año se ubicó por debajo de éstas.

Gráfico 1. Índice Sintético de Calidad Educativa 2014¹⁰



Fuente: MEN., 2015.

Se observa que este índice refleja un desempeño superior de la Institución Educativa respecto a la escala Nacional y territorial; situación que no se mantendrá como se muestra a continuación:

¹⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de la Calidad Educativa 2014. p. 1. Documento en línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402> [Citado 03/06/2016]

Gráfico 2. Índice Sintético de Calidad Educativa 2015¹¹



Fuente: MEN., 2016

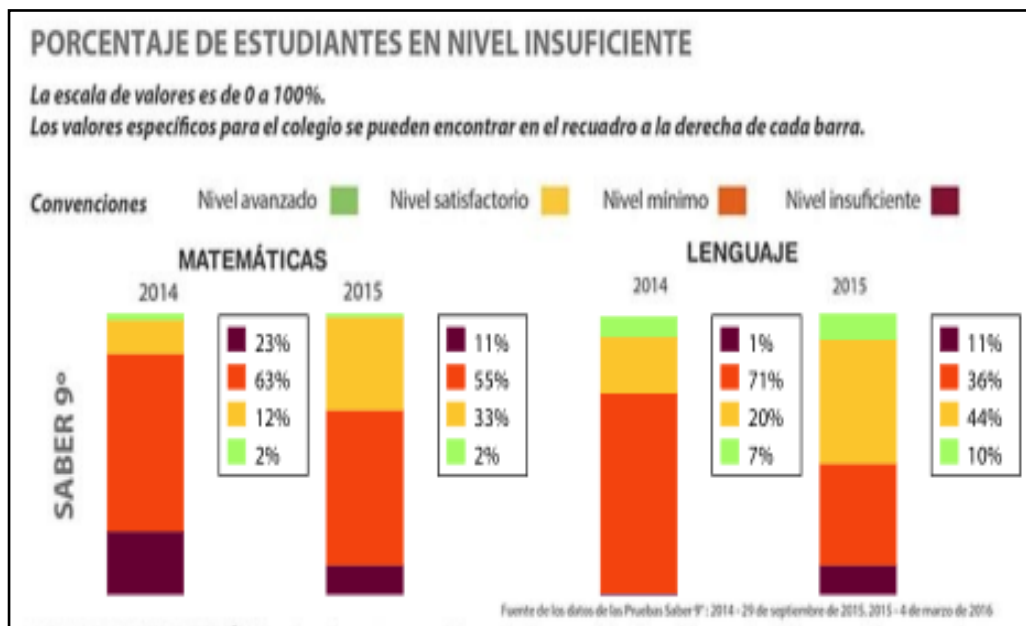
En el segundo gráfico se observa un descenso en la escala comparativa a nivel institucional, lo cual sugiere la búsqueda de respuestas válidas para trazar propósitos alcanzables, en pro de garantizar calidad educativa.

En este sentido, los gráficos anteriores son una evidencia clara de la necesidad de un mejoramiento continuo, puesto que, a nivel de Básica Secundaria, no se logra mantener ni equilibrar los resultados con los ámbitos territoriales y nacionales.

Cabe aclarar que los gráficos que siguen, se han tomado del año 2015 para reflejar los retos actuales a nivel de pruebas externas de la Institución educativa. En el gráfico N° 3, que corresponde al componente de Progreso se evidencia la siguiente dinámica:

¹¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de la Calidad Educativa 2015. Bogotá: 2016. p. 1. Documento en línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402> [Citado 03/06/2016]

Gráfico 3. Progreso¹²



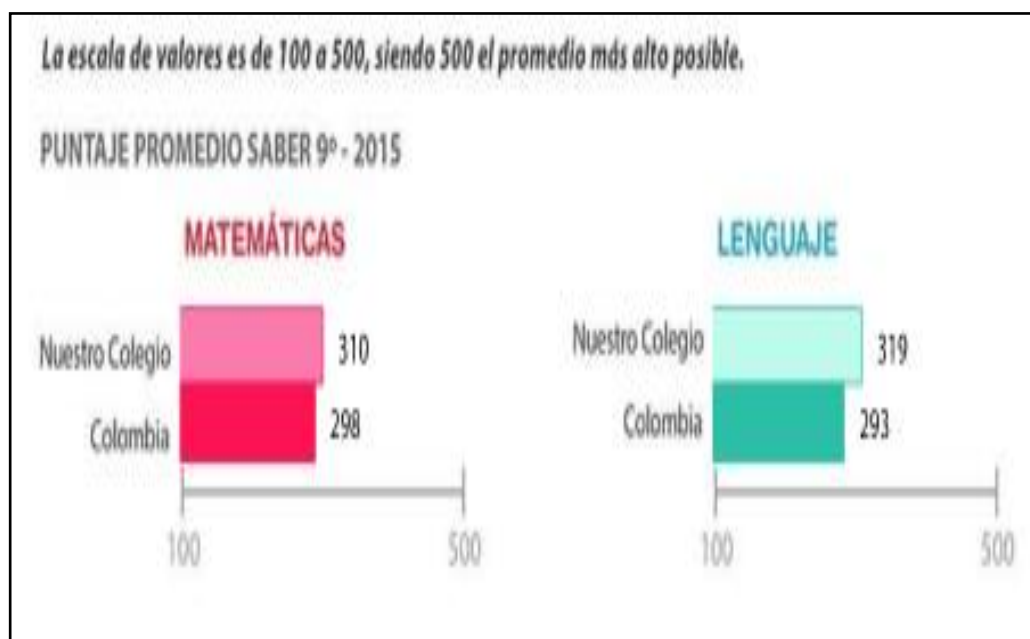
Fuente: MEN., 2016

De acuerdo a lo anterior, en los resultados de Lenguaje - los cuales requieren mayor desarrollo de competencias en lectura crítica – en la Institución Educativa Pitiguao se pasó del 1% la población evaluada que se encontraba en el nivel insuficiente (año 2014), a un 11% en ese mismo nivel en el año 2015, situación preocupante, pues evidencia la urgencia de mejorar no sólo las prácticas de aula sino comprometer a todas las personas que integran la comunidad educativa.

En lo que respecta al componente de Desempeño, el gráfico N° 4, refleja lo que sigue:

¹² Ibíd., p. 2.

Gráfico 4. Desempeño¹³



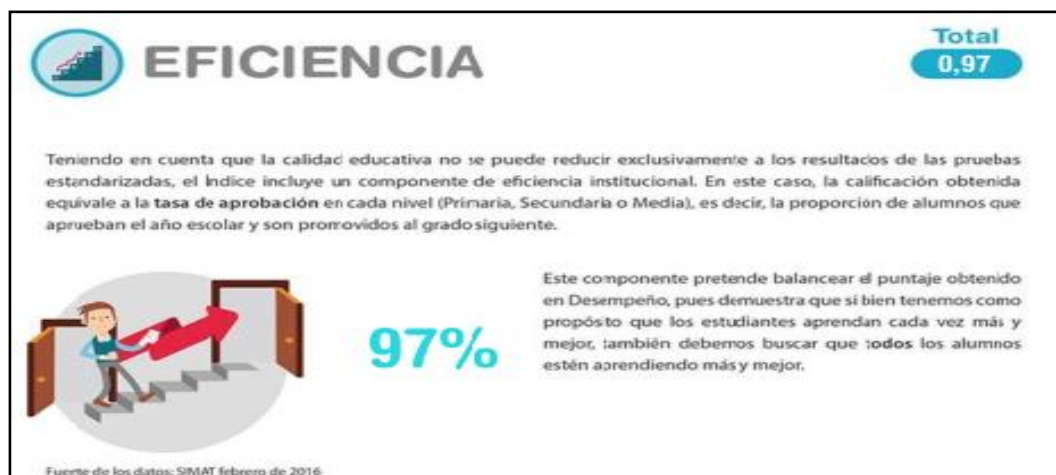
Fuente: MEN., 2016

Aunque se evidencia un resultado alentador porque la Institución se encuentra en un nivel superior a la media nacional, en lo que respecta al desarrollo potencial de cada estudiante, no es suficiente, lo cual motiva a seguir trabajando por el mejoramiento continuo.

En el gráfico N° 5, se observarán los resultados institucionales en cuanto a la eficiencia:

¹³ Ibíd., p. 2.

Gráfico 5. Eficiencia¹⁴



Fuente: MEN., 2016

En términos de este indicador, que se proyecta como la tasa de aprobación del nivel escolar dentro de la institución, dicha tasa es baja. De otro modo, el componente de ambiente escolar que impacta directamente las prácticas pedagógicas dentro del aula, se refleja en el gráfico que sigue:

Gráfico 6. Ambiente Escolar¹⁵



Fuente: MEN., 2016

14 Ibíd., p. 3.

15 Ibíd., p. 3.

En este componente se debe seguir trabajando puesto que los resultados deben mejorarse para impactar de manera integral el proceso de enseñanza-aprendizaje dados en la Institución Educativa Pitigüao. De esto último, es esencial clarificar que los desempeños de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales están en los niveles básicos y altos – a nivel de pruebas internas – lo cual requiere mayor énfasis en el mejoramiento de éstos.

Por consiguiente, se ha focalizado el grado 8º de la Institución Educativa Pitigüao Sede A, como la población global a intervenir, puesto que en el análisis de resultados tanto en pruebas internas y externas (desempeños actuales en la Básica Secundaria) y Pruebas Saber 3º y 5º (de estas últimas con una debilidad sostenida de los educandos en el componente pragmático de lectura), se evidenció la necesidad de iniciar los cambios en las prácticas educativas del área con este grupo, teniendo como énfasis las competencias argumentativas y propositivas de la Ciencias Sociales que están en concordancia con el nivel crítico de lectura. En este orden de ideas, este grado presentó desempeños básicos (8/14 casos) en el área durante el año lectivo (2016) como se observa a continuación:

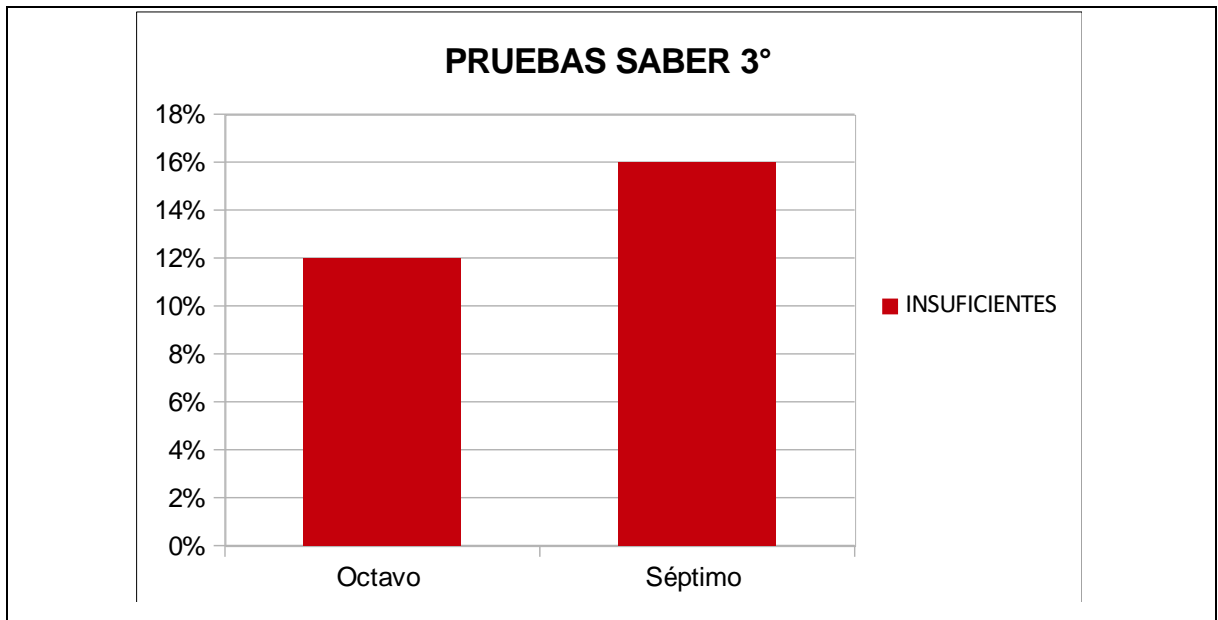
Cuadro 4. Desempeños en Ciencias Sociales IV período de 2016

ÁREA	GRADO	DESEMPEÑO	CANTIDAD
CIENCIAS SOCIALES	7º	BÁSICO	8
		ALTO	5
		SUPERIOR	1

A este respecto, es notorio el predominio del desempeño básico en el grado a intervenir, lo que conduce a pensar sobre su realidad y cómo ésta ha impactado sus experiencias dentro del aula.

Igualmente, los resultados de las Pruebas Saber Tercero y Quinto del grupo, en comparación con el grado anterior a este, muestran mayores niveles fluctuantes de insuficiencia, tendientes a mostrar un retroceso (sin conocer la causa) en los resultados alcanzados por el grupo. Los siguientes gráficos sustentan este análisis:

Gráfico 7. Pruebas Saber Tercero¹⁶



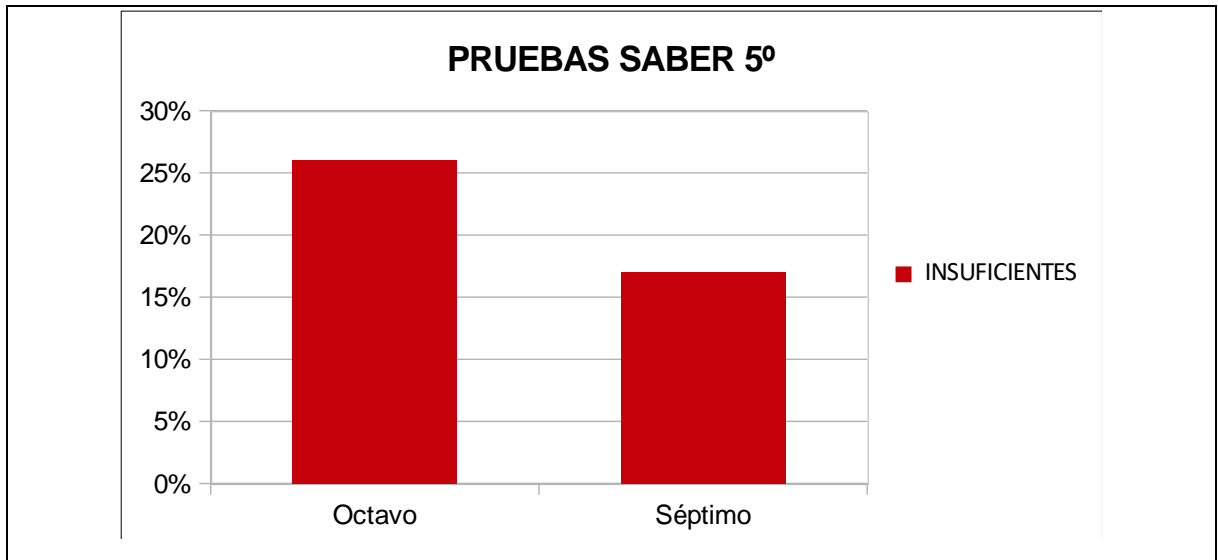
Fuente: MEN., 2012 – 2013.

El grado octavo (grupo focalizado para la intervención) presentó menores niveles de insuficiencia 12% respecto al grado séptimo (en la actualidad), el cual estuvo con niveles de insuficiencia del 16%. Cabe aclarar que lo que hace equivalente la comparación de estos dos grupos es que los datos se tomaron de momentos en que ambos cursaban el grado tercero.

Igualmente, se realiza el mismo ejercicio comparativo cuando los dos grupos estaban cursando el grado Quinto, como se muestra a continuación:

¹⁶ Ibíd., p. 3.

Gráfico 8. Pruebas Saber 5º en el área de Lenguaje¹⁷



Fuente: MEN., 2014 - 2015

Lo anterior, es una manifestación explícita de los niveles de insuficiencia dados por los grupos que en su momento, presentaron las pruebas saber quinto. El grado séptimo actual, mostró un nivel insuficiente de 17%; mientras que el grado octavo (actual) en el año 2014 presentó niveles insuficientes en un 26%. Este cambio sustancial conlleva a reflexionar sobre las razones este fenómeno se presenta, y cómo se relaciona con los desempeños básicos en el área de Ciencias Sociales.

Es importante aclarar que se han retomado los resultados en el área de lenguaje debido a que no hay porcentajes específicos en el área de Ciencias Sociales, aunque en los años 2013 y 2015 se evaluó un componente denominado “Pensamiento Ciudadano” que evalúa la capacidad de los educandos para resolver problemas cotidianos y participar en sociedad, pero en los años 2012 y 2014 no se evaluó este último sino Ciencias Naturales, lo que imposibilitó realizar un análisis al respecto.

¹⁷ Ibíd., p. 3.

Por otro lado, y haciendo referencia al espacio físico y los recursos disponibles en el proceso educativo, la infraestructura de la Institución Educativa Pitiguo es deficiente: existen, *grosso modo*, problemas como goteras en los salones, inconvenientes en el flujo eléctrico, no hay seguridad en las cerraduras de las puertas, los pisos no están en su mejor estado, el acceso de la población en general y de animales a la institución es constante porque no está adecuadamente encerrada, no hay suficientes baterías sanitarias, los espacios como la biblioteca, los espacios de la sala virtual y de informática son reducidos para el número de estudiantes que se tiene, sin contar que el número de equipos de cómputo para la sede es de 8 para responder a una población total de 160 estudiantes. Asimismo, el material didáctico para las clases de Ciencias Sociales es limitado por no decir inexistente, situación que dificulta las prácticas pedagógicas dentro del aula. En cuanto a recursos financieros, la Institución Educativa Pitiguo cuenta con un presupuesto de \$ 35.000.000 millones de pesos anual para atender las necesidades de las 11 sedes, factor que obstaculiza la asignación plena de recursos.

Por lo anterior, dando inicio a un proceso de transformación de las prácticas educativas dentro del aula, se llevará a cabo una Investigación Acción que posibilitará trazar estrategias pedagógicas contextualizadas y enfocadas a la promoción de la lectura crítica, tomando como tópico específico hechos históricos propios de las Ciencias Sociales, aplicada al grado 8º de la Institución Educativa Pitiguo.

El reto que se tendrá desde el área será ¿Cómo lograr que los estudiantes del grado octavo (8º) de la Institución Educativa Pitiguo Sede A, desarrollen competencias en lectura crítica, a partir del estudio de hechos históricos propios de las Ciencias Sociales?

2. JUSTIFICACIÓN

Pensar la intencionalidad de la educación que se requiere en este mundo globalizado, en donde se comparten diversidad de formas de ver, ser y estar, supone un gran desafío que debe afrontarse desde las aulas; pues son estos escenarios los que integran lo intangible con lo tangible, de dónde deben partir las propuestas pedagógicas que respondan a las dinámicas propias de cada contexto. Teniendo en cuenta este precepto, pareciese urgente formar personas capaces de ser pro-activas ante los diferentes problemas del entorno, y por ello, educar seres humanos integrales, posibilita la concreción de estos propósitos educativos, encaminados a la participación activa, la argumentación y contra-argumentación o el reconocimiento de los otros, etc. A este respecto, se hace referencia a las palabras de William Ospina quién expresó:

Nos preguntamos si han pasado los tiempos en que se podía hablar del ser humano utilizando las palabras de Hamlet: “¡Qué obra maestra es el hombre!, ¡Cuan noble por su razón!, ¡cuán infinito en facultades! En su forma y movimientos ¡cuán expresivo y maravilloso! En sus acciones, ¡qué parecido a un ángel!, en su inteligencia, ¡qué semejante a un dios! ¡La maravilla del mundo! ¡El arquetipo de los seres!”¹⁸

Y aunque ese modelo de ser humano expresa una visión antropocentrista, en las Ciencias Sociales adquiere una identidad social que puede ser fortalecida con los saberes que se intercambian en los procesos de aprendizaje, aquellos que contribuyen a la deconstrucción del mundo y de quienes lo habitan, que buscan formar ciudadanos capaces de participar en los diferentes ámbitos de la sociedad, y, además, tiene un claro horizonte sobre las intenciones educativas y los alcances del sistema escolar.

Analizando el quehacer de las Ciencias Sociales como apuesta para desarrollar todas las competencias que se han trazado desde los lineamientos y estándares

¹⁸ Ibíd., p. 3.

curriculares, es necesario recurrir a Cassany quien realiza una reflexión profunda sobre la importancia de la lectura crítica, estableciendo que una persona crítica es aquella que:

Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos; puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos¹⁹.

En otras palabras, el autor mencionado le da a la palabra la fuerza de convicción, argumentación y realidad que debe asumir cada persona en su rol dentro de la sociedad. En este sentido, la lectura crítica es un ejercicio que debería ser transversal en el proceso educativo que desarrolla la Institución Educativa Pitiguao, pues es el fundamento primero para que los educandos analicen, cuestionen y reconstruyan saberes desde el aula y lo manifiesten en su entorno. Por ello, desarrollar una investigación acción es la oportunidad propicia no sólo para involucrar a estudiantes y padres de familia en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino para transformar las prácticas docentes dadas en el aula, lo cual es esencial para superar las falencias en el aprendizaje. A este respecto, Pozo (1999) plantea que:

Tal vez ese aparente «deterioro del aprendizaje» esté muy ligado a la cada vez más exigente demanda de nuevos conocimientos, saberes y

¹⁹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. España: Ediciones Tarbiya. p. 114.

destrezas que plantea a sus ciudadanos una sociedad con ritmos de cambio muy acelerados, que exige continuamente nuevos aprendizajes y que, al disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio, requiere de los aprendices, y de los maestros, una integración y relativización de conocimientos que va más allá de la más simple y tradicional reproducción de los mismos²⁰.

Por consiguiente, es tarea de los docentes estar actualizados en las dinámicas que se construyen cada día, posibilitar la aproximación de los educandos a las diversas formas de lectura de situaciones, textos, imágenes y realidades que enfrentan cotidianamente. Asimismo, dicha integración y revitalización es una invitación abierta a construir juntos, procesos de enseñanza y aprendizajes acordes al mundo que se habita; y desde el área de Ciencias Sociales es una gran oportunidad porque se parte de hechos históricos que pueden dar cuenta de la evolución del pensamiento y del comportamiento de los seres humanos, en su vivencia en la sociedad.

De este modo, los resultados esperados del estudio estarán encaminados a la consecución de dos logros específicos: el primero, que los estudiantes puedan aprehender conocimientos de manera significativa, analizando y manejando los constructos teóricos apropiadamente, en beneficio de su desarrollo personal y social; y el segundo, que la docente esté en la capacidad de transformar su quehacer pedagógico dentro del aula, siendo una agente dinamizadora del proceso educativo, respondiendo a las exigencias del saber y del ser en la actualidad. En otras palabras, además de mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas internas y externas, se traza la posibilidad de construir prácticas pedagógicas contextualizadas, coherentes, dinámicas e innovadoras que

²⁰ POZO MUNICIO, Ignacio. *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1999. p. 27.

mejoren la experiencia educativa desde el quehacer docente y el aprender del educando.

Ahora bien, en lo que refiere a los impactos iniciales del proyecto, estos tendrán que reflejarse – antes, durante y después del proceso investigativo - en el cambio de actitud tanto de la docente de Ciencias Sociales, quién desea aportar efectivamente en la construcción de seres humanos integrales, como del grupo de estudiantes, para que asuman este proceso educativo con mayor compromiso e interés, esperando que sea un ejercicio replicado en cada aula de clase como aporte fundamental a los procesos internos de la Institución Educativa Pitigüao.

3. OBJETIVOS

3.1 General

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica que le permita a los estudiantes del grado octavo (8°), de la Institución Educativa Pitigao Sede A, desarrollar competencias en lectura crítica a partir del estudio de hechos históricos.

3.2 Específicos

- Identificar cuál es el nivel de competencia en lectura crítica de los estudiantes de 8° grado.
- Implementar la secuencia didáctica diseñada para que los estudiantes desarrollen competencias en lectura crítica.
- Evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica implementada para desarrollar las competencias en lectura crítica de los estudiantes.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 Antecedentes de investigación

Dado el contexto de la presente propuesta de investigación, se realiza una aproximación a los diferentes estudios - de carácter investigativo – que han abordado la temática en lectura crítica y estudio de hechos históricos en la práctica pedagógica del área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.

4.1.1 Internacionales. A partir de la revisión bibliográfico, se exponen cuatro estudios que han sido considerados pertinentes como estado del arte global en la presente investigación:

En primer lugar, se referencia a Gerardo Hernández, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quién desarrolló en el 2008 un proceso investigativo titulado **Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior**. Su propósito era dar respuesta a dos cuestionamientos, a saber: ¿qué tipo de teorías implícitas de lectura (epistemologías personales) poseen los estudiantes de secundaria, bachillerato y de estudios profesionales (...)? y además, ¿qué características tienen estas teorías implícitas? En este sentido, el estudio se realizó con 24 estudiantes – hombres y mujeres en la misma medida - de distintas escuelas públicas de la Ciudad de México; igualmente, el investigador también intentó correlacionar la edad de los participantes entre la adolescencia y la adultez temprana, con la construcción de las teorías en cuestión.

Por las características planteadas anteriormente, la investigación fue de corte cualitativo, y se utilizó como instrumento de medición la entrevista

semiestructurada, la cual se aplicó dos veces antes de su definición final – a modo de prueba piloto – para garantizar el asertividad de las preguntas; asimismo, cada entrevista fue grabada en audio y transcrita para su análisis posterior.

Los hallazgos alcanzados permitieron esclarecer y profundizar los conocimientos metatextuales, los cuales se evidenciaron de manera diferencial en los grupos poblacionales (estudiantes de secundaria, bachillerato y de educación superior inicial); no obstante, se enfatiza en los primeros, pues son de mayor interés para los propósitos de la presente investigación. De este modo, prevalece para los estudiantes de secundaria una epistemología del texto que recalca la *función transmisiva*²¹ que responde a ver el texto como una idea terminada y se limita a entender lo que el autor desea expresar; situación que no alcanza una *función generadora o dialógica*²², que pudo ser observada en los dos grupos restantes. De ello, se pudo concluir, que los estudiantes de secundaria se guían por teorías reproductoristas, cuando de comprensión se trata; en otras palabras, fieles a lo que plantea el autor, son reproductores de ideas.

Es necesario destacar que el estudio de Hernández, sienta unas bases analíticas esenciales para descubrir en el caso de la Institución Educativa Pitiguao, aspectos que trasciendan esta función transmisora si aparecen en la investigación.

En segundo lugar, y superando las fronteras de la lectura crítica, se menciona a continuación la investigación titulada **Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato**, realizada en el 2001 por la profesora-investigadora Frida Díaz Barriga de la Facultad de Psicología de la

²¹ Hernández, citando a Bajtín (Wertsch, 1993) y Lotman (1988^a y 1988^b) refieren esta función como univocal, en la cual el lector se apega al significado intentado por el autor y se crean las condiciones básicas para comunicarse.

²² Bajtín (Wertsch, 1993) y Lotman (1988^a y 1988^b) plantean que en esta función, el significado presentado por el autor es un pre-texto que se completa con las aportaciones y construcciones del lector.

UNAM - México, la cual surgió, además de otras razones, por la escasa disponibilidad – en ese tiempo - de estudios sobre los procesos de aprendizaje en contenidos históricos en el contexto mexicano.

Es clave resaltar que la investigadora parte de la conceptualización sobre el pensamiento crítico, citando a McMillan quien plantea que,

el pensamiento crítico estaría compuesto de habilidades analíticas, micro-lógicas, pero su desarrollo pleno requiere el paso a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde a un tipo de razonamiento dialógico. Por esto es que el pensamiento crítico no puede concebirse solamente como el agregado de una serie de habilidades técnicas discretas; por el contrario, requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias²³.

Por lo anterior, el problema de investigación, se centró en la identificación del cómo y a qué nivel se manifiestan las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del bachillerato, y si estas habilidades, podían ser permeadas o impactadas en la práctica pedagógica, ejercida por el docente. En este sentido, la población estudiada fue constituida por estudiantes del Bachillerato Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y docentes formadores para los propósitos de la investigación. Así en la investigación Mixta, tipo cuasi-experimental, se observa lo que sigue, “en la dinámica de trabajo se realizaron actividades como las siguientes: análisis de las video-grabaciones tomadas en clases, revisión del programa del curso y del tema de interés, análisis crítico de planeación y materiales didácticos, así como de las lecturas y pruebas empleadas

²³ DÍAZ, Frida. Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Distrito Federal, México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. p. 3. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf> [Citado el 21/06/2016]

con propios estudiantes”²⁴. No obstante, el instrumento escogido en el estudio fue el Test, dividido éste en pre-test y pos-test.

Teniendo en cuenta el planteamiento central del problema, los resultados del estudio, llevaron a concluir a Díaz que “el grado de avance obtenido por los estudiantes está condicionado (...) por el tipo y contenido de la enseñanza recibida, (...) y por el perfil y habilidades de estudio poseídas por éstos; (...) y aunque se presentan fallas en la comprensión del texto, (...) estas fallas, tienden a decrecer como resultado de la enseñanza y el apoyo de los profesores”²⁵.

Ante los resultados del estudio anterior, la investigación acción planteada como oportunidad para transformar no solo las prácticas educativas sino impactar asertivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, respondiendo al estándar de relación entre la historia y la cultura, resulta esencial en la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa.

En tercer lugar, Francisco Javier Merchán Iglesias en su investigación sobre **La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas**, realizada en España en el 2001 para optar por el título de Doctor de la Universidad de Sevilla, tuvo como objetivo entender lo que ocurre dentro y fuera del aula con las clases de Historia, como constatación de los procesos de cambio experimentados por los educandos.

De este modo, el enfoque investigativo fue Mixto, puesto que su corte era tanto cuantitativo como cualitativo; en ese sentido, el tipo de estudio fue exploratorio, y consecuentemente, descriptivo y correlativo. La hipótesis planteada en el estudio

²⁴ Ibíd., p. 8.

²⁵ Ibíd., p. 12-13.

fue - en palabras del investigador - “lo que ocurre en el aula está influenciado por las funciones sociales que cumple la institución escolar”²⁶.

Los instrumentos utilizados para alcanzar los propósitos investigativos fueron: el cuestionario, sesiones de discusión con alumnos, cuadernos de los alumnos, libros de texto y diarios de observación de estudiantes; los primeros – según Merchán – se enviaron por correo certificado a diversas escuelas de secundaria, asimismo, la estructuración de éstos, pasó por el pilotaje con un grupo de estudiantes, para comprobar el uso adecuado del lenguaje que permitiera su comprensión.

Las conclusiones del estudio, evidenciaron que la clase de Historia sigue los parámetros disciplinares del siglo XIX; igualmente, cuando se intenta comprender los alcances del conocimiento en los alumnos sobre los hechos históricos, los resultados muestran que sólo se asiste a una caracterización y descripción de éstos, sin trascendencia a posturas críticas frente a los mismos.

A este respecto, la evidente transformación de las prácticas pedagógicas desde el área de las Ciencias Sociales, requiere una visión emancipadora de las tradicionales prácticas de enseñanza por contenidos, evidenciando un desarrollo de competencias que reflejen el manejo de estándares de aprendizajes.

El cuarto estudio de investigación fue **La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico** llevado a cabo en el 2010 por Adolfo Zárate Pérez como requisito para optar por el título de Máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas de la Universitat Pompeu Fabra - Perú. Este estudio tenía como objetivo “analizar y comparar la concepción de la

²⁶ MERCHÁN, Francisco. La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas. España: Universidad de Sevilla. Febrero de 2001. p. 177. Documento en línea: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1641/K_Tesis-082.pdf [Citada 21/06/2016]

lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de Educación Secundaria en el Perú”²⁷; en ese sentido, el autor señala que la investigación fue corte mixto, donde se realizó un ejercicio descriptivo y exploratorio. Asimismo, en palabras de Zárate “el corpus principal de análisis lo constituyen los textos de lectura y las actividades de comprensión crítica (los enunciados) de los libros de texto del MED y las editoriales con mayor presencia en el mercado del Perú y Latinoamérica (Norma y Santillana)”²⁸.

Los resultados arrojaron que las editoriales privadas manejan un contenido de lectura un más amplio en sus textos, mientras que los textos del MED establecer una suerte de uniformidad en número de páginas, portada y contenidos a estudiar.

En ese orden de idea, el presente estudio es relevante para los propósitos del ejercicio investigativo debido a que también en el ámbito de la Básica Secundaria y Media de la I. E. P., los textos son determinantes en el abordaje de las temáticas establecidas en cada periodo académico; consecuentemente, los hallazgos de que se obtuvieron pudieron dar cuenta de la importancia del material de trabajo a la hora de poner en escena la práctica educativa dentro del aula.

4.1.2 Nacionales. Ante la realidad globalizante a la que asistimos desde hace algunos años, la lectura crítica, no sólo se da de formas convencionales, sino que se inserta en las nuevas dinámicas mundiales, que integra a cada país a una aldea global, donde la información fluye continuamente y a pasos agigantados. Por ello, desde las fronteras – un poco desvirtuadas – de nuestra Colombia, se realiza a continuación una

²⁷ ZÁRATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico. Tesis de Maestría. Brasil: Universitat Pompeu Fabra. 2010. p. 4. Documento en línea:

<http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>[Citada 07/09/2016]

²⁸ Ibídem., p. 35.

descripción de los cinco estudios considerados como pertinentes para la construcción de esta propuesta investigativa.

El primer antecedente escogido de acuerdo a los propósitos del presente estudio fue **Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad**, el cual fue desarrollado por Mario Fernando Almeida, Fanny Rubiela Coral y Miryam del Socorro Ruiz en el 2014, para obtener el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. El objetivo general de la investigación estuvo centrado en "determinar la efectividad de la implementación de una didáctica problematizadora en la configuración de pensamiento crítico en estudiantes de grado quinto del Instituto Champagnat de la ciudad de Pasto". En ese sentido, la población objeto de estudio estuvo constituida por niños y niñas de quinto grado de Básica Primaria en edades entre los 9 y 11 años (Muestra: 40). El diseño metodológico se estructuró como un estudio de tipo cuasi-experimental (enfoque cuantitativo) y parte del planteamiento de hipótesis, las cuales se explicitan así:

Hipótesis de investigación: La didáctica problematizadora permite configurar las habilidades de pensamiento crítico: argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación, considerando la diversidad existente, en los estudiantes de grado 5-4 del Instituto Champagnat de la ciudad de Pasto.

Hipótesis nula: La didáctica problematizadora no permite configurar las habilidades de pensamiento crítico: argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación, considerando la diversidad existente, en los estudiantes de grado quinto, del Instituto Champagnat de la ciudad de Pasto²⁹.

²⁹ ALMEIDA, Mario, CORAL, Fanny y RUÍZ, Myriam del Socorro. Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad. Tesis de grado. San Juan de Pasto: Universidad de Manizales. 2014. p. 60. Documento en línea:

Asimismo, las técnica e instrumentos utilizados por los autores fueron: la observación estructurada soportada por diario de campo, la operacionalización basada en el establecimiento de indicadores que fueron analizados a la luz de preguntas abiertas para conocer el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes; en ese orden de ideas se planteó una rúbrica de evaluación para validar el contenido del instrumento. Cabe aclarar que la recolección de la información se dio en tres momentos: pre-test, aplicación de la didáctica y pos-test.

Dentro de los resultados obtenidos por los investigadores, estos resaltaron que,

la didáctica problematizadora si contribuyó a la configuración de habilidades del pensamiento crítico tales como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación, en estudiantes de quinto de primaria del Instituto Champagnat de Pasto (...). Además, con la aplicación de la didáctica problematizadora se logró desarrollar otras habilidades que estuvieron implícitas, como la observación, la interpretación, la percepción, la clasificación de ideas y preguntas, el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, las cuales son fundamentales dentro de los procesos de aprendizaje, dado que los estudiantes adquirieron más herramientas para desplegar sus potencialidades a favor de la adquisición de conocimientos para aplicarlos en su cotidianidad³⁰.

Ahora bien, esta investigación aporta elementos fundamentales al presente estudio en cuanto maneja una didáctica problematizadora, esencial en el

ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/.../TESIS%20DE%20GRADO.pdf
21/11/2016]

[Citada

³⁰ Ibíd., p. 93.

desarrollo de una secuencia didáctica desde las Ciencias Sociales, debido a que se constituye en un eje articulador para aproximarse a una realidad dada y a partir de allí, ser propositivo ante los diferentes desafíos de la vida.

En segundo lugar, **la lectura crítica en Internet en la educación media** fue una investigación llevada a cabo por Sandra Yaneth Pérez Bautista, Claudia Patricia Ardila Medina y Hernán Villamil Moreno para optar por el título de Magíster en Docencia Universitaria, durante el 2012 y el 2013 en la Universidad de La Salle. En ella se planteó *¿cómo potenciar la lectura crítica en Internet en el aula, en jóvenes de educación media?* De ahí que la población estudiada fue constituida por estudiantes de tres instituciones educativas distritales: Restrepo Millán, John F. Kennedy y Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.

Consecuentemente, por su carácter, la investigación fue cualitativa, y de acuerdo a los investigadores, estuvo orientada por la perspectiva crítico-hermenéutica-etnográfico. En este sentido, la investigación se desarrolló en cuatro fases: la primera, conformación del equipo investigador; la segunda, presentación del anteproyecto o propuesta investigativa; la tercera, aplicación del método etnográfico, y su observación *in situ*, del cual por los propósitos del estudio, para mejorar una situación social compleja, se utilizaron técnicas de análisis de contenido como clasificación, codificación, categorización y construcción de hallazgos; finalmente, en la fase cuarta, se trianguló y analizó la información, exponiendo los resultados alcanzados. En palabras de Pérez, Ardila y Villamil:

(...) se halló que las prácticas de lectura en Internet del estudiante que le generan placer tienen que ver más con los usos sociales que con fines académicos y que los estudiantes no asocian lo académico con lo placentero. En cuanto a las prácticas de lectura que hacen los estudiantes en Internet, se pudo evidenciar dos tipos de lectores: el inconsciente y el consciente. El primero presenta unas prácticas de

lectura en las que impera un intercambio rápido por encontrar respuestas, prácticas que son fragmentadas y en las que se interactúa con el objeto tecnológico y con el hipertexto a partir de acciones mecánicas, uniformes, iguales, rutinarias e intuitivas; pero no reflexiona en contexto y en torno al poder que encierra el hipertexto(...). En contraste, para el segundo lector, implica una mirada pausada y reflexiva de la gramática hipertextual; también un proceso de formación desde la escuela en el que se potencien las competencias lectoras³¹.

Por consiguiente, los investigadores concluyeron que era necesario potenciar las competencias de lectura crítica en los estudiantes, utilizando la herramienta de comunicación Internet, como una oportunidad de construir conocimientos desde el aula, basados en la gama de información que ésta facilita. Este estudio, posibilita una mirada distinta a las tradicionales prácticas de aula, puesto que invita a encontrar diversos caminos que enganchen y comprometan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, viéndolo como la posibilidad de formarse y realizarse para su vida presente y futura.

El tercer estudio se denominó **La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora**, y fue desarrollado en el 2010 por Johanna Velandia Quiroga como requisito de grado para titularse como Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Esta investigación se trazó para dar respuesta al siguiente cuestionamiento, ¿Cuál es la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas (entendidas como el grado de autorreflexión y autorregulación del proceso

³¹ PÉREZ, Sandra; ARDILA, Claudia y VILLAMIL, Hernán. La lectura crítica en Internet en la educación media. Bogotá: Actualidades Pedagógicas. ISSN 0120-1700. N° 63. enero-junio del 2014, p. 83-98. Universidad de La Salle. Documento en línea: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2669/2522> [Consultado 08/07/2016]

metacognitivo) y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo grado del Colegio Casablanca?

Por lo anterior, Velandia planteó que esta investigación fue de tipo descriptiva; en primer lugar, por la necesidad de realizar una caracterización sobre los estudiantes en relación a su nivel de comprensión lectora; posteriormente, se desarrolló una investigación de tipo correlacional, con las posibles estrategias metacognitivas, requeridas para mejorar las dificultades encontradas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, para responder al planteamiento central del estudio, se emplearon varias técnicas de análisis de datos estadísticos y correlacionales (coeficiente de relación de Pearson); asimismo, se utilizó una técnica econométrica (Modelo de Regresión); dichas técnicas se aplicaron a la población objeto de estudio, constituida por los estudiantes de los grados 9º y 10º del Colegio Casablanca, ubicado al Norte de Bogotá (108 estudiantes).

De acuerdo a los resultados obtenidos, la investigadora infirió que, “existe un bajo nivel de comprensión lectora, ya que el 73,29 % de los estudiantes se encuentran entre el nivel uno y dos de los niveles cognitivos de comprensión. [Asimismo] cuando se interrelaciona un proceso cognitivo con las estrategias metacognitivas, se comprende que el estudiante difícilmente tiene procesos de autorregulación y auto reflexión”³².

Este estudio muestra que es necesario partir de una caracterización previa de los niveles de lectura crítica que tienen los estudiantes para poder trazar prácticas de aula coherentes y pertinentes propias al contexto que se asiste.

³² VELANDIA, Johanna. La correlación existente ente el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de Comprensión lectora. Tesis de Grado. Bogotá: Universidad de La Salle, p. 187 -188. Documento en línea:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Citada 21/06/2016]

El cuarto referente investigativo escogido fue **La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria** desarrollada por Iván Andrés Martínez Zapata, en el marco de la Maestría en Educación, impartida por la Universidad de Antioquia en el 2011. El investigador planteó – entre otras razones – que “la dificultad en los estudiantes para comprender ampliamente conceptos (...), en contenidos de orden histórico, geográfico, social, político o económico (...), inciden en el proceso de aprendizaje”³³; por ello, centra su estudio en ¿Cómo construir una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

En este sentido, el estudio fue de corte cualitativo, basándose en el método etnográfico para rescatar desde la propia vivencia los elementos esenciales del proceso, y utilizando técnicas de recolección de datos como el diario de campo y la observación participante; asimismo, la muestra estuvo conformada por un grupo de estudiantes del grado 9º de la Institución educativa INEM “José Felix de Restrepo” ubicada en Medellín. Luego del análisis de los datos y su posterior sistematización, el investigador concluyó que, “la valoración de las habilidades en el nivel inferencial de los estudiantes, condujo a comprender sus procesos (...), mostrando la efectividad de la estrategia didáctica”³⁴ la cual para su construcción, requirió del soporte de la Teoría Crítica, la visión conceptual y procedimental desde la Sociología y las Teorías propias de la Psicología Cognitiva y el Constructivismo; asimismo, dentro de su aplicación, se pudo rescatar la posibilidad de desarrollar diversas temáticas, que posibilitaron no sólo el debate y profundización de la misma, sino el desarrollo del currículo en el área de Ciencias Sociales.

³³ MARTÍNEZ, Iván. La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria. Tesis de Grado. Medellín: 2011. Universidad de Antioquia. p. 38–39. Documento en línea: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/184/1/PB0189.pdf> [Citada 23/06/2016]

³⁴ Ibídem., p. 191.

Del anterior antecedente, es importante rescatar elementos distintos a la cátedra magistral, puesto que facilita otra visión de la enseñanza de historia desde el arte. Aunque la presente propuesta de investigación no utilizará las canciones para su implementación, posibilitará un acercamiento a la historia y la cultura de forma intencionada y controlada desde la acción.

El quinto estudio que aporta significativamente a seguir reconociendo diversas miradas de las practicas pedagógicas es **Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas** llevado a cabo por Gustavo Marín Cárdenas en el 2013 como requisito de grado en la Maestría de Educación impartida por la Universidad Tecnológica de Pereira. El investigador planteó como propósito del estudio “determinar la incidencia de una secuencia didáctica centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas en los niños y niñas de los grados tercero a quinto de la institución educativa Escuela Nueva San Carlos de la zona rural del municipio de Marsella Risaralda”³⁵

De este modo, la población intervenida estuvo constituida por niños y niñas que cursaban tercero a quinto grado de la Básica Primaria (total de la muestra 8 estudiantes); el autor señala que se desarrolló una investigación cuantitativa, tipo cuasi-experimental, planteando como hipótesis general la importancia de la secuencia didáctica en los procesos argumentativos de los sujetos del estudio. En lo que respecta a los instrumentos utilizados cada uno respondía a un propósito específico, por ejemplo, para trazar un diagnóstico inicial se llevó a cabo un pre-test, en la intervención pedagógica propiamente dicha se implementó una

³⁵ MARÍN, Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas en los niños y niñas de los grados tercero a quinto de la institución educativa Escuela Nueva San Carlos de la zona rural del municipio de Marsella Risaralda. Tesis de Maestría. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. 2013. p. 26. Documento en línea: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3879/1/37241M337in.pdf> [Citada 09/009/2016]

secuencia didáctica, posteriormente se realizó un pos-test para dar cuenta de la efectividad de la intervención.

De lo anterior, Marín pudo inferir que “las herramientas que permiten el desarrollo de competencias en la comprensión de textos argumentativos, no han estado presentes de manera intencional en las situaciones educativas, [y por tanto] la secuencia didáctica que focaliza su acción intencionada, ordenada y juiciosa, puede dar muestras de cambio por parte de los estudiantes y los docentes”³⁶.

A este respecto, es clave reconocer las implicaciones evidenciadas en la investigación de Marín, puesto que reafirma la necesidad de la auto-reflexión frente a la práctica pedagógica, lo cual posibilitará en sus palabras que los docentes reconozcan que “bastan pequeñas transformaciones en las intencionalidades de la enseñanza, en las prácticas y estrategias pedagógicas para que se vayan consolidando las experiencias de innovación que conduzcan a una buena enseñanza-aprendizaje con todos sus educandos”³⁷.

Por consiguiente, es claro que la intencionalidad de la práctica en el aula debe ser un aspecto importante a tener en cuenta al momento de trazar intervenciones pedagógicas, empero las condiciones de dominio de competencias cognitivas deben hacerse visible como punto de partida para cualquier ejercicio educativo, dando cumplimiento a los criterios de validez y rigurosidad-flexibilidad de los procesos investigativos.

³⁶ Ibíd., p. 94 – 95.

³⁷ Ibíd., p. 96.

4.1.3 Locales. En este escenario, históricamente protagonista de la historia patria, y orgulloso de su “santandereanidad”, es pertinente revisar las experiencias dadas a nivel investigativo sobre las competencias en lectura crítica. Por ello, se tomaron como referentes tres estudios:

En un primer lugar, **Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de Lengua Castellana en la Básica Secundaria y Media** fue un estudio desarrollado por María del Pilar Vargas Daza de Universidad Industrial de Santander en el 2013, en el cual se intentaba responder sobre “¿Qué prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos se llevan a cabo en las clases de Lengua Castellana, de la Básica Secundaria y Media, en uno de los colegios en convenio para la práctica docente de la UIS?”³⁸

Para dar respuesta a este planteamiento, Vargas desarrolló una investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico, y consecuentemente con esto último, utilizó técnicas de recolección de datos, tales como el diario de campo, la observación participante, las entrevistas individuales estructuradas a informantes clave (docentes del área de Lengua Castellana en el Colegio) y encuestas de confirmación (10% de la población estudiantil). Los resultados de este estudio llevaron a concluir que en las prácticas de aula de Lengua Castellana “los textos visuales se reducen a una condición instrumental de motivación (...), pero su interpretación se basa en el código verbal. [Asimismo] los estudiantes no van más allá de unos procesos descriptivos (...) que llega hasta al plano preiconográfico”³⁹ Es interesante encontrar, que la investigadora manifiesta la dificultad de transformar las prácticas pedagógicas -aun cuando se asiste a un mundo

³⁸ VARGAS, María del Pilar (2013). Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de Lengua Castellana en la Básica Secundaria y Media. Tesis de Grado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2013. p. 20. Documento en línea: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/147340.pdf> [Citada 23/06/2016]

³⁹ Ibídem., p.121-122.

mayoritariamente iconográfico – porque no se ha logrado trascender el plano escritural en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por ello, realiza una invitación a repensar estas prácticas para que los educandos tengan la oportunidad de experimentar prácticas pedagógicas alternativas, es decir, con “otros sistemas simbólicos”.

Ahora bien, para los propósitos del presente estudio, el antecedente expuesto ofrece una manera distinta de abordar la comprensión e interpretación de textos, a partir de otros símbolos, necesarios para operar un cambio importante en las prácticas de aula.

El segundo estudio escogido fue **Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga** desarrollado por Diana Consuelo Bernal Carrillo en el 2013, para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Aquí, esta investigadora se planteó “¿De qué forma las guías de trabajo son un apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga?”⁴⁰ Enmarcando el estudio en el paradigma cualitativo, y debido a que el insumo inicial eran las guías de enseñanza, el diseño metodológico fue el análisis de contenido; de igual forma, se utilizó la entrevista en profundidad no estructurada, en la cual tanto entrevistador como entrevistado interactúan en un proceso de comunicación del segundo nivel, y finalmente, se aplicó una encuesta. En este sentido la población – sujeto, para alcanzar los logros de este estudio, fue constituida por los coordinadores de área, los profesores de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Ética de Valores del grado sexto.

⁴⁰ BERNAL, Diana. (2013). Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. Tesis de Grado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. p. 27. Documento en línea: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150596.pdf> [Citada 23/06/2016]

Cabe destacar que Bernal para conseguir validez de sus resultados, realizó una triangulación de datos; por ello, la investigadora pudo evidenciar implícitamente una coherencia entre las guías que elabora cada docente desde el área específica, con los propósitos directrices dados en los lineamientos institucionales; no obstante, pareciese explícito que la guía responde más a cuestiones de forma, y no de contenido.

De manera general, y en palabras de Bernal se pudo inferir que “hay una preocupación e interés inicial de los maestros por mejorar los procesos de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes, pero sus propuestas didácticas apuntan a que el estudiante lo haga de forma individual (...); además, [en términos del proceso lector, antes, durante y después] el común denominador en todas las propuestas es el uso de preguntas o cuestionarios para responder de manera literal”⁴¹.

Cerrando lo planteado por la investigadora, cabe señalar que la mirada desde este estudio – conlleva a pensar – que desde cualquier área del conocimiento la responsabilidad del aprendizaje es compartida, y por tanto, la función mediadora del docente, es esencial para la promoción de procesos de enseñanza aprendizaje integrales y transdisciplinarios, pues como lo plantea Bernal “todo maestro es un maestro de lectura, pues la enseñanza de la comprensión es responsabilidad de todos”⁴². Los aportes del estudio a la presente investigación, son de vital importancia puesto que posibilita la reflexión profunda de la docente, enmarcada en la corresponsabilidad del aprendizaje desde cualquier área del saber; en este sentido, las Ciencias Sociales cobra un papel protagónico puesto que su quehacer apunta al análisis crítico de la realidad, en la temporalidad y espacialidad de los hechos estudiados.

⁴¹ Ibíd., p. 185

⁴² Ibíd., p. 186.

El tercer estudio titulado **El quehacer pedagógico del maestro en el área rural: su significado** realizado por Sarit Dallana Guardo Porras en el 2011 para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, fue escogido por su cercanía contextual a la presente investigación, lo cual posibilita rescatar elementos relevantes, debido a que se planteó como objetivo general “indagar el significado que tiene para la comunidad y para el maestro rural su quehacer pedagógico”⁴³; una mirada que es clave para profundizar en el papel que desempeña en el docente desde dos perspectivas, la comunitaria y la propia en sí mismo.

En aras de aproximarse a estas visiones, el enfoque trabajado fue de corte cualitativo, teniendo como diseño metodológico la etnografía; igualmente, en consonancia con los propósitos del estudio, la población escogida estuvo constituida por padres de familia, estudiantes de grado 5º, 6º y 7º, profesores y directivos docentes del Colegio Integrado Mesas de Jeridas. De este modo, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos para la recolección de datos como la Observación, las entrevistas a profundidad, los análisis de documentos, las autobiografías y el cuestionario.

Las conclusiones, aunadas a los hallazgos del estudio, permitieron inferir a Guardo que “la educación rural requiere una mirada contextualizada (...), porque los imaginarios sobre el maestro rural se van construyendo colectivamente y su práctica pedagógica está condicionada por su historia como docente en relación con el entorno donde su quehacer es desarrollado (...), y finalmente, a mayor conocimiento y compromiso con la comunidad rural, es mayor el liderazgo ejercido por los maestros”⁴⁴.

⁴³ GUARDO, Sarit. El quehacer pedagógico del maestro en el área rural: su significado. Tesis de Maestría. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2011. p. 22. Documento en línea: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis.pdf> [Citada 07/06/2016]

⁴⁴ Ibíd., p. 122-124.

Cabe resaltar que estas miradas, coadyudan a la búsqueda de diversas formas de construcción social, base de las Ciencias Sociales, para transformar las prácticas docentes, tendientes a la mejora en la calidad educativa y de seres humanos competentes a la desafiante dinámica vivencial de la sociedad actual.

4.2 Referente teórico

*“(...) tardamos en saber qué es lo que hay que transmitir a las siguientes generaciones, (...) y nadie parece capaz de creer de verdad en las generaciones que vienen y en el mundo que vamos a dejarles”.
William Ospina⁴⁵*

Las palabras de Ospina nos invitan a pensar en esas generaciones que vienen, ese grupo de niños, niñas y jóvenes adolescentes que transitan por un camino lleno de inquietudes y a las cuales les debemos un mundo mejor; pero eso también nos aboca a revisar el pasado, a recordar esas prácticas de antaño que siguen marcando la pauta en la formación de los estudiantes. Sin embargo, en este contexto cuando se habla de Historia, se hace casi evidente que se conduce a los aprendices a un ejercicio de reproducción de fechas y acontecimientos dejados atrás, muertos y poco relacionados con el presente desahogado en que se vive y el futuro incierto que se ansía; por ello, las Ciencias Sociales tienen la tarea de darle vida a esos hechos históricos y facilitar desde el aula elementos dinamizadores de posturas y construcciones críticas de la sociedad; es así que este escenario, se traduce en interacciones, diálogos, enseñanzas, diversión, descubrimiento, representaciones, aprendizajes, entre otras cosas, que hacen parte integral de una construcción mucho más compleja: el ser humano.

En ese orden de ideas, se presenta a continuación una reflexión desde el ámbito teórico que respalda la importancia de pensar la Ciencia Social en la escuela de hoy.

⁴⁵ OSPINA., Op. Cit., p., 8

4.2.1 Diversas miradas para construir aprendizajes y una mejor sociedad.

Para comprender el contexto rural, su dinámica, y la forma cómo se expresa en las diferentes maneras de ser y hacer, se toma como primer referente la Teoría Crítica planteada desde la Escuela de Frankfurt en la cual “(...) los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social (...)”⁴⁶

En consecuencia, la Teoría Crítica es pertinente para este estudio puesto que su sentido filosófico – según Alutiz – manifiesta la necesidad de “evitar que sucesos como los de Auschwitz puedan llegar a repetirse en la historia”⁴⁷, retomando los hechos históricos como un lección aprendida para transformar no solo el presente sino el futuro; se trata entonces, del rescate consciente de la construcción histórica social, en la cual las personas son capaces de generar cambios teniendo como referente su propio pasado, y también el de otros.

Para darle mayor profundidad a lo expuesto, Laso referencia a un representante de gran importancia dentro de esta corriente:

Como heredero de la tradición de pensamiento histórico – filosófico y socioevolutiva de los siglos XVIII y XIX, Habermas parte de un esquema de dos dimensiones para entender la sociedad humana en su desarrollo histórico: una dimensión técnica que comprende las relaciones de los

⁴⁶ FRANKENBERG, Gunter. Teoría Crítica. Argentina: Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 9, Número 17, 2011. p. 68. Documento en línea: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf [Citada el 06 de Agosto de 2016]

⁴⁷ ALUTIZ, Juan Carlos. La moral convencional de E. Durkheim: las fuentes normativas de la moral pública moderna. Vol. 1. España: Universidad Pública de Navarra. 2005. p. 202. Documento en línea: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alutiz/02A-Capitulo_Tercero.pdf [consultada 22/09/2016]

hombres con la naturaleza, centradas en el trabajo productivo y reproductivo y una dimensión social que comprende las relaciones entre los hombres, centradas en la cultura y las normas sociales. (...) plantea una relación más equilibrada entre ambas dimensiones que libere a los hombres del tecnicismo alienante bajo el cual se encuentran aplastados⁴⁸.

En este sentido, el desarrollo de la mirada crítica que refleja Habermas – estrechamente influenciada por pensadores frackfurtianos como Horkheimer, Adorno y Marcuse – da cuenta de esa fundamental relación del ser humano con la historia misma y las construcciones culturales que elabora para liberarse del yugo de la opresión y dominar la naturaleza y el conocimiento; según esta idea, existe una teoría del conocimiento ligada a una teoría de la sociedad, lo cual da cuenta – en palabras de Laso – que “la teoría del conocimiento es al mismo tiempo una teoría de la sociedad, porque los intereses que posee el conocimiento sólo pueden fundamentarse desde una teoría de la sociedad que conciba la historia como un proceso en donde el hombre se auto constituye y genera esos conocimientos en ese mismo proceso”⁴⁹.

De igual modo, un aspecto esencial es el reconocimiento de un contexto socialmente histórico que requiere un acercamiento particular en su devenir; así desde esta propuesta, se intenta comprender una realidad rural, sin prejuicios condicionantes a la acción, sino acudiendo a referentes claros de interpretación que posibiliten un cambio en las micro estructuras sociales que se construyen y deconstruyen desde el aula: las prácticas pedagógicas.

⁴⁸ LASO, Silvana. La importancia de la Teoría Crítica en las Ciencias Sociales. Maracaibo, Venezuela: Espacio Abierto, vol. 13, núm. 3, julio-septiembre, 2004, p. 444. Universidad del Zulia. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213305> [consultada 22/09/2016]

⁴⁹ Ibídem., p. 445.

El segundo referente retoma los procesos de enseñanza y aprendizaje que son analizados desde diversas posturas y se articulan al Modelo Pedagógico Constructivista, el cual adoptó la Institución Educativa Pitiguao en su P.E.I., y remite a considerar que “la finalidad de la educación que se imparte [está encaminada a] promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece”⁵⁰; lo anterior posibilita una apropiación de elementos teóricos y analíticos para la comprensión y lectura crítica de fenómenos sociales que condicionan la cotidianidad de las personas.

Es importante conceptualizar el aprendizaje, pero desde una perspectiva significativa y para ello, se retoman los planteamientos de David Ausubel, para quien “el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia”⁵¹. En el desarrollo de la teoría de aprendizaje significativo - Ausubel y Moreira citados por Rodríguez - plantean que “es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal”⁵².

En otras palabras, se busca trascender las fronteras tradicionales del aprendizaje memorístico, repetitivo y sin sentido que hace décadas se practicaba en los procesos de enseñanza, donde el alumno se constituía en un sujeto pasivo, receptor de un cúmulo de conocimientos descontextualizados, transmitidos por el profesor, quién traspasaba información relevante en el cumplimiento de su labor.

⁵⁰ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: 2002. Universidad Autónoma de México. Editorial McGraw-Hill. p. 30

⁵¹ AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. p. 1. Documento en línea: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html> [consultada 22/09/2016]

⁵² RODRÍGUEZ, María Luz. La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. ediciones octaedro, S.L. Barcelona, 2010. p. 11. Documento en línea: www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10112.pdf [consultada 22/09/2016]

Lo anterior, según Ausubel, permite “adquirir grandes volúmenes de conocimiento es sencillamente imposible si no hay aprendizaje significativo”⁵³, puesto que, en el aula, aun se vivencian situaciones de mucha complejidad que no han logrado superar las fronteras del contenido para convertirse en las competencias a desarrollar. De este modo, existen dos ámbitos que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje coherentes con el Modelo Constructivista:

- Las transformaciones en las prácticas pedagógicas, son indispensables para cruzar esa línea divisoria con las tradicionales prácticas educativas, que parten de la auto-reflexión docente sobre su quehacer y está encaminada a propiciar espacios de construcción social del conocimiento.
- El papel del educando es activo y debe mostrar un interés genuino de aprendizaje. A este respecto Tapia afirma que “esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende”⁵⁴ remitiendo a descubrir aquello que le interesa a los educandos, que les resulta útil y que los moviliza a asumir su rol de protagonista y constructor de saberes.

En este último ámbito, la motivación al aprendizaje juega un papel primordial, puesto que le da un impulso a todo proceso desarrollado en el aula y permite alcanzar las metas propuestas tanto para los educandos como para los docentes. De este modo, la motivación frente al aprendizaje reviste especial atención en la medida que en ella subyacen fuentes de atención y “vigilancia” que los estudiantes requieren para facilitar el modelado del saber.

⁵³ Ibíd., p. 2.

⁵⁴ TAPIA, J. Alonso. Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Madrid: 2005. Universidad Autónoma de Madrid. pp. 3 – 4. [Consultado en Mayo 19 de 2017] Disponible en: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf

De acuerdo con esto, para el enfoque conductista la motivación es entendida “en términos de estímulos y reforzamientos, por lo que se piensa que a los individuos puede motivárseles mediante castigos y recompensas o incentivos”⁵⁵ Es lo que posibilita considerar que los puntos (premios) asignados con la realización de una tarea podrían generar sensaciones retadoras que impulsen a los educandos a trabajar por alcanzar objetivos precisos.

Desde otro punto de vista, aparece el enfoque humanista el cual centra su visión en “la persona total (...) porque sus motivos se orientan a la búsqueda de la auto-realización personal”⁵⁶. Así pues, los enfoques cognitivos explican la motivación como “una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas”⁵⁷ que reflejan en la medida que les asignan importancia a las actividades académicas propuestas en el aula, constituyéndose así un hecho denominado motivación intrínseca, la cual muchos defienden y promueven, teniendo en cuenta que “a) el interés inicial es muy bajo; b) el atractivo de la actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo; y c) es preciso alcanzar cierto nivel de destreza en ella para poder disfrutar con su realización”⁵⁸. Lo anterior, es relevante en la medida que se apunta a desarrollar competencias en lectura crítica en una población que muestra apatía hacia la lectura y poca receptividad para adoptar hábitos lectores de textos y contextos.

4.2.2 Las Ciencias Sociales, un escenario con múltiples opciones. El estudio de las diferentes realidades que se han construido a lo largo de la historia,

⁵⁵ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Op Cit., p. 67.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 67.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 67.

⁵⁸ TAPIA, Alonso. Op Cit., p. 24.

requiere diversas miradas desde lo disciplinar, lo cual implica sumergirse en lo que se conoce como Ciencias Sociales. Desde el planteamiento de los Estándares Básicos de Competencias, las Ciencias Sociales son concebidas como “ciencias de la comprensión, (...) donde los estudiantes puedan acceder al conocimiento y comprensión de los conceptos básicos requeridos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas”⁵⁹. Asimismo, citando a Duverger, quien intenta aproximarse a una definición de lo que estas constituyen, establece que “estudian los grupos humanos, las colectividades: el hecho social es ante todo, un hecho colectivo, es decir, un hecho común a varios individuos”⁶⁰.

Y es en esta propuesta que se intentará impactar una colectividad a nivel micro social, esperando alcanzar cambios significativos desde la criticidad tanto de los educandos como de la docente. A este respecto, Melero también plantea que “la concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo”⁶¹.

Por ello, desde las Ciencias Sociales se busca la formación de seres humanos críticos, contextualizados y capaces de comprender la realidad y generar transformaciones cuando esta lo requiera. Las competencias en esta área responden a unos ejes articuladores que se complementan para entender la complejidad de la vida en comunidad, estos se traducen en “aproximaciones al

⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: 2006. El Ministerio. p. 100

⁶⁰ MELERO, Noelia. El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. España: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. Cuestiones Pedagógicas, 21, 2011/2012. p. 341. Documento en línea: [consultada 22/09/2016]

⁶¹ Ibídem., p. 343.

conocimiento científico social, conocimientos propios de las Ciencias Sociales y desarrollo de compromisos personales y sociales”⁶². Cabe resaltar que el segundo eje articulador está compuesto de tres competencias específicas que deben desarrollar los educandos para garantizar el propósito disciplinar; estas competencias se pueden definir como “relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas”⁶³, las cuales se traducen en identificarse con la cultura y rescatar saberes ancestrales; reconstruir escenarios de sana convivencia con otros y con el medio que les rodea; y, por último, reconocer y respetar la diversidad, los derechos humanos y el ejercicio político dentro de un sistema democrático. Es así que cobrarán mayor interés los hechos históricos que se conocen en la práctica educativa, con la posibilidad de dar lugar a una mejor comprensión del mundo y de las construcciones sociales del ser humano, desde tiempos inmemorables. En otras palabras, Herrero lo enfatiza cuando expresa que “el hombre a través de la historia modifica los espacios naturales desde la revolución neolítica, transformándolos y degradándolos”⁶⁴.

Al respecto surgen dos cuestionamientos ¿Cómo se articulan las competencias en Ciencias Sociales con los lineamientos curriculares? ¿Por qué es importante desarrollar competencias específicas en la Educación Básica Secundaria? En primer lugar, cuando se habla de lineamientos curriculares y competencias no se hace referencia a hechos aislados, debido a que los propósitos de la educación colombiana están encaminados a lograr una formación integral del ser humano como ciudadano participante en una sociedad globalizada; por ello, es relevante señalar que para el área de Ciencias Sociales, algunos fines educativos – planteados en la Ley 115 de 1994 - direccionan el quehacer disciplinar, a saber:

La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos,

⁶² Ibíd., p. 120.

⁶³ Ibíd., p. 121.

⁶⁴ Ibíd., p. 151 – 152.

a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país, entre otras⁶⁵.

Lo anterior, posibilita entender que los lineamientos curriculares se convierten en el hilo conductor para generar, desde las aulas, procesos educativos que no solo respondan a lo establecido en la normatividad colombiana, sino que propicien escenarios de aprendizajes basados en competencias que permiten evidenciar el saber, saber hacer y ser del estudiante dentro de su comunidad, situación que facilita la comprensión sobre qué tipo de ciudadano se quiere formar.

El segundo interrogante conlleva a reconocer los niveles de complejidad del proceso educativo, en cuanto se encuentra directamente relacionado con los

⁶⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: El Congreso. Febrero 8 de 1994. p. 1 [Citada el 17 de Octubre de 2016] Documento en línea: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

saberes que debería manejar y demostrar el educando entre sexto y noveno grado. El Ministerio de Educación Nacional, de manera general, plantea que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe darse a través de “ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral”⁶⁶ que implica la integración disciplinar del área para que se logre trabajar en competencias específicas y se responda a los fines educativos de las políticas gubernamentales del país. De tal modo, la adquisición de conocimientos se verá reflejada en los distintos ámbitos de la vida de los educandos, sean estos: escolar, familiar, social, económico, político y cultural.

En el siguiente cuadro se reflejan los indicadores de cómo son evaluadas estas competencias en las pruebas estandarizadas de Estado:

Cuadro 5. Niveles de competencias en Ciencias Sociales⁶⁷

Competencias	Nivel	Vínculos y relaciones d ellos actores sociales (población y sujetos) con...		
		Espacio, territorio, ambiente y población (condiciones de la acción)	Poder, economía, sociedad, familia y comunidad (sistemas de la acción)	El tiempo y las culturas (significaciones de la acción)
Interpretar (Describir, Identificar, Reconocer, deducir, inducir, Clasificar y jerarquizar elementos y factores de distintas estructuras sociales)	Básico	Describe, reconoce e identifica, de forma aislada, los elementos básicos que caracterizan las dinámicas sociales.		
	Medio	Clasifica y jerarquiza elementos y factores que definen los procesos y las estructuras sociales.		
	Alto	Relaciona e integra elementos y factores que articulan, delimitan y regulan fenómenos, procesos y estructuras sociales.		
Argumentar (Plantear causas, efectos, razones, juicios, relaciones y explicaciones, en forma contextualizada de diferentes procesos y estructuras sociales)	Básico	Plantea, de forma lineal y desarticulada, causas y efectos para dar razón en torno a dinámicas sociales.		
	Medio	Ofrece razones y principios múltiples, ya sea particulares o generales, para explicar y comprender procesos y fenómenos sociales.		
	Alto	Especifica y/o generaliza, contextualiza, da razones o explicaciones sobre procesos, dinámicas y estructuras sociales.		

⁶⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Bogotá: El Ministerio. 2006. p. 29.

⁶⁷ ORTIZ, José. Et., al. Fundamentación conceptual área de Ciencias Sociales. Bogotá: 2007. Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). El Instituto. p. 32

Propositiva (Capacidad predictiva y heurística). Plantear alternativas, indicar soluciones o posibilidades de acción y de reflexión frente a distintos problemas, situaciones y fenómenos sociales)	Básico	Ofrece alternativas de solución asumiendo elementos sociales de forma aislada y desarticulada.
	Medio	Indica soluciones o posibilidades integrando algunos factores sociales, centrales y estructurales.
	Alto	Reconoce resultados posibles dadas ciertas tendencias. Plantea alternativas de solución o de salida confrontando o integrando múltiples elementos y factores sociales.

Fuente: ORTIZ, José. Et al. 2007

En consecuencia, las competencias en Ciencias Sociales, posibilitan que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean transversales, e integren objetivos generales de educación, lineamientos curriculares y formación humana necesaria en una sociedad determinada, en este caso, la sociedad colombiana. Para el área de Ciencias Sociales los aportes de cada disciplina fundamentan la formación de investigadores, con dominio conceptual y son pilares firmes para la reconstrucción de situaciones cotidianas y la vivencia de un mundo mejor. Por consiguiente, la afirmación de Herrero según la cual “el objetivo fundamental de las Ciencias Sociales debe situar al alumno crítica e imaginativamente en la sociedad en que vive”⁶⁸ le da amplitud a los propósitos del presente estudio en el contexto educativo. Asimismo, García expresa que,

una reconstrucción crítica del conocimiento acumulado por las Ciencias Sociales permite establecer una síntesis que supere la empobrecedora oposición entre los métodos formales y los basados en el análisis histórico, no sólo apelando -y con cierta frecuencia, de una forma sectaria- a los indiscutibles resultados de la contrastación o a las posiciones ideológicamente irreconciliables, sino, más bien, ofreciendo un esquema de trabajo que supere dinámicamente la simplicidad de móviles, los estereotipos idealistas y la excesiva rigidez de las

⁶⁸ HERRERO, Clemente. Hacia una didáctica integrada de las Ciencias Sociales. Revista de Didácticas Específicas, nº 6, p. 3. citado 24/06/2016. Documento en línea: [consultada 22/09/2016]

conclusiones de interpretaciones convencionales sobre el progreso del conocimiento científico en el ámbito social⁶⁹.

Es en este escenario que las Ciencias Sociales, en su riqueza disciplinar y su entramado cultural, integran la complejidad de la vida, posibilitan el análisis de la realidad desde la historicidad del ser, en su espacialidad e interrelacionalidad. Y por ello, se convierte en un área de estudio necesario, puesto que aporta – al igual que las demás áreas – a la construcción de seres humanos críticos y argumentativos de su propia experiencia vital. Melero retoma estas ideas cuando afirma que “el paradigma crítico, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar”⁷⁰.

En cuanto a la relación entre las Ciencias Sociales y el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica en los estudiantes, cabe resaltar los planteamientos de Teun Van Dijk sobre el análisis crítico del discurso para quien “los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad (...), sino que asumen posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos”⁷¹. Esta afirmación exalta el papel que deben cumplir las Ciencias Sociales en el marco de la enseñanza Básica Secundaria, puesto que posibilita una lectura coherente con los hechos que se estudian, para que estos sean apropiados y dominados con miras a convertirse en esa enciclopedia personal de la que Eco hace alusión cuando se refiere a una de las intencionalidades de la lectura.

⁶⁹ GARCÍA, José. Teoría crítica en las Ciencias Sociales. Conocimiento, racionalidad e ideología. Universidad de Santiago de Compostela, España. (s.f.) p.3. [Citada 24/06/2016]

⁷⁰ MELERO, Op Cit., p. 344.

⁷¹ VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 186, septiembre-octubre 1999, p. 2.

Ahora bien, Van Dijk expresa que “su manera de ver el papel del lenguaje en las Ciencias Sociales está probablemente más cerca de la perspectiva social que de la lingüística en un sentido más tradicional”⁷², lo cual le otorga a esta una importancia fundamental para entender las relaciones sociales a través de la lengua, como construcción histórico-cultural. Por ello, establece una relación bidireccional entre discurso y sociedad, que se basa en tres interfases:

- 1) Las estructuras sociales (...) son condiciones para el uso del lenguaje, es decir para la producción, la construcción y la comprensión del discurso;
- 2) El discurso, de muchas maneras, construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales;
- 3) (...) la “interfaz” entre discurso y sociedad uno puede llamarla “representativa” en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad⁷³.

En consecuencia, el proceso de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias, remite a construir visiones del mundo, en torno a los desarrollos de la lengua que puede ser oral o escrita; en este estudio se aborda desde aquello que está impreso, narrando sucesos pasados de las elaboraciones humanas en la cultura.

4.2.3 Desde lo didáctico y conceptual: la lectura crítica, una práctica esencial. La lectura crítica debería ser una práctica inherente a todo proceso educativo, que no tendría que plasmarse como un logro, sino como una consecución propia del proceso de enseñanza y aprendizaje desde todas las áreas del saber. Sin embargo, analizando lo que constituye esta práctica, se

⁷² VAN DIJK, Teun y ATENEA DIGITAL. El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. España: Universitat Pompeu Fabra. Athenea Digital - num. 1 primavera 2002. p. 2. Documento en línea: <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf> [consultada 22/09/2016]

⁷³ Ibídem., p. 2

evidencia una complejidad que no es alcanzable con propósitos de simple competencia; es decir, la lectura crítica requiere una intencionalidad de aprendizaje que parte del educando y es favorecida en el aula, con la mediación del docente. De este modo, y según Cassany, se establece que la lectura atraviesa por tres niveles de complejidad o profundidad, “leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’” a lo cual el mismo autor (...) hace referencia como “comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo”⁷⁴. De lo anterior se llega a una definición sobre lectura crítica como “un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)”⁷⁵.

En este sentido, alcanzar los niveles de complejidad mencionados, dentro del área de Ciencias Sociales, responde a la concreción de esos seres humanos integrales que deseamos para la sociedad actual, porque en este escenario, se asiste a multitud de hechos históricos y presentes que se convierten en los derroteros de los aportes significativos – y aquellos que no aportan tanto – en la construcción de un mundo mejor.

Por lo anterior, la lectura crítica de esos hechos históricos, posibilitaría a los educandos no solo una ubicación en el espacio y el tiempo de acontecimientos dados, sino la reconstrucción desde la experiencia de éstos, y la respuesta asertiva – en medio de la pluralidad – de una postura propia y fuertemente argumentada. Para Pagés y Santisteban, es importante rescatar “el tiempo como

⁷⁴ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Ediciones Tarbiya. p. 116.

⁷⁵ Ibíd., p. 117

un concepto de gran complejidad, [pues] es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro”⁷⁶.

Por otro lado, Serrano y Madrid refieren sobre la lectura crítica como “la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento”⁷⁷. Es pues que el mundo de hoy, exige personas reflexivas de su realidad, capaces de leer sus contextos y entender las dinámicas propias de la vida en sociedad; por ello, se ha dado un énfasis desde el sector educativo al desarrollo de competencias en los educandos y de las dimensiones que deben fortalecerse desde el aula en cualquier área del saber.

En este sentido, Serrano y Madrid, citando a Perrenoud, afirman que “una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones que uno logra dominar porque se dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, para identificar y resolver verdaderos problemas”⁷⁸. En Ciencias Sociales, una competencia de este tipo, tiene una amplia gama de transformación personal y social, puesto que posibilita la adquisición de conocimientos variados, basados en la historia y la cultura del ser humano.

⁷⁶ PAGÉS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. Brasil: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010. p. 282. Documento en línea: <http://www.cedes.unicamp.br> [consultada 22/09/2016]

⁷⁷ SERRANO DE MORENO, Stella / MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Bogotá: Universidad de Los Andes - Facultad de Humanidades y Educación. Acción Pedagógica N° 16. Enero – diciembre de 2007. p. 59. Documento en línea:[consultada 22/09/2016]

⁷⁸ Ibídem., p. 62.

Por consiguiente, es necesario precisar cuáles son las competencias en lectura crítica que se pretende potenciar al diseñar e implementar una secuencia didáctica; a este respecto, las citadas autoras señalan que,

Las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. Especial relevancia adquiere el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades, actitudes, valores y sensibilidades, situados en un contexto social particular que conforman las capacidades cognitivas, valorativas y afectivas para interpretar significados y reconocer las intenciones del autor para desenvolverse como lectores críticos y autónomos en la sociedad actual⁷⁹.

Desde esta mirada, los educandos deberán demostrar lo siguiente: i) el dominio de hechos históricos; ii) la intención del texto o fragmento histórico estudiado, y iii) una postura crítica-reflexiva de la realidad actual y cómo esta ha impactado la cultura en la que se encuentran inmersos.

Llegado a este punto, se especifican a continuación cada una de las competencias a desarrollar. Según Serrano y Madrid:

- *Competencias cognitivas*: Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. (...) se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural.
- *Competencias lingüísticas y discursivas*: Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos,

⁷⁹ Ibid., p. 63

formas de cortesía utilizados en el discurso escrito.

- *Competencias pragmáticas y culturales*: Son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales.
- *Competencias valorativas y afectivas*: Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana⁸⁰.

Como es evidente, estas definiciones se pueden equiparar a las planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, cuando hace explícita cada competencia en el marco de los lineamientos y estándares curriculares para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes áreas del saber; en otras palabras, se refiere a las competencias propiamente cognitivas, procedimentales, intrapersonales e interpersonales, en un escenario más concreto de lectura crítica.

A su vez, Méndez y colaboradores, resaltan el aporte de diversos teóricos y/o estudiosos como Paulo Freire al expresar que para éste “la lectura del texto, no solo es complementaria, sino que fundamenta, modela, vuelve crítica nuestra capacidad de juicio para observar el mundo”⁸¹. Esto es reafirmado por Cassany cuando menciona que “no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género

⁸⁰ Ibid., p. 66.

⁸¹ MÉNDEZ, Juan Camilo, et. al. La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. Medellín, Colombia: Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 41, febrero-abril, 2014, p. 7. Fundación Universitaria Católica del Norte. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002>

discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana”⁸². Igualmente, Rodríguez confirma que “leer es una especie de trabajo intelectual con un alto grado de complejidad; esa habilidad exige al lector elaborar un significado del texto involucrando, al mismo tiempo, la reconstrucción de la huella que el autor dejó en él. (...) es una actividad combinada y multifacética dado que, cuando se lee y se comprende lo leído, ocurren varios procesos en la mente del ser humano”⁸³.

Estas visiones convergen en la importancia del lector crítico para conducirse en la sociedad, dentro de las construcciones culturales propias y de otros, y analizando el contexto de Pitigao, la necesidad de transformar la práctica docente para mejorar la calidad de los procesos educativos, articulando el quehacer del área de Ciencias Sociales con otras disciplinas, sin perjuicio de acaparar otros ámbitos sino de posibilitar que los educandos cuenten habilidades reflexivas y analíticas que contribuyan no solo a su formación personal sino al papel que les corresponde en la sociedad.

De acuerdo con todo lo anterior, se propone una secuencia didáctica que parte de una problemática identificada en el contexto escolar: las falencias de los estudiantes en los procesos relacionados con la lectura crítica de hechos históricos, estudiados en Ciencias Sociales. En consonancia con lo anterior, Díaz expresa que,

la secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la

⁸² Ibíd., p. 11.

⁸³ Ibíd., p. 9.

información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento⁸⁴.

En el caso particular de esta investigación, la secuencia didáctica a diseñar - y posteriormente - a implementar, es la evidencia tangible de la transformación en las prácticas del docente; es lo que - parafraseando a Figueredo – se constituye en aquello que es controlado por el maestro y puede ser valorado dentro del aula. Y en esta medida, es la intencionalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la que direccionará todo el entramado conceptual y la práctica educativa para alcanzar los propósitos definidos. Cabe resaltar que para Díaz, cuando se trata de promover un aprendizaje por competencias, las secuencias se convierten en “un reencuentro entre lo didáctico y esa visión de procesos”⁸⁵.

Según Díaz, una estructura fundamental que debe contener una secuencia es la siguiente: actividades de apertura, desarrollo y cierre:

Las actividades de apertura permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta

⁸⁴ DÍAZ, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 17, N° 3 (Sept.-Diciembre 2013) México. p. 19 – 20. Documento en línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf> [Consultado 24/08/2016]

⁸⁵ Ibidem., p. 17.

de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionarán trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana.

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interaccione con una nueva información. Afirmamos que hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos — en mayor o menor medida adecuados y/o suficientes— sobre un tema, a partir de los cuáles le puede dar sentido y significado a una información.

Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso⁸⁶.

De esta manera, cada una de las fases desarrolladas en la secuencia posibilitará un abordaje de la problemática de forma contextualizada y focalizada, lo cual permitirá mejorar las prácticas educativas, ya que estará respondiendo a una realidad particular. Es así que las actividades de apertura se constituyen en la oportunidad de activar en los estudiantes las estructuras mentales que despierten su interés por el aprendizaje; las actividades de desarrollo otorgarán los insumos nuevos de conocimiento y será el momento de la interacción entre educandos y docentes; finalmente, las actividades de cierre se constituirán en la síntesis del proceso, en la cual se valora y reconstruye la gama informativa estudiada.

⁸⁶ Ibid., p. 21 – 24.

A continuación, se retoma el formato indicativo de secuencia didáctica elaborado por Díaz, el cual contiene orientaciones precisas para los propósitos de la presente investigación:

Cuadro 6. Componentes estructurales de una secuencia didáctica⁸⁷

<p>Asignatura:</p> <p>Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general:</p> <p>Contenidos:</p> <p>Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:</p> <p>Nombre del profesor que elaboró la secuencia:</p> <p>Finalidad, propósitos u objetivos:</p> <p>Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto (Problema EJE):</p> <p>Secuencia didáctica</p> <p>Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; obtención de evidencias de aprendizaje.</p>
<p>Línea de Secuencias didácticas</p> <p>Actividades de apertura:</p> <p>Actividades de desarrollo:</p> <p>Actividades de Cierre:</p>
<p>Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes.</p> <p>Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje</p> <p>Evidencias de aprendizaje.</p>
<p>Recursos: bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos.</p>

Fuente: Díaz, Ángel. 2013

Finalmente, cada componente a desarrollar, responderá a las características propias del estudio y el contexto abordado desde la investigación acción.

⁸⁷ Ibíd., p. 19.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 Enfoque y diseño metodológico

El presente trabajo de investigación, se realizó en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, que en su trayectoria académica ha apuntado a la construcción de una sociedad educada en coherencia con las dinámicas propias de contextos específicos; por ello, en el campo educativo, la Investigación Acción es la metodología apropiada para desarrollar procesos educativos que impacten positivamente la realidad desde el aula.

En este sentido, se parte de la propuesta del psicólogo estadounidense Kurt Lewin, quien, de acuerdo a Elliot, caracterizó la investigación acción como:

Una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. (...). Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. (...)⁸⁸

Por lo anterior, la investigación-acción es la oportunidad de revisar críticamente la práctica pedagógica desde la visión de quienes participan en el proceso de

⁸⁸ ELLIOTT, John. La investigación acción en educación. España: Ediciones Morata. Cuarta Edición, 2000. p. 15. Documento en línea: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjyp9WzxtLNAhVHmR4KHS36BIQQFghKMAY&url=http%3A%2F%2Fcampus.escuelanueva.co%2Fpluginfile.pdf> [citada 28 de Julio de 2016]

enseñanza y aprendizaje dado en el aula. Teniendo en cuenta el matiz estructural y metodológico del enfoque cualitativo de investigación, el cual – según Abero y otros - “se presenta como opuesto al paradigma positivista, (puesto que) se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos. La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. (...) su objetivo es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos”⁸⁹. En otras palabras, los autores hacen referencia a este enfoque como aquél que intenta aproximarse a realidades específicas, caracterizadas por una dinámica propia, las cuales no pueden ni deben generalizarse a otros contextos, sino que se entienden en su singularidad desde los sujetos que hacen parte de estas.

Por lo anterior, el contexto a intervenir en esta investigación se caracterizó por un complejo entramado de relaciones intersubjetivas, que lo determinan y particularizan, lo que requería una aproximación a su comprensión desde el enfoque naturalista o interpretativo, el cual se centra – según Taylor y Bogdan – en “la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas”⁹⁰. Su relevancia radica en que las construcciones sociales y culturales que han surgido en el corregimiento de Pitiguao, deben ser vistas desde sus orígenes y por el tipo de relaciones interpersonales dadas. Teniendo en cuenta lo anterior, es clave retomar a Lewin, quien trazó la importancia de integrar tres elementos básicos para la práctica pedagógica, la cual se traduce en la siguiente figura:

⁸⁹ ABERO, Laura., et al. Investigación Educativa: abriendo puertas al conocimiento. Uruguay: CLACSO. Edición: CONTEXTO S.R.L. Montevideo, Marzo, 2015. p. 44. Documento en línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf> [Citada en Julio 20 de 2016]

⁹⁰ TAYLOR y BOGDAN. 1992. En: SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá: 2002. p. 143 – 144.

Figura 1. Elementos esenciales en la práctica pedagógica⁹¹



Fuente: Rodríguez, Sara., et al. 2010 – 2011.

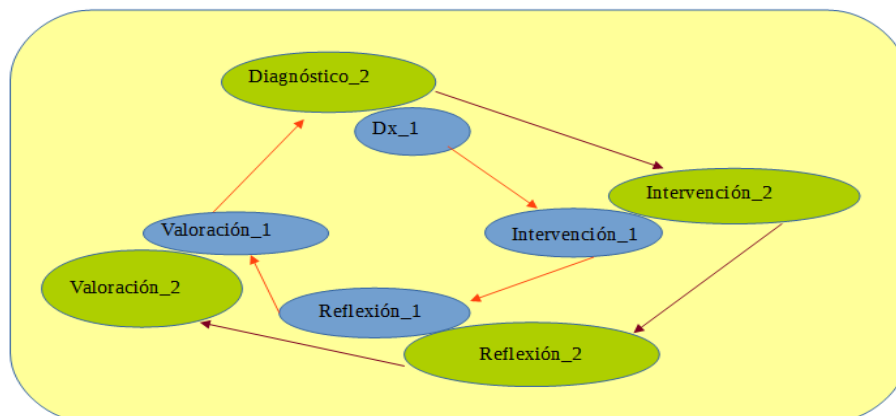
Lo que se evidencia en la figura, es la interacción ininterrumpida de tres procesos articulados y dispuestos a integrar una intervención social dentro del aula de clase; esto se traduce en una dinámica triple que asume tres categorías y/o valores: la investigación, en el término de la comprensión de las diversas realidades y la generación y/o validación de conocimientos; la acción, como la oportunidad de operar en un contexto específico, siendo asertiva en la implementación de estrategias pedagógicas de acuerdo a los requerimientos del entorno y las características de la población; y la formación, la cual es bidireccional entre docentes y estudiantes, en tanto que desde ambas posturas se enriquecen los procesos educativos dentro y fuera de los escenarios tangibles e intangibles de la escuela.

Ahora bien, John Elliott ha desarrollado esta metodología, desde el ámbito educativo, explicitando que “la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describe y explica "lo que sucede" con el

⁹¹ RODRÍGUEZ, Sara y et., al. Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial. 3ª Educación Especial. España: Curso: 2010-2011. p. 4. Documento en línea: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf [Citada en Julio 20 de 2016]

mismo lenguaje utilizado por ellos; es decir, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria”⁹². Es así que el presente estudio, facilitó la comprensión de la problemática presentada por el grado octavo de la I.E.P., debido a que fue posible la aproximación a su dinámica, conociendo su visión de la historia y el mundo que les rodea, desde el encuentro dialógico con cada estudiante y el descubrimiento de realidades particulares y únicas que han configurado una identidad compartida como grado escolar. Por lo tanto, la investigación acción se desarrolló siguiendo el modelo planteado por Lewin, que responde efectivamente a las condiciones del contexto, las prácticas de aula y los tiempos estipulados para la acción; a este respecto, el citado autor “describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción”⁹³. Esto se hace explícito mediante la siguiente figura, el proceso de investigación acción como un ejercicio cíclico:

Figura 2. Pasos de la investigación acción⁹⁴



⁹² ELLIOTT, John. Op. Cit., p. 5.

⁹³ Ibídem., p. 13

⁹⁴ La figura fue adaptada por la investigadora, a partir de la explicación magistral dada por el doctor Carlos Arturo Sandoval Casilimas, durante el Seminario de Investigación Cualitativa de la Universidad Industrial de Santander en Socorro, Col. 2016.

La lectura que se hace de la figura, muestra un proceso continuo, en que cada componente se va ampliando en la medida que el estudio transcurre de forma cíclica; Rodríguez y colaboradores lo expresan así:

1. Diagnóstico: su finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual.
2. Intervención o acción: La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Se enfrenta a limitaciones políticas y materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio. Se desarrolla en un tiempo real.
3. Reflexión y evaluación: Constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autoreflexiva. Es uno de los momentos más importantes del proceso de investigación acción, es una tarea que se realiza mientras persiste el estudio. Estas dos fases son el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción⁹⁵.

En otras palabras se parte, en primer lugar, de un diagnóstico inicial, lo cual aportará elementos esenciales para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas; luego se realiza una reflexión de la intervención y una valoración que dará cuenta del impacto de la propuesta en la población escogida; finalmente, el último paso conduce a una comparación con el diagnóstico inicial que amplía la comprensión de la problemática (Diagnóstico 2 ajustado) para proponer nuevamente estrategias rediseñadas o mejoradas que faciliten una reflexión más argumentada y una validación o invalidación de las presupuestas metodológicas desarrolladas.

⁹⁵ RODRÍGUEZ, Sara y et., al. Op Cit., pp. 20 – 23.

Consecuentemente, la investigación acción es un primer paso para encontrar las respuesta a los interrogantes planteados en este estudio; es claro que los procesos educativos tienen una complejidad que requieren su estudio desde la particularidad, subjetividad y flexibilidad que posibilitan comprender las dinámicas propias que reflejan; la invitación al lector es a considerar que la escuela rural al igual que otros escenarios educativos, ofrecerá una gama inacabada de oportunidades de ser y hacer en la sociedad, lo cual necesitará una reflexión permanente y asertiva a lo que es y construye.

5.2 Escenario y participantes

El reconocimiento de las generalidades y particularidades de un contexto determinado, es esencial para abordar las diferentes problemáticas que se intentan sortear desde cada espacio vital. La investigación acción se llevó a cabo en la Institución Educativa Pitiguao Sede A, ubicada en el Corregimiento Pitiguao del municipio de Mogotes, a una distancia de 13 km aproximadamente del casco urbano y su acceso se da por dos vías destapadas: Túbuga y Pie de Cabra.

En términos generales, “los habitantes del corregimiento están distribuidos, una parte en el caserío o poblado y otra en fincas de sus alrededores”⁹⁶. La actividad económica base del sustento de las familias es la siembra principalmente de café, fique, caña de azúcar y guayaba; además otros productos de consumo familiar como la yuca y el plátano. Asimismo, el trabajo por jornales es lo característico como fuente de ingresos de la población. La comunidad cuenta con un acueducto veredal, donde no existe una planta de tratamiento.

Un aspecto fundamental de la vida en comunidad es el religioso, debido a que en “Pitiguao se profesa la religión católica, su fe y devoción la manifiestan en las

⁹⁶ INSTITUCIÓN EDUCATIVA PITIGUAO. Monografía. Sede A. Mogotes: La institución. 2015. p. 6

distintas celebraciones religiosas, con gran recogimiento y gran espiritualidad, para las cuales se cuenta con una hermosa capilla y casa cural construida desde 1932 (...)”⁹⁷. Cabe aclarar que la Parroquia Santo Cura de Ars y la Institución Educativa Pitiguao, jalonan y dinamizan las prácticas sociales de la comunidad en general.

Ahora bien. En términos específicos, la Institución Educativa está conformada por 11 sedes, donde la sede H (Túbuga) ofrece educación en los niveles de Básica Primaria y Postprimaria, la sede A (Pitiguao) ofrece Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Rural; las demás sedes solo ofrecen hasta el grado 5°.

La sede A Pitiguao – tanto primaria como secundaria y media - se encuentra ubicada en la zona poblada del corregimiento, y hasta hace pocos meses, el terreno donde se imparten clases a los estudiantes de Básica Secundaria y Media Rural fue comprado por la Alcaldía Municipal para permitir la inversión y mejoramiento de la planta física, puesto que a nivel de infraestructura existen grandes deficiencias que deben ser superadas desde la gestión directiva. A nivel de la población estudiantil, a la institución asisten 153 estudiantes aproximadamente y el número de estudiantes por grado fluctúa entre 3 y 21 por grados.

En cuanto a la población global intervenida, el grado octavo está integrado por 12 estudiantes, en edades entre los 12 y 15 años, de los cuales 5 son mujeres y 7 hombres. Desde la percepción diagnóstica de la docente, el grupo presenta algunas dificultades relacionadas con la apropiación de conceptos y hechos históricos dados en el área de Ciencias Sociales, problemática que se sustentó en el análisis de desempeños internos en el área y pruebas Saber tercero y quinto^{98*} esto último se hace explícito en el cuadro:

⁹⁷ Ibíd., p. 18

⁹⁸ En el apartado de la formulación del problema se evidencia de forma clara este análisis.

Cuadro 7. Lectura de resultados Saber 3° y 5° en Lenguaje⁹⁹

Resultados evaluados 3° grado - 2012	Resultados evaluados 5° grado - 2014
En comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente:	En comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fuerte en el componente Semántico 2. Fuerte en el componente Sintáctico 3. Débil en el componente Pragmático 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fuerte en el componente Semántico 2. Fuerte en el componente Sintáctico 3. Débil en el componente Pragmático

Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación y otros. 2013 y 2015.

Como se observa, el componente con mayores deficiencias es el pragmático, lo cual da cuenta sobre la necesidad de fortalecer las competencias críticas de los educandos, en la toma de decisiones y definición de posturas personales propias frente a cualquier situación del contexto.

De este modo, cabe resaltar que se han implementado diferentes estrategias conducentes a dar respuesta a las deficiencias presentadas por el grupo; no obstante, la poca receptividad y el cambio significativo del mismo, requiere de una intervención rigurosa, que posibilite la aproximación de su realidad para comprender las causas de la problemática estudiada, y responder asertivamente a sus necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁹⁹ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN y Otros. Bogotá: El instituto. 2013 y 2015. p. 25. Documento en Línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86402> [Citada 09/09/2016]

5.3 Técnicas e Instrumentos

A continuación, se hacen explícitas las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos en la presente investigación:

5.3.1 La observación y el diario de campo. Está técnica es inherente al ejercicio investigativo, puesto que posibilita la recolección de datos “en bruto”^{100*} para posteriormente ser analizados a la luz de los componentes teóricos propios del estudio. A este respecto, Hernández Sampieri y otros, plantean que “la observación investigativa, no se limita al sentido de la vista, [sino que] implica todos los sentidos”; asimismo, estos autores retomando a diferentes investigadores, explicitan los propósitos que tiene esta técnica dentro de un estudio cualitativo:

- a) Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social;
- b) Describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas;
- c) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas;
- d) Identificar problemas y e) Generar hipótesis para futuros estudios¹⁰¹.

¹⁰⁰ Carlos Sandoval utiliza esta expresión para referirse a la información consignada de manera inmediata producto de la observación in situ, sin ningún tipo de tratamiento.

¹⁰¹ HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. McGraw Hill. Quinta Edición. México. p. 412. Documento en línea: www.freelibros.com [Consultada 22/08/2016]

La importancia de esta técnica dentro de la presente investigación, radicó en que la docente investigadora - como lo plantea Sandoval – se constituye en un instrumento real para la obtención de información de fuentes primarias; del mismo modo, otro instrumento podrá ser construido como un formato flexible y semi-estructurado para alcanzar el mismo fin en el estudio.

Ahora bien, Abero aborda esta técnica desde la mirada de otros autores como Vallés, quien además cita a Ruiz Olabuenaga e Ispizua mencionando al respecto las siguientes consideraciones que deberán tenerse en cuenta en la utilización de la observación participante: “a. Orientarla y enfocarla a un objetivo concreto, formulado de antemano; b. Planificarla, sistematizarla en fases, aspectos, lugares y personas; c. Controlarla y relacionarla con proposiciones y teorías sociales; finalmente, d. Someterla a controles de veracidad (...)”¹⁰².

Lo anterior define una directriz clara al momento de desarrollar la técnica, en tanto que, la mirada estuvo centrada en la intervención de la docente para mejorar las competencias de lectura crítica en los educandos, delimitando así, las categorías a observar y sustentar, a la luz del corpus teórico, lo cual posibilitó a posteriori una aprobación propia de los hallazgos encontrados en el mismo.

En ese mismo sentido, la autora citada – retomando a Sandoval – expresa que “la observación participante surge como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia fundamental (...) estriba en una preocupación característica, por realizar su tarea desde adentro de las realidades humanas que pretende abordar”¹⁰³. Es en este caso, donde la práctica dentro del aula permitió la aproximación a una realidad particular, requiriendo la transversalización de la técnica como registro y recolección de datos para el análisis posterior de la problemática.

¹⁰² ABERO, Laura., Op. Cit., p. 152.

¹⁰³ *Ibidem.*, p. 152.

En consecuencia – parafraseando a Abero¹⁰⁴ – es claro que las consideraciones planteadas en los párrafos anteriores, se hicieron evidentes en el instrumento de recolección propio de esta técnica: el diario de campo, el cual en este estudio, se desarrolló con los elementos que se muestran en el esquema que sigue:

Cuadro 8. Formato de diario de campo¹⁰⁵

DIARIO DE CAMPO	
Nombre de la actividad:	Hallazgos:
Lugar:	
Fecha:	Hipótesis (opcional):
Hora:	
Objetivo:	Interpretaciones:
Participantes:	Categorías preestablecidas:
Registros:	Vivencia de la investigadora:

Fuente: Sandoval, Carlos. 2016.

De este modo, se tuvo en cuenta los elementos planteados para que el ejercicio investigativo, atendiendo a la rigurosidad-flexibilidad, característica de los estudios de corte cualitativo, respondiendo a las dinámicas contextuales de los participantes. En este sentido, se precisa cómo se valida el ejercicio investigativo cuando se utiliza la observación participante; por ello, Sandoval citando a Wiseman expresa que es necesario:

¹⁰⁴ Ibid., p. 152

¹⁰⁵ Este esquema fue facilitado por Sandoval en el Seminario Investigación Cualitativa, dado en la ciudad de Socorro, Santander. 2016.

a. Chequear mediante múltiples procedimientos y formas de evidencia. Es lo que Denzin (1988) llamará Triangulación; b. Preguntarse qué tan eficaces, o no, fueron, o son, los procedimientos que el investigador anticipó para acceder al mundo interno de los participantes o actores; c. Describir y discutir completamente los procedimientos adoptados para recolectar la información; d. Poner a disposición de quien esté interesado la discusión explícita y detallada de los procedimientos de estudio; e. Probar los conceptos importantes, identificados o elaborados en el curso de la investigación, contra su uso actual en la vida cotidiana de los actores sociales involucrados; f. Contrastar, mediante un reestudio independiente, cuando esto sea posible, los hallazgos, resultados y conclusiones que se hubiesen obtenido a través de la observación participante¹⁰⁶.

Por consiguiente, el ejercicio investigativo dio cuenta de los hallazgos emergentes en el estudio, soportado además con lo encontrado en las posteriores técnicas e instrumentos de medición y/o recolección. Cabe aclarar que se hizo uso de un excelente medio audiovisual para darle mayor soporte a esta técnica: el vídeo.

5.3.1.1 El vídeo. Tamayo señala la importancia de este medio para los procesos desarrollados en el aula; en primer lugar, lo conceptualiza como “un sistema de almacenamiento de imágenes y sonidos que utiliza los mismos fundamentos técnicos que la televisión y que nació para cubrir las necesidades que las programadoras de T.V. tenían para almacenar sus programas y librarse de la esclavitud de la emisión en directo”¹⁰⁷. En segundo lugar, destaca diversas funciones que podrían responder a las necesidades de uso en la escuela; no

¹⁰⁶ SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá: 2002. p. 143 – 144.

¹⁰⁷ TAMAYO. Mario. El proyecto de investigación. Serie aprender a investigar. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. 1999. p. 207.

obstante, se retomaron para los propósitos del presente estudio, lo que el autor mencionado establece del video como medio de investigación, explicando sobre este que,

reúne unas condiciones que le hacen ser un buen auxiliar para la investigación, tanto para los estudiosos de la educación, profesores, (...) como para los propios alumnos. Por lo que respecta a los primeros, el video permite la grabación de distintos tipos de situaciones que tengan que ver con la enseñanza y que, posteriormente, se pueda estudiar al ritmo que se desee. Reuniones de grupos de trabajo, situaciones de clase, entrevistas, etc., son algunas de las ocasiones en las que el video puede aportar la posibilidad de observar aspectos que, de otra manera, pueden pasar inadvertidos¹⁰⁸.

En este sentido, fue un gran aliado al momento de realizar la observación participante, puesto que facilitó elementos fundamentales para la lectura de una realidad particular, integrada de diversidad y complejidad que pudo, posteriormente, ser analizada con detenimiento.

5.3.2 La encuesta. Cuando se consulta esta técnica, casi inmediatamente, se habla del enfoque cuantitativo; no obstante, en los estudios de corte cualitativo puede ser de utilidad cuando – según Baez y Sequeira– se requiere “(...) un acercamiento a la realidad por estudiar”¹⁰⁹, pues la utilización de esta técnica posibilita la aproximación a la problemática planteada; asimismo, retomando a Cea Dáncona - quien a su vez cita a

¹⁰⁸ Ibíd., p. 211.

¹⁰⁹ BAEZ, Remigia y SEQUEIRA, Valinda. Métodos y técnicas de Investigación. Managua: Proyecto promoción de la investigación en la Escuela Normal Central de Managua y Escuela Normal “Ricardo Morales Avilés” de Carazo. Con el auspicio de la Asociación para el Fomento al Desarrollo de Nicaragua (AFODENIC) y la Fundación Barceló, 8 de septiembre del 2006. p. 49

Halkim - “la encuesta busca información sobre la conducta, la experiencia de los sujetos, sus valores y actitudes, las características personales y sociales, así como sobre los relacionamientos que los individuos tienen con otro grupo social”¹¹⁰. Para los propósitos actuales, esta técnica se constituyó en el pretexto para conocer la complejidad oculta de la problemática que se intentó resolver con la intervención en el aula, la cual utilizó el cuestionario como instrumento directo para la recolección de datos en las fases inicial (respondiendo al primer objetivo específico del estudio) y final del proceso investigativo (tercer objetivo específico de la investigación).

Asimismo, la encuesta puede caracterizarse en su aplicación – de acuerdo a lo planteado por Abero – como telefónica, por correo y/o personal, esta última “tiene como ventaja que puede ser aplicada a aquellos sujetos que tienen problemas en la lectura, así como reiterar la pregunta varias veces hasta ser comprendida por el encuestado”¹¹¹. En este sentido, cobró mayor importancia puesto que la falencia de los sujetos focalizados en la investigación, recaía en la dificultad para alcanzar el nivel más complejo de lectura: la criticidad.

En consecuencia, Baez y Sequeira citan a Pulido, al intentar explicar los pasos necesarios para la aplicación de esta técnica. Según este autor se requiere “1º) Definición de la población y de la unidad muestral; 2º) Selección y tamaño de la muestra; 3º) Organización del trabajo de campo; 4º) Tratamiento estadístico y 5º) Discusión de los resultados”¹¹². En el caso específico de este ejercicio investigativo, la población fue global, la selección de la misma se basó en datos suministrados por pruebas externas e internas a la Institución Educativa Pitiguao y el tamaño por el tipo de población manejada en ese contexto, la organización se

¹¹⁰ ABERO, Laura. Op. Cit., p. 156

¹¹¹ Ibid., p. 157

¹¹² BAEZ, Remigia y SEQUEIRA, Valinda, Op. Cit., p. 41.

asumió como parte del desarrollo del proceso de aprendizaje dentro del aula y se plantearon preguntas tipo Saber para aproximarse a esa realidad (en el diagnóstico inicial), el tratamiento estadístico y la discusión facilitó comprender las características iniciales de la población en cuanto a los niveles de lectura que manejaban.

Ahora bien, en el siguiente sub-apartado se hace explícito el instrumento propio de esta técnica.

5.3.2.1 El cuestionario. Este instrumento es de vital importancia para definir situaciones iniciales y finales - en este caso – el nivel de lectura que los estudiantes de octavo grado de la I.E.P. dominan, en dos momentos: el primero, como insumo primario para diseñar e implementar una secuencia didáctica pertinente al contexto y a la población sujeto de estudio; el segundo, como contraste para establecer avances, retrocesos o inmutabilidades presentadas.

Baez y Sequeira, citan a Gómez, para establecer las funciones básicas de este instrumento. Entre ellas resaltan “obtener por medio de la formulación de preguntas adecuadas, las respuestas que suministren los datos necesarios para cumplir con los objetivos de la investigación y (...) ayudar al entrevistador en la tarea de motivar al encuestado para que comunique la información requerida”¹¹³. Aquí es indispensable tener en cuenta que la formulación de cada pregunta estuvo encaminada en la obtención de datos concretos, propios para resolver el problema de investigación planteado.

Respecto a lo anterior, las autoras citadas plantean que “el contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que se midan por medio de éste, [por ello] existen dos tipos de preguntas: cerradas o

¹¹³ Ibíd., p. 41.

abiertas”¹¹⁴, las primeras se caracterizaron por dar una gama de opciones al encuestado y éste debía seleccionar la correcta; la segunda permitió al educando dar una respuesta no delimitada y su análisis fue más complejo.

De este modo, teniendo en cuenta que el presente instrumento se elaboró siguiendo la directriz de las Pruebas Saber, el tipo de ítem fue mixto, lo cual significó la integración de preguntas cerradas y abiertas.

Asimismo, Baez y Sequeira, expresan que el cuestionario está constituido por tres partes esenciales a saber:

1º) La introducción: Donde se explicita el objetivo del instrumento, se ubica en la institución que lo patrocina, se pide la colaboración para responderlo y se agradece de antemano la valiosa participación del que responderá.

2º) Las instrucciones: Son tan importantes como las preguntas y deben ser tan claras que todos los que respondan entiendan qué deben hacer. Pueden ser instrucciones para todo el cuestionario, para un grupo de preguntas similares o para cada pregunta, si éstas son de diferente tipo de respuesta.

3º) El cuerpo o grupo de preguntas: No puede ser tan corto que se pierda información o tan largo que por tedioso no se responda o se haga parcialmente¹¹⁵.

En consecuencia, la construcción de un cuestionario se ajustó a los componentes explicados, teniendo en cuenta la problemática abordada, la población sujeta de estudio y los objetivos de investigación, entre otros aspectos.

¹¹⁴ Ibíd., p. 42 – 43.

¹¹⁵ Ibíd., p. 47

Finalmente, la última técnica para analizar la pertinencia de la secuencia didáctica desde los educandos fue la entrevista a grupo focal:

5.3.3 Entrevista a grupo focal. Para los propósitos del presente estudio, esta técnica fue la mejor forma de acceder a las diferentes visiones de los educandos, una vez finalizó la ejecución de la secuencia didáctica. En este sentido, Sandoval aduce que,

la primera característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica (...) ¹¹⁶.

Por consiguiente, haciendo alusión explícita a lo planteado por el autor, en primer lugar, el propósito de esta técnica fue obtener información referente a secuencia didáctica: la labor de la docente, los temas abordados, las situaciones planteadas, los gustos y disgustos de los ejercicios realizados y las sugerencias de mejora para la docente, dados por los educandos; en segundo lugar, la particularidad compartida fue que todos pertenecían al grado 8° de la I.E.P.

En este sentido, Sandoval citando a Morgan, expresa la existencia de algunos aspectos básicos a tener en cuenta al momento de realizar esta técnica:

- Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes.

¹¹⁶ SANDOVAL, Op. Cit., p. 145.

- Proveer datos lo más específico posibles.
- Promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad.
- Tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado¹¹⁷.

De este modo, se organizó la entrevista de tal modo que la docente se convirtiera en una observadora puesto que los estudiantes estarían facilitando información valiosa para profundizar en la reflexión del quehacer pedagógico; asimismo, reconocer que el contexto personal de los jóvenes podría ser mejor explorado por uno de ellos.

5.3.3.1 Guía de entrevista a grupo focal. La entrevista semiestructurada es el mejor instrumento para recoger la información requerida al utilizar esta técnica. Diseñar una guía necesita claridad conceptual frente al propósito que se proyecte alcanzar, es decir, una entrevista a un grupo focal no tiene una sola intención, sino que se pueden presentar diversas razones para que en una investigación se desarrolle. Por ejemplo, Escobar y Bonilla retoman a Beck y Rigler para establecer algunas situaciones en que se utiliza:

1. El conocimiento que hay sobre un tema es inadecuado y se requiere formular nuevas hipótesis que hagan avanzar la investigación, igualmente cuando se requiere elaborar un cuestionario o mejorar uno existente.
2. El tema de investigación es complicado y requiere involucrar nuevos métodos y datos para lograr la validez.

¹¹⁷ Ibíd., p. 146.

3. Descubrir la percepción de las personas respecto a lo que genera o impide un comportamiento, así como su reacción ante diferentes ideas, conductas, productos o servicios.
4. Desarrollo de otros instrumentos, como entrevistas específicas para estudios de caso.
5. Identificación de necesidades personales y comunitarias¹¹⁸.

Al respecto de lo anterior, en el presente estudio con este instrumento se intentaba conocer la percepción de los educandos frente a la práctica docente en el área de Ciencias Sociales y, las transformaciones que estos habían experimentado en la actividad académica cotidiana; para ello, era necesario elaborar un instrumento con preguntas abiertas que posibilitara evaluar la práctica docente desde los educandos.

Ahora bien, para la elaboración del instrumento se tuvo en cuenta las fases que se deben establecer en su desarrollo, de acuerdo a lo planteado por Miguel Aigner:

1. Apertura o Inicio: corresponde a es el tiempo para que el moderador dé la bienvenida al grupo, de introducir el tema y sus objetivos y explicitar el papel del grupo focal, de explicar qué es un grupo focal y cómo funcionará.
2. Desarrollo: es la etapa donde se plantearán las preguntas diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos, equivale al tiempo de discusión alrededor del tema en cuestión.
3. Cierre: no solo debe incluir el llegar a un consenso en las conclusiones finales sino también la parte formal que incluye el

¹¹⁸ ESCOBAR, Jasmine y BONILLA, Francy. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Bogotá: s.f. Universidad del Bosque. Cuadernos hispanoamericanos de Psicología, Vol. 9 No. 1, 51-67. p. 3. Fecha de consulta [Enero 20 de 2017] Disponible en: http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf

agradecimiento a los participantes, insistiendo no solo de la importancia de su participación sino también en la forma cómo los datos serán utilizados¹¹⁹.

Es así que la moderadora y la relatora de la entrevista al grupo focal fueron estudiantes del grupo con el que se realizó la investigación y siguieron las pautas determinadas para la acción. Esto puede ser evidenciado en el registro de análisis sobre el quehacer docente al ser evaluado por los educandos y reflexionado por la profesional.

Como cierre de este apartado, en el siguiente cuadro se hace explícita cómo se desarrolló metodológicamente cada fase:

Cuadro 9. Síntesis metodológica

PREGUNTAS DIRECTRICES	¿Cómo facilitar a los estudiantes que ingresan a la Básica Secundaria, ambientes y didácticas que propicien aprendizajes significativos? ¿Cómo lograr que los estudiantes hagan lectura crítica no sólo de los hechos históricos estudiados en el aula sino de su cotidianidad? ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas de las Ciencias Sociales, con miras al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes?		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Cómo lograr que los estudiantes del grado octavo (8°) de la Institución Educativa Pitiguao Sede A, desarrollen competencias en lectura crítica, a partir del estudio de hechos históricos propios de las Ciencias Sociales?		
OBJETIVO GENERAL	Diseñar e implementar una secuencia didáctica que le permita a los estudiantes del grado octavo (8°), de la Institución Educativa Pitiguao Sede A, desarrollar competencias en lectura crítica a partir del estudio de hechos históricos.		
FASE	OBJETIVO ESPECÍFICO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Diagnóstica	Identificar cuál es el nivel de competencia en lectura crítica de los estudiantes de 8° grado.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario
Intervención o Acción	Implementar la secuencia didáctica diseñada para que los estudiantes desarrollen competencias en lectura crítica.	<ul style="list-style-type: none"> Observación Participante Secuencia didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Vídeo Formato de secuencia didáctica ajustado de Ángel Díaz Barriga.

¹¹⁹ AIGNEREN, Miguel. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Medellín: s.f. Universidad e Antioquia. Centro de estudios de opinión. p. 26. Disponible en: <http://ceo.udea.edu.co>

<p>Reflexión y Evaluación</p>	<p>Evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica implementada para desarrollar las competencias en lectura crítica de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación Participante • Encuesta • Entrevista a grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Vídeo • Cuestionario • Guía de entrevista a grupo focal
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.4 Criterios éticos

La importancia de estos criterios subyace en la ética que debe tener todo profesional cuando trabaja con personas, de allí surge la necesidad de establecer unos parámetros claros que garanticen la integridad de las mismas, la obtención y el manejo de la información producto del proceso de investigación. Dentro de la investigación acción Mckernan expresa que "es crucial que todos los participantes sepan cuáles son sus derechos en cualquier tipo de investigación"¹²⁰. En este sentido el mismo autor plantea una serie de criterios básicos a tener en cuenta cuando se desarrolla una investigación de la acción:

1. Todos los afectados por un estudio de investigación-acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de la investigación.
2. La investigación-acción no debe seguir adelante a menos que se haya obtenido permiso de los padres, los administradores y otros implicados.
3. Ningún participante individual tiene derecho unilateral a vetar el contenido del informe de un proyecto.
4. Las pruebas documentales como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no se deben examinar sin permiso oficial.
5. Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual.
6. El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.
7. Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
8. El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
9. El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos.
10. No se debe emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados.
11. El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.

¹²⁰ MCKERNAN, James. Investigación -acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. España: Ediciones Morata. S.L. 1996. p. 261.

12. El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados
13. Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto¹²¹.

De acuerdo a lo anterior, se ajustó un consentimiento informado (ver anexo 1) socializado con los padres de familia o representantes legales de grupo estudiantil focalizado, un asentimiento informado (ver anexo 2) firmado por los educandos como requisito para la participación en el estudio. Dicho formato fue elaborado con base en los lineamientos dados por el CEINCI (Comité Ético para la Investigación Científica) de la Universidad Industrial de Santander.

5.5 Análisis de los datos

En consonancia con lo explicado, aunque se tenían unas categorías preestablecidas, el enfoque cualitativo posibilitó la identificación de categorías emergentes que fueron analizadas a la luz de la teoría; a esto hace referencia Sandoval cuando expone que “el diseño emergente se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta”¹²².

En ese orden de ideas, es importante aclarar que los propósitos de esta investigación han determinado tres categorías explícitas (lectura literal, lectura inferencial, lectura crítico intertextual) y aunque pareciese estar determinada por variables preestablecidas, se asiste a la concurrencia de categorías, obtenidas a través de la observación participante, la encuesta y los datos obtenidos durante la ejecución de la propuesta, lo cual facilitó la triangulación de la información, basándose en los puntos de encuentro de los datos que los sujetos escogidos han dado. De este modo, Sandoval afirma que “la validación de las conclusiones

¹²¹ Ibíd., p. 262.

¹²² Ibíd., p. 30.

obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización”¹²³.

En este sentido, la codificación cobra importancia para el proceso de análisis de la información, debido a que permite el manejo adecuado de los datos obtenidos; en palabras de Sandoval, se hace explícita esta codificación, la cual se desarrolla en tres fases:

Codificación descriptiva y primer nivel de categorización. El proceso se inicia con una fase exploratoria en la cual aparece un primer tipo de categorías eminentemente descriptivas.

Codificación axial o relacional y segundo nivel de categorización. Este sistema categorial, de tipo fundamentalmente relacional, tendrá su origen en un proceso de conceptualización de los datos obtenidos. Así, las categorías descriptivas que vinculan entre sí dos o más observaciones darán paso a las categorías relacionales, que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior. Estas nuevas categorías recibirán el nombre de axiales o relacionales.

Codificación selectiva y tercer nivel de categorización. Tras una depuración empírica y conceptual, que incluye el análisis de los casos negativos, la triangulación y la contrastación o feedback con los informantes, entre otros procedimientos, tendrá lugar un proceso de categorización selectiva, que arrojará como resultado la identificación o el desarrollo de una o varias categorías núcleo, que

¹²³ Ibíd., p. 30.

articularán todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación¹²⁴.

De este modo, el análisis de la información se realizó elaborando los instrumentos antes mencionados y desarrollándolos como sigue:

1. La observación participante fue transversal en todo el proceso y se diseñó un formato de Diario de Campo para recoger, *in situ*, la información que la docente investigadora diligenciaba en el momento próximo a la ejecución de la propuesta. Igualmente se filmó cada sesión para rescatar elementos importantes que no se hayan registrado de forma escrita (ver información complementaria).
2. En el diagnóstico inicial se elaboró un cuestionario de 6 preguntas, abiertas y cerradas, basado en la lectura de un texto titulado “12 DE OCTUBRE, ¿DÍA DE LA RAZA, DEL RACISMO O DEL HOLOCAUSTO DE LOS ABORÍGENES? Por Ollantay Itzamná” (ver anexo 4). Para el análisis de la información se estructuró una rejilla de evaluación (ver anexo 5) con elementos de Pruebas Saber y teniendo en cuenta las competencias en lectura crítica planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, las competencias en las Ciencias Sociales y un formato propuesto por Gustavo Marín. Asimismo, se realizó una transcripción de cada respuesta, se analizaron las categorías preestablecidas (nivel de lectura literal, inferencial y crítico intertextual) a la luz de la teoría, como se observa en el capítulo 6.

¹²⁴ Ibíd., p. 159 – 160.

6. RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

6.1 Descripción de los datos obtenidos

El presente análisis, producto del instrumento diagnóstico que presentaron los estudiantes del grado octavo en el marco del proyecto de investigación “Tras las líneas de la historia: una aventura hacia el mundo de la lectura crítica”, responde al planteamiento del primer objetivo específico de la investigación, que se traduce en *identificar el nivel de competencia en lectura crítica de los estudiantes de 8° grado*. La importancia de este instrumento diagnóstico consistía en determinar el nivel de los educandos en cuanto a sus competencias en lectura, frente a lo cual se diseñó una prueba con preguntas cerradas y abiertas, teniendo como referente las competencias que se evalúan en las Pruebas Saber 3° y 5°, lo cual permitió un análisis individual de quienes hacen parte del grado octavo de la Institución Educativa intervenida.

Es así como en el diseño de la prueba se trazaron preguntas que dieran cuenta de los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual de lectura. De este modo, se utilizó un texto titulado “12 de Octubre, ¿día de la raza, del racismo o del holocausto de los aborígenes?” de Ollantay Itzamná, del cual se elaboraron 6 preguntas: 1 literal, 2 inferenciales y 3 crítico-intertextuales, las cuales sirvieron como base de análisis y reflexión. De su aplicación se observó lo siguiente:

La primera pregunta (cerrada) que respondía al nivel literal fue formulada así:

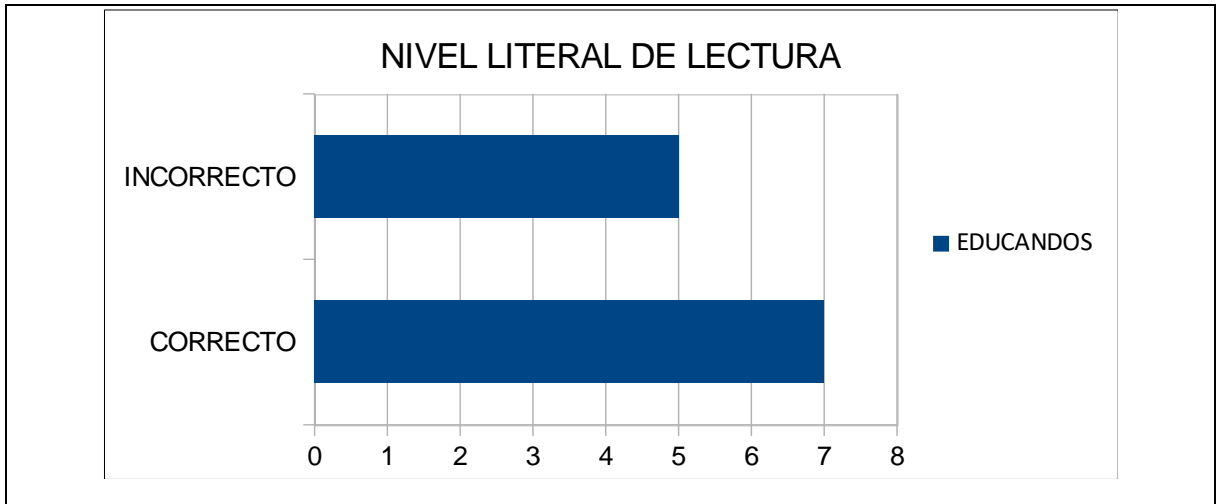
1. El autor señala que el día de la raza no existe porque:

- A. está demostrado que solo existe una especie humana y no razas humanas
- B. la Antropología estudia la cultura humana y no se puede dividir en razas

- C. cuando llegaron los españoles al continente ya traían su propia raza
- D. Dios ha sido cómplice de estas injusticias.

En términos gráficos, se puede observar lo que sigue:

Gráfico 9. Hallazgos de literacidad



A este respecto, la lectura del gráfico muestra que el 58,4% de los educandos E01, E04, E07, E08, E09, E11 y E12 acertaron en la respuesta al identificar y entender lo que expresa el autor, señalando que no existe día de la raza porque “la Antropología occidental demostró con demasía que sólo existe una especie humana y no razas humanas”. Es un planteamiento claro que el texto muestra de manera explícita.

En otro sentido, el 41,6% de los educandos E02, E03, E06, E010 no acertaron con su respuesta, debido a que optaron por señalar que “la Antropología estudia la cultura humana y no se puede dividir en razas” situación que no responde de manera coherente con el hilo secuencial del texto. Asimismo, E05 estuvo aún más lejos de acertar con la respuesta debido a que contestó que “cuando llegaron los

españoles al continente ya traían su propia raza” situación que no se planteaba allí.

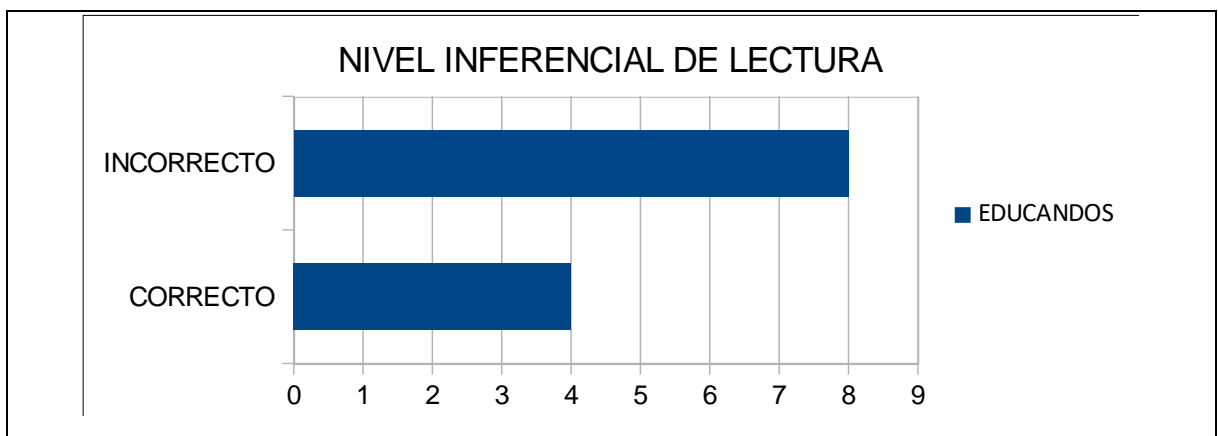
Ahora bien, la segunda pregunta (cerrada) que respondía al nivel inferencial, se formuló como sigue:

2. Según el texto, ¿qué significó la llegada de los europeos a la tierra del Abya Yala?

- A. la posibilidad de ser civilizados
- B. el conocimiento de un verdadero Dios que nos protege a todos
- C. el sometimiento y la eliminación de pueblos indígenas completos para obtener los recursos naturales de América.
- D. el intercambio amistoso con los viajeros europeos.

El gráfico a continuación muestra los resultados obtenidos:

Gráfico 10. Hallazgos de Inferencia



Es evidente que un alto porcentaje de los educandos no lograron inferir los elementos implícitos del texto. A este respecto, “esta competencia consiste en la

capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiriera un sentido global”¹²⁵. Por su parte, el 33,4% de los educandos comprendieron cómo se articulan las partes del texto en su globalidad, al señalar que la llegada de los españoles a la tierra del Abya Yala significó “el sometimiento y la eliminación de los pueblos indígenas completos para obtener los recursos naturales de América”.

De otro modo, las preguntas que siguen son abiertas y los datos obtenidos se muestran de manera individual por la complejidad y singularidad de la codificación y análisis. De ahí que la pregunta tres indagaba sobre los saberes previos del estudiante y lo que planteaba el autor Ollantay Itzamná, en la búsqueda de que el primero comprendiera cómo se articulan las partes del texto y las compara con sus pre-saberes. El interrogante fue planteado así:

3. Haga una comparación entre lo que usted sabe sobre el descubrimiento de América y la celebración del día de la raza (12 de Octubre) y lo que dice el autor del texto al respecto.

En este sentido, aunque algunos estudiantes lograron hacer una distinción entre ambas posturas, no alcanzaron a comparar la información requerida. Esta dinámica se expresó así:

- E01 - Aunque el estudiante hace una distinción entre sus presaberes y lo que plantea Ollantay Itzamná, la construcción comparativa no corresponde a lo que se evaluaba en la prueba.
- E02 - El estudiante no logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor. Simplemente expresa lo que sigue “*el día de la raza para mi es muy importante porque es una cultura de nuestro país y nos*

¹²⁵ Ibíd., p. 4.

representa a todos". Cabe aclarar que el estudiante se tomó las dos horas previstas para la prueba y no mencionó dudas al momento de contestar.

- E03 – La construcción comparativa que hace el estudiante, entre sus presaberes y lo que plantea Ollantay Itzamná, no es concordante con lo esperado en la prueba. De sus saberes previos estableció que *"Fue cuando los españoles llegaron A America y robaron mucho oro a los indigenas"*. Del autor resalta *"Que fue el día que los europeos españoles llegaron a saquear y matar a los caciques para que les dieran mucho oro"*.
- E04 – El estudiante no logra comprender cómo se articulan las partes de un texto, lo cual se evidencia en su planteamiento de saberes previos *"fue descubierto por cristobal colon quien obligo a todos en america a ser esclavos de el y transporto esclavos a varios paises y se robo todo el oro que tenian los americanos"* y lo que establece el autor *"dicen que el descubrimiento fueron despojados con la finalidad de mantenernos dormidos y colonizados, serviles a sus intereses raza, se debe al primer recibimiento fraterno que hicieron nuestros ancestros aborigenes en las costas de la actual dominicana a los primeros europeos españoles en octubre de 1492"* .
- E05 – La estudiante comienza planteando lo que sabe sobre el descubrimiento de América y el día de la raza; no obstante, termina tomando los elementos del autor de una forma arbitraria puesto que no sigue un hilo textual adecuado. En este caso menciona que *"América fue descubierta gracias a Cristóbal Colón que el por coger una ruta incorrecta descubrió América y por lo tanto Cristóbal colón pensó que había llegado a donde el pensaba llegar. Sobre la raza del 12 de Octubre que fue los primeros europeos, españoles, en octubre de 1492 Aquella hospitalidad fue traicionada con saqueos, enfermedades desposeción y esclavitud"*. En lo

que se refiere a lo que el autor señala, la estudiante escribe que *“la raza con diversos actos culturales se debe al primer recibimiento fraterno de nuestros ancestros Aquella hospitalidad fue traicionada con saqueos, los “huespedes” cristianos masacraron violentamente cerca de 70 millones de nuestros abuelos para apropiarsen de nuestros bienes comunes”*.

- E06 – La estudiante no logra establecer sus presaberes respecto a lo que plantea el autor, simplemente hace una reproducción textual de lo que lee. A continuación se evidencia esta dificultad *“El día de la raza es que se debe al primer recibimiento fraterno que hicieron nuestros ancestros. Pero no es como tal el día de la raza porque la misma antropología lo mostró”*. Asimismo, cuando se refiere a lo que el autor expresa, señala *“El 12 de octubre tampoco es el día de la Hispanidad porque fue un espejismo. En este territorio que llaman españa”*.
- E07 – Dentro de su manifiesta expresión de presaberes no da razones sobre lo que se pregunta. Su respuesta fue *“Sobre el descubrimiento de america es cuando los españoles llegaron A america y el 12 de obtubre celebramos el día de la raza Nos quiere decir que es un día muy especial”*. En cuanto a lo que planteó el autor, señala *“que es muy importante conocer lo que realmente paso”*.
- E08 – La estudiante establece algunas ideas sobre sus presaberes respecto al tema indagado y señala lo que el autor plantea en el texto sobre el día de la raza, sin embrago, no realiza la comparación esperada en la prueba. Es necesario resaltar lo que expresa así *“El conquistador de América fue Cristóbal Colón; Casi en toda Colombia celebran el día de la Raza con actos culturales en honor al “12 de Octubre día de la Raza”. Los tres barcos eran: la niña, la Pinta y la Santa María, en esos barcos fue Cristóbal Colón. Él pensaba que la tierra era plana y a lo que llegarían al bordo de caian”*.

- E09 – La estudiante demuestra falencias en la redacción de sus ideas, como se expresa a continuación *“Pues que el 12 de octubre es el día de la raza. Y siempre o algunas veces lo celebran”*. En cuanto a lo expresado por el autor hace una transcripción de las ideas encontradas en el texto *“El dice que el 12 de octubre no es ningún día de la raza porque una misma antropología occidental demostro con demacía que razas humanas no existen y que existe una sola especie humana”*.
- E10 – El estudiante no comprende cómo se articulan las partes de un texto, hace un planteamiento superficial de sus saberes *“Lo Que se soBre el descubrimiento de america fue un barco abordo de cristobal colon se desvio de la ruta que iba para la india y llegaron a merica”*. De lo que expresa el autor señala *“que el día de la raza es un día de respeto y de honor por los abuelos que mataron y que el descubrimiento tubo mayores cambios en los indijenas”*.
- E11 – El estudiante logra establecer sus presaberes como sigue *“el descubrimiento de america se dio que cristobal colon iba hacia las indias y abia cambiado la ruta y llegaron a america a los indigenas los llama indios el día de la raza lo celebran el 12 de octubre con actos culturales celebran el dia de la raza”*. Frente a lo que plantea el autor, el educando señala que *“el día de la raza En latino america y en españa las entidades publicas y privadas celebran el doce de octubre con diversos actos culturales como el dia de la raza y/o dia de la Hispanidad en este territorio que hoy llaman españa vascos y catalanes se ofenden y se les llama españoles”*.
- E12 – La estudiante logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que establece el autor. Los saberes previos los manifiesta así *“Que el descubrimiento de America lo hizo Cristobal Colón por equivocación porque el hiba a conseguir otra ruta para llegar a la india y por eso cuando llego a*

America los llamo a los habitantes de ahí indios. El día de la raza para algunos de nosotros si existe para otros no existe y no creen en ello". Cuando hace referencia a lo dice el autor expresa "El decía que el día de la raza no existía y que solo existía una especie de raza humana".

A su vez la pregunta cuatro buscaba desde las Ciencias Sociales conocer que tan propositivos resultaban ser los estudiantes, demostrando que reflexionaban a partir del texto y lo evaluaban, estableciendo una postura clara frente a él. En cuanto a este indicador la pregunta planteada fue:

4. *¿Cuál es su opinión frente a lo que dice el autor en el texto?*

Las respuestas de cada estudiante se evidencian a continuación:

- E01 – La opinión del estudiante fue *"Pues que yo digo que lo del día de la raza si es verdad y ellos dicen que lo del día de la raza es mentira y que el 12 de octubre se celebra es el día de la Hispanidad"*.
- E03 – El estudiante planteó *"Que el autor en cosas tiene razón pero en otros no que el piensa como por el mismo y no por los dema y le pide al dios oculto que le haga un milagro"*.
- E04 – El estudiante planteó que *"puede ser verdad lo que dice y todo tiene logica"*.
- E05 – La estudiante manifestó *"Que la verda todo lo que sucedia era privilegiado por las entidades publicas y privadas por heso celebra el 12 de octubre con diversos actos culturales como el día de la raza o día de la Hispanidad"*.

- E06 – La estudiante escribió *“Mi opinión es que el 12 de octubre día de la raza reciba fraterno lo que hicieron nuestros ancestros en octubre de 1492”*.
- E07 – A este respecto el educando manifestó *“Que nos esta resumiendo sobre lo que paso ase muchos años”*.
- E08 – La estudiante expresó *“Que para algunas personas el día de la raza no existe, de eso hay personas que tienen muchas versiones. El autor del texto dice que el “12 de Octubre no es ningún día de la Raza...” Pero nosotros los colombianos creemos y celebramos ese día con mucho honor. El autor dice que el que diga lo contrario es un ladrón y saqueador que intenta justificar el despojo y la esclavitud contemporánea. Pero en realidad yo no creo lo que dice el autor. Yo creo que el día de la raza si existe y es como tal “12 de octubre día de la raza”*
- E09 – La estudiante dijo *“Pues yo pienso que el día de la raza si existe porque todos sabemos que siempre la celebran el 12 de octubre”*.
- E10 – El estudiante planteó *“Que fue un día en que mataron abuelos y por eso celebra el día de la raza”*.
- E11 – La opinión del estudiante fue *“Que no creía sobre el descubrimiento de america por que en otro actos abia colocado la realidad”*
- E12 – La estudiante expresó *“Que el esta equivocado porque hay muchas personas que si creen en este día tan importante como lo es el día de la raza, ya, que muchas personas han sido discriminadas por su color de piel o raza”*.

En cuanto a la quinta pregunta, se pretendía establecer el nivel crítico-intertextual del educando cuando este lograra reflexionar a partir del texto y lo evaluara argumentando su postura frente al mismo. El estudiante debía responder a:

5. ¿Cuál es su opinión sobre la celebración del día de la raza?

Las respuestas fueron:

- E01 – El estudiante dijo *“Que si es importante y necesario celebrar el día de la raza por que nosotros las personas nos sentimos muy alegres de celebrar ese hermoso día”*.
- E02 – El estudiante expresó *“yo digo que el día de la raza Es muy importante para todos y eso merece sacar un día para celebrar esto”*.
- E03 – El educando escribió *“Que es un día muy importante por que fue cuando descubrieron America latina”*.
- E04 – El estudiante expresó *“esa debe celebrarse es cuando todos reaccionamos para respetar uno al otro no importa ser negro o blanco”*.
- E05 – La estudiante planteó *“Que no debería se injertos que aquellas personas que son de diferente piel son sometidos a la esclavitud y por tal manera tienen derechos que de no obligar su deber como persona, y no ser sometidos a muerte y por eso hay celebración por el día de la raza se refiere a que no haiga mas discriminación a otras personas que tienen su color de piel”*.
- E06 – La estudiante planteó *“Mi opinión es que el día de la raza se celebre como debe ser, con respeto, con personas civilizadas y dignidad. Aunque*

no específicamente sea el día de la raza pero nosotros los humanos lo celebramos”.

- E07 – El estudiante contestó *“que es el día de la raza por celebramos desde muchos años”.*
- E08 – la estudiante expresó *“Yo si creo en la celebración del día de la Raza, y pues para el hecho que Ocurrió lo llamaron “día de la Raza”. Por eso es que el 12 de Octubre Casi o Creo que todos los Colombianos Celebramos ese día; Con actos Culturales... en honor a ese día”.*
- E09 – La estudiante escribió *“Que es algo muy Bonito que todos o algunos celebran y en esto siempre se debe tener mucha felicidad por que ceselebra el día de la raza”.*
- E10 – Respondió *“Que es un día de selebrasion y de actos culturales y de mas cosas”.*
- E11 – El estudiante dijo *“es un día muy especia para nuestro color de piel algunos somos morenos algotro blancos etc”.*
- E12 – La estudiante expresó *“Que todos deberíamos celebrarlo porque como hay personas discriminadas tambien hay personas que realmente no nos discriminan o los discriminamos, a las otras personas que no tienen su mismo color de piel. O raza no deberian hacer ofesan tan gravez porque a ellos les pueden hacer lo mismo”.*

Finalmente, con la sexta pregunta se pretendía conocer el manejo crítico-intertextual de los educandos cuando dieran cuenta de sus habilidades para

reflexionar a partir del texto y evaluarlo, proponiendo otras maneras de ver o explicar el hecho histórico referido:

6. A su parecer, ¿qué otras consecuencias y/o beneficios trajo para los pueblos americanos el descubrimiento del continente?

En este sentido se encontró lo siguiente:

- E01 – El estudiante dijo *“que tenían un Dios desconocido y q” no se celebraba ningun día de la razay que se celebraba el día de la Hispanidad o el día del Holocausto”*.
- E02 – El estudiante planteó *“Fue un beneficio para que otros paises no vinieran aquí por lo del oro”*.
- E03 – El estudiante expresó que *“Trajo beneficios como la creación de nuevas culturas y como consecuencias la pérdida del oro y plata y otros metales preciosos”*.
- E04 – El estudiante respondió *“apesar de que se yevaron todo el oro ellos nos enseñaron a creer en un Dios y nos enseñaron a hacer otras cosas que son nesesarias para nosotros”*.
- E05 – La estudiante dijo *“Que sean mas justos los pueblos americanos que por consecuencia o beneficios que les trajo polemica el descubrimiento del continente”*.
- E06 – La estudiante contestó que *“Trajo muchas consecuencias como por ejemplo: enfermedades, desposesión, esclavitud y genocidio, los cristianos*

los masacraron violentamente cerca de 70 millones de nuestros abuelos para apropiarsen de nuestros”.

- E07 – Su respuesta fue *“consecuencia que mataron mucho indigenas y robaron mucho oro. Beneficios que descubrieron a merica y toda la riqueza que abia en Nuestro territorio”.*

- E08 – Su respuesta fue *“Consecuencias: Hubo una intranquilidad y algunos despojos y Creo que hubo mucha esclavitud. Beneficios: Qué hubo el descubrimiento del Continente y hubo una tierra nueva, es decir, una tierra Conquistada”.*

- E09 – La estudiante dijo *“Tuvo consecuencias como por ejemplo: saqueos, enfermedades, desposesión, esclavitud, genocidios, cristianos masacraron violentamente cerca de 70 millones de nuestros abuelos para apropiarse de los bienes comunes”.*

- E10 – El estudiante dijo *“cambios de relijion y tambien esclabitu y suliberta a los indios pos ma taban para coger los teritorios y bienes naturales con objetos como oro plata y diamantes”.*

- E11 – El estudiante estableció *“que se podia enportar alimentos para el continente y podian tranportar hotras cosas mas y benian allevar mucho oro de colombia para españa”.*

- E12 – La estudiante expresó *“Alojamientos en otras partes y otras cosas que las puedo nombrar por el caso de estas personas según Ollantay Itzamná”.*

6.2 Hallazgos en la prueba diagnóstica

Teniendo como base las respuestas descritas en el apartado anterior con la realización de la prueba diagnóstica, donde se manejaron categorías preestablecidas – niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual - por el carácter de la investigación, los hallazgos se muestran a continuación:

En la **pregunta 1** que evaluaba el nivel desarrollado por los educandos en literacidad, se encontró que el 58,4% de estos demostró “una competencia que incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto”¹²⁶ de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional. El 41,6% de los educandos no alcanzaron este propósito puesto que la evaluación de este nivel “esta dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto”¹²⁷ no siendo identificada por los evaluados. Es decir que la falencia presentada por los educandos – desde las Ciencias Sociales – no les posibilita identificar esos factores aislados que pueden determinar la dinámica de una problemática específica, lo cual es de vital importancia para generar acciones y/o intervenciones sociales como aporte fundamental en el ejercicio de la ciudadanía.

En la **pregunta 2** que se refería a demostrar capacidades en el nivel inferencial, presentó la siguiente dinámica:

El 66,6% no comprendió cómo se articulaban las partes del texto en su globalidad. Para el caso, E01, E02, E05 y E07 asumieron que para el autor la llegada de los europeos a la tierra del Abya Yala significó “la posibilidad de ser civilizados” mientras que E03 se quedó con la idea que fue “el intercambio amistoso con los

¹²⁶ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PAREA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Módulo de lectura crítica: Saber Pro 2 – 2014. Bogotá: El instituto. p. 4.

¹²⁷ Ibíd., p. 4.

viajeros europeos” y para E04, E06 y E11 significó “el conocimiento de un verdadero Dios que nos protege a todos” esta última respuesta no resulta incoherente en este contexto, debido a que la Iglesia Católica es la dinamizadora de la comunidad no solo en el Corregimiento de Pitiguao sino en el Municipio de Mogotes y la identificación con el credo Católico fundamenta la existencia de la población en general. En términos generales, la mayoría de los educandos tiene debilidades para entender una situación o evento como un sistema complejo e interdependiente, haciendo una lectura descontextualizada y desintegradora de sus elementos constituyentes.

El restante de los estudiantes (33,4%) acertó y toda la información contenida en palabras como esclavitud, genocidio desposesión, entre otras fue traducida adecuadamente en la respuesta, de acuerdo al propósito del autor en el texto.

En la **pregunta 3** direccionada para reconocer en los educandos la habilidad de comprender cómo se articulan las partes del texto y establecer una comparación entre sus saberes y lo planteado por el autor, se encontró lo siguiente:

E01: No establece argumentos firmes para apoyar su postura y se limita a escribir una idea superflua y sin profundidad. Es importante, recordar que el estudiante muestra una actitud de poca receptividad a los procesos de aprendizaje y en la prueba diagnóstica fue el segundo en entregarla pasados unos 15 minutos.

E02: No compara sus conocimientos con los elementos reflexivos expresados por el autor.

E03: No establece argumentos firmes para apoyar sus ideas. En las posiciones que plantea se impone un mismo fin “obtención de oro” lo cual podría indicar que el educando retoma elementos del texto para dar la respuesta particular o propia requerida.

E04: La construcción comparativa del estudiante no corresponde con la expectativa creada a partir de la lectura, en tanto que la cohesión y nivel argumentativo del texto, carece de sentido. Su respuesta demuestra una reproducción literal del texto, esto es, una transcripción sin mediación reflexiva, que evidencia la falta de lectura comprensiva y análisis crítico.

E05: Es notorio que la construcción comparativa de la estudiante carece de ordenación en cuanto a que retoma elementos del autor para apoyar sus presaberes y, además, aunque intenta explicar el día de la raza como lo plantea Ollantay Itzamná, las ideas resultan confusas y poco articuladas entre sí.

E06: La estudiante no comprende cómo se articulan las partes de un texto y tomó una idea textual que no respondía a lo que se preguntó.

E07: El estudiante no logró comprender cómo se articulan las partes en un texto.

E08: La estudiante no logró responder adecuadamente a la pregunta, puesto que su construcción mostró un manejo incoherente de frases como intento de una respuesta.

E09: La estudiante no logró comprender cómo se articulan las partes de un texto dentro de un mismo párrafo.

E10: Son notorias las deficiencias del educando en el uso de puntuaciones y reglas ortográficas; del mismo modo, la falta de coherencia y cohesión en las ideas escritas son un obstáculo para un desarrollo de competencias en lectura crítica.

E11: Es claro que el educando no logró comprender como se articulan las partes del texto, debido a que la construcción de ideas es deficiente por cuanto no se

utilizan signos de puntuación ni reglas ortoGráficos para darle al planteamiento coherencia y cohesión. Ahora bien sus aportes frente a lo que dice el autor no tienen profundidad y continua desconociendo los elementos articuladores y de sentido, necesarios en la elaboración o redacción de una idea.

E12: A pesar de la distinción que hace, la estudiante requiere mayor profundidad, lo cual evidencia que le falta comprender como se articulan las partes de un texto para poder plantear ideas coherentes.

Centrada en las competencias propositivas de las Ciencias Sociales, la **pregunta 4** buscada reconocer que los educandos reflexionaran a partir del texto y lo evaluaran, estableciendo una postura clara frente a él. A continuación se muestran los hallazgos:

Es de resaltar que ningún educando estableció una postura clara frente a lo que planteaba el autor. Si se hace referencia a lo estipulado por el MEN se reconoce que los estudiantes no lograron “evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.”¹²⁸ Claramente una debilidad que tienen los estudiantes se sitúa en su falta de posición personal frente a un tema específico.

Con la **pregunta 5** se pretendía establecer el nivel crítico-intertextual del educando cuando este lograra reflexionar a partir del texto y lo evaluara argumentando su postura frente al mismo. Los hallazgos encontrados fueron:

Los educandos presentan falencias al momento de expresar opiniones propias, partiendo de reflexiones de textos o situaciones dadas y desconociendo la argumentación para respaldar sus ideas. Como resultado de las respuestas de los

¹²⁸ Ibíd., p. 4

educandos, se corrobora lo dicho por Girón, Jiménez y Lizcano cuando afirman que “hacer lectura crítica no es solamente entender el texto. Tampoco es expresar, sin ningún criterio, una opinión. Sí, en cambio, es realizar de él una interpretación (...). Es agregar, significado, aplicándolo al mundo de la vida”¹²⁹.

La **pregunta 6** fue diseñada para conocer el manejo crítico-intertextual de los educandos, donde debían demostrar habilidades para reflexionar a partir del texto y evaluarlo, proponiendo otras maneras de ver o explicar un evento o situación:

Los hallazgos individuales se reflejan a continuación:

- E01 – Es claro que el estudiante no logró proponer nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza y se volvió reproduccionista de sus presaberes.
- E02 – El educando no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza. Además, su respuesta no expresó claridad ni sentido.
- E03 – El estudiante logró plantear un elemento para el análisis crítico: la posibilidad de configurar nuevas formas de ser y hacer, es decir, de culturas; no obstante, sería necesario que recurriera a otros elementos analíticos, incluso ofrecidos en el texto, pero estos no fueron tenidos en cuenta.

¹²⁹ GIRÓN, Sonia., JIMENEZ, Camilo y LIZCANO, Doria. ¿Cómo hacer lectura crítica? Bogotá: 2007. Universidad Sergio Arboleda. Editorial Fondo de Publicaciones de la universidad Sergio Arboleda. p. 40

- E04 – El estudiante no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza y se volvió reproduccionista de sus presaberes.
- E05 – La idea planteada por la estudiante no expresó sentido alguno y no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.
- E06 – La estudiante hizo una reproducción literal del texto y no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.
- E07 – El estudiante hace una reproducción literal del texto y no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.
- E08 – La estudiante logró plantear elementos para el análisis potencialmente crítico: el descubrimiento de un nuevo mundo en beneficio de otros y, además, retomó un aspecto importante como lo es la “intranquilidad” surgida del encuentro entre estos dos mundos.
- E09 – Es claro que la estudiante no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza. Realizó una reproducción literal del texto.
- E10 – Además de la evidente dificultad en la elaboración de frases con sentido, falta de signos de puntuación y reglas ortoGráficos, el estudiante no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza. Realizó una reproducción literal del texto bastante precaria.

- E11 – La falta de reglas gramaticales hace confusa y con poco sentido la respuesta dada. En otras palabras, el estudiante no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.
- E12 – La estudiante no propuso nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.

En general, una de las conclusiones que se puede obtener gracias a la aplicación de esta prueba de diagnóstico, es que existe una dificultad notable en el abordaje de textos sencillos con carácter histórico, ya que la mayoría de los estudiantes presentan conflictos para expresar sus puntos de vista y argumentar su posición frente a un texto que genera polémica y confrontación por tratarse de una versión diferente de los hechos sobre el proceso de colonización.

Otra conclusión que se obtiene de este ejercicio, es que los estudiantes difícilmente logran establecer una comparación más allá de lo que propone el texto, es decir, entrar al ámbito local, ya sea desde la historia o desde la propia vida, para comparar lo que el autor presenta a través del texto y lo que se ha aprendido a lo largo del paso por la escuela; todo esto revela la incapacidad de expresar las ideas y darles una cronología o si se prefiere, una ordenación de tal manera que exista coherencia y unidad argumentativa.

Finalmente se puede inferir que los educandos presentan falencias en el nivel crítico intertextual en cuanto que no demostraron habilidades interpretativas, reflexivas, evaluativas y propositivas frente a un texto determinado, lo cual le dio mayor importancia al presente estudio para diseñar e implementar una estrategia de intervención en el aula que posibilitara el desarrollo de estas competencias en los estudiantes.

7. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Para el diseño de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica evidenciados en el apartado anterior, además de sustentar los elementos y estrategias propuestos dentro del área de las Ciencias Sociales, como una apuesta por lo plural, lo multidisciplinario y la riqueza de los intercambios verbales y escritos.

En este sentido, se retomaron algunos elementos planteados por Angel Díaz en la construcción de la intervención en el aula. Asimismo, se integraron los ejes y estándares curriculares de las Ciencias Sociales como es posible observar en el cuadro que sigue:

Cuadro 10. Componentes estructurales de una secuencia didáctica¹³⁰

Asignatura:	
Unidad temática (Nombre de la secuencia)	
Contenidos:	
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	
Nombre de la profesora que elaboró la secuencia:	
Estándar de competencia: me aproximo al conocimiento científico social:	
Estándar de competencia específica:	

¹³⁰ Formato adaptado de: DÍAZ, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? México: 2013. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 17, N° 3. p. 19. Documento en línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf> [Consultado 24/08/2016]

Estándar de competencia: desarrollo de compromisos sociales y personales	
Objetivo de la secuencia	
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto (Pregunta problematizadora)	
Secuencia didáctica	
Línea de Secuencias didácticas (1)	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora de finalización:	
Duración:	
Objetivo de la sesión:	
Indicaciones u orientaciones generales	

Fuente: Adaptación de Díaz, Ángel. 2013

Por lo anterior, se elaboró una secuencia didáctica constituida por 11 sesiones, cada una de ellas con una duración de 2 – 3 horas aproximadamente, con una estructura clara de tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) y una serie de estrategias que fueron adaptándose y reajustándose en la medida que se estaban ejecutando. Además de objetivos para cada encuentro con los educandos y unas indicaciones del proceso a seguir. A continuación, se realiza una breve síntesis de la planeación:

Cuadro 11. Planeación de la secuencia didáctica

MOMENTO	DESCRIPCIÓN
INICIO O	La primera sesión estuvo enfocada en lograr captar la atención de los educandos y motivarlos a participar de esta aventura hacia el conocimiento. Se les proyectó un video titulado “Escuela de Detectives”, luego los estudiantes seleccionaron un nombre de detective para cada uno y dichos nombres fueron consignados en un cuadro de puntos que obtendrían con el desarrollo de las actividades. A continuación, los estudiantes en pareja debían

<p>APERTURA</p>	<p>armar un rompecabezas que en la parte del reverso tenía una pregunta problematizadora en clave ¿Qué significa la expresión: no lleve machete, allá le dan”, que debían descubrir revisando una hoja de claves que se tenía fuera del alcance de ellos.</p> <p>Una vez descubierta la pregunta clave, se hizo un ejercicio de discusión de ideas en torno a esta, entregando a cada detective una hoja para que plasmaran allí sus saberes previos. Para finalizar se hizo una puesta en común de cada idea y se reflexionó sobre lo expuesto por cada detective social. En este sentido, los educandos debían aproximarse a su contexto desde la frase descubierta, a una realidad violenta muy común en su entorno y demostrar habilidades para extraer información implícita, compartir sus opiniones o lecturas al respecto, en ese encuentro dialógico con sus compañeros y la docente a través de una discusión grupal.</p> <p>La segunda sesión fue propuesta para que los estudiantes se aproximaran a su realidad desde otros escenarios, es decir, que pudiesen extraer eventos de otros contextos y relacionarlos con el suyo. Por ello, se les facilitó a cada pareja una noticia titulada “El bazar que terminó en tragedia en límites entre Huila y caquetá”, la cual leyeron detenidamente, desarrollaron unas preguntas orientadoras que daban cuenta de la exigencia en los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítico intertextual) y elaboraron unas preguntas sobre el documento para indagar a sus compañeros durante la socialización en una mesa redonda.</p>
	<p>En la tercera sesión se reorganizaron las parejas de trabajo, pero se le entregó a cada detective un rompecabezas para que descubriera la pregunta problematizadora 2 ¿De dónde proviene tanta violencia en el territorio colombiano? y fueron motivados con la obtención de doble puntuación al integrar los tres primeros puestos al finalizar el ejercicio. Posteriormente, las ideas iniciales respecto a la pregunta fueron escritas en una hoja, pegadas al tablero y socializadas en plenaria. Asimismo, en esta sesión se entregó a cada pareja el tema de profundización sobre las guerras civiles colombianas dadas durante el siglo XIX, texto histórico “El país que se hizo a tiros” de Gonzalo España pero adaptado por la docente para posibilitar una lectura menos compleja y más amena.</p>

DESARROLLO	<p>La cuarta y quinta sesión se constituyeron en el espacio de profundización del tema, así los educandos debían realizar una síntesis del mismo con la elaboración de un organizador gráfico, a través en un trabajo en parejas y, posteriormente, colaborativo. Esto daría cuenta de las dificultades o falencias de los estudiantes para abstraer información y priorizar ideas, conservando el sentido global del texto y reconociendo elementos constitutivos de la narración.</p> <p>A partir de este material, los detectives fueron organizados en dos grupos y planearon una socialización a su gusto en la sexta sesión, donde debían articular sus saberes y los elementos apropiados en las sesiones anteriores.</p> <p>En la séptima sesión se realizó la socialización de la temática profundizada, donde los educandos debían demostrar la apropiación de conceptos y situaciones apropiadas, extraer los implícitos de la lectura elaborada y expresar de manera clara su posición al respecto de los hechos estudiados. De este modo, la docente elaboró unas preguntas para precisar algunos aspectos importantes y finalizadas las dos presentaciones, cada detective escribió una propuesta para transformar su contexto violento.</p> <p>La octava sesión se desarrolló en dos contextos así: primero, en el aula donde se reasignaron las parejas de trabajo a disposición de los educandos, se les entregó un rompecabezas a cada uno para que descubriera la pregunta problematizadora tres ¿Por qué se dice que Pitiguao es violento?, cada detective consignó sus ideas frente al interrogante propuesto con el fin de confrontar sus saberes previos con lo que se desarrollaría posteriormente, y se les invitó a elaborar una serie de preguntas abiertas relacionadas con el tema para ser formuladas a un invitado especial; segundo, salida pedagógica (en casa del invitado especial¹³¹), allí en una especie de tertulia cada pareja fue realizando las preguntas conforme a la disposición de la docente para conocer sobre la historia violenta del Corregimiento y su impacto en la vida de sus habitantes.</p>
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹³¹ Debido a que el invitado se encontraba en un tratamiento para combatir el cáncer no pudo trasladarse a las instalaciones educativas, por lo cual esta sesión se organizó en el sitio de residencia, teniendo los permisos previos por parte de los padres de familia de los estudiantes.

CIERRE	<p>En la sesión novena, los educandos descubrieron la pregunta problematizadora 4 ¿Qué significaron las guerras civiles colombianas para la vida de las personas en Pitiguao?, a partir de esta realizaron un ejercicio de pre-escritura teniendo como referencia preguntas orientadoras y todos los elementos desarrollados en las sesiones anteriores.</p> <p>En la sesión décima, los estudiantes realizaron la revisión de sus escritos, transcritos por la docente antes de la sesión, donde se evidenciaban las fallas de sintaxis y semántica. Realizaron las correcciones y colocaron conectores para articular el texto elaborado en la sesión previa. Luego dieron lectura a cada escrito y se escucharon con atención.</p> <p>Finalmente, la sesión once fue la evaluación en dos vías: en primer lugar, se evaluaron los saberes de los educandos con la presentación de un cuestionario evaluativo basado en las competencias en lectura crítica del MEN y las competencias de Ciencias Sociales fundamentadas por José Ortiz. En segundo lugar, se desarrolló una entrevista de grupo focal dirigida por dos estudiantes (entrevistadora y relatora) y la docente como observadora de la técnica. La entrevistadora contaba con una serie de preguntas que apuntaban a conocer la pertinencia de la secuencia y el rol de la docente en el ejercicio investigativo.</p>
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Así en el capítulo que sigue, se pondrá en evidencia la descripción de los datos obtenidos y los hallazgos encontrados a partir del análisis y la reflexión:

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

8.1 Descripción de los datos obtenidos en la Secuencia Didáctica

En el siguiente apartado se presentan los datos recolectados durante la implementación de la secuencia didáctica titulada “Alegría detrás de los cerros: reconstruyendo su historia” (ver anexo 6), haciendo realizable el segundo objetivo de la presente investigación, el cual estaba centrado en *Implementar la secuencia didáctica diseñada para que los estudiantes desarrollasen competencias en lectura crítica*:

En este sentido, la secuencia implementada tenía como objetivo que los educandos desarrollaran competencias en lectura crítica a través del reconocimiento de su pasado violento, en relación con la historia de las guerras civiles dadas en el territorio colombiano durante el siglo XIX. Asimismo, incluyó los estándares básicos de competencia del Ministerio de Educación Nacional para el área de Ciencias Sociales y se estructuraron alrededor de 4 preguntas problematizadoras: a) ¿Qué significa la expresión: “no lleve machete, allá le dan”? b) ¿De dónde proviene tanta violencia en el territorio colombiano? c) ¿Por qué se dice que Pitigao es violento? c) ¿Qué significaron las guerras civiles colombianas para la vida de las personas en Pitigao?

Además, las estrategias didácticas utilizadas y las actividades desarrolladas durante las sesiones fueron variadas, respondiendo a la flexibilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que son estipulados en los Lineamientos Curriculares para el área, es así que resolver interrogantes, escuchar los puntos de vista de los compañeros, realizar mesas redondas, elaborar organizadores gráficos a partir de textos específicos, trabajar individual y en forma grupal,

dialogar, socializar actividades previas, reconstruir textos, opinar, argumentar, escuchar testimonios y plantear preguntas, entre otras, se constituyeron en elementos esenciales del quehacer educativo para que los educandos afianzaran sus competencias propositivas.

Para el desarrollo y análisis de cada una de las sesiones, se codificó a cada participante de la siguiente manera:

Cuadro 12. Codificación

CÓDIGO	ESTUDIANTE	ROL – DETECTIVE SOCIAL
E01	LJAA	L. J. J
E02	ICAT	I. BRAYAN
E03	JSAT	J.
E04	YFCA	Y. FERNANDO
E05	LMGA	L. MARÍA
E06	DCHA	D. CATALINA
E07	DALL	D. OLIVER
E08	KNLP	K. SOFÍA
E09	SJLP	S. XIMENA
E10	WGPM	W. OCONER
E11	JAQZ	J. DANIEL
E12	LARB	L. ANDREITA

A continuación, se describen los datos de cada una de las sesiones de la secuencia que partieron de tres subcategorías preestablecidas: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítico-intertextual, dadas por el propósito general del estudio:

Sesión 1.

De apertura y titulada “motivados a ser detectives sociales” tenía una doble intención: a) indagar sobre los saberes previos de los estudiantes y b) invitarlos a participar de esta aventura hacia el conocimiento, encarnando el rol de detectives sociales. En este sentido, fue proyectado el capítulo III de una serie llamada “Escuela de Detectives”¹³² del cual se rescataron elementos como las habilidades de observación, de análisis y reflexión para reconstruir situaciones en un contexto problemático, igualmente, se resaltó la importancia del trabajo en equipo - partiendo de las capacidades individuales – para alcanzar objetivos.

Una vez socializado el vídeo, los estudiantes escogieron un nombre de detective. En este momento los educandos E01 y E03 se mostraron poco interesados en la actividad propuesta, resistiéndose a designarse un nombre y posteriormente a trabajar en equipo. Precisamente E01 expresó a viva voz:

“yo... no... no hago eso” (parte I: 30':51")

Asimismo, en el minuto 8':32" parte II – cuando se asignaron las parejas de trabajo - dijo

“no...”,

guardó el cuaderno y la cartuchera de lapiceros, le dio la espalda a su compañera y se mostró indiferente. El caso de E03 fue parecido porque se negó a trabajar con su compañera, en el registro se evidencia que expresó:

¹³² Publicado por GADERA, Sabrina. Escuela de detectives : Episodio 3 Latino (parte II). Mayo de 2012. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=RSI9ag2_7cU

“yo no lo hago, yo no lo hago... no”. (E03, Parte II: 9':00")

No obstante, pasados unos minutos ambos estudiantes comenzaron a involucrarse en la actividad, tanto que al finalizar el ejercicio E01 se asignó el nombre de J.J (Parte III: 13':55") y aunque E03 no se asignó un nombre, realizó aportes interesantes que se evidencian en la hoja de respuestas del trabajo en parejas como se muestra más adelante. Otro aspecto a resaltar dentro de esta situación fue la actitud tomada por E05 y E12 quienes insistieron a sus compañeros dar aportes y trabajaron sin ningún problema cuando ellos quisieron.

Otros elementos que responden a la categoría de análisis son los escritos de la indagación por parejas y la discusión frente a cada idea planteada. La pregunta problematizadora: ¿qué significa la expresión “no lleve machete, allá le dan”? se dio en el marco de identificar en los educandos el nivel inferencial de lectura, por ejemplo:

E01 y E12 - “Significa: Despistar al enemigo, no llevar la contraria a los demás, no ofender a nadie, hacer caso de lo que nos dicen, no decir mentiras, hacer las cosas que nos mandan con felicidad y no con rencor”.

Aunque esta respuesta tiene una riqueza analítica para su estudio¹³³, al parecer los dos educandos (E01 y E12) no “entienden el significado de las palabras según el contexto”¹³⁴ ya que las expresiones en su conjunto son contradictorias; no obstante, la docente no indagó más a propósito de lo expresado.

¹³³ Carlos Sandoval expresa que “despistar al enemigo” suena a lo que conocemos como “malicia indígena” pero en el contexto del ejercicio en clase, esta idea resulta poco relevante. Esta afirmación la realizó el investigador en el Seminario Análisis de Datos cualitativos asistidos por computador. Socorro: 2017.

¹³⁴ *Ibíd.*, p. 5

En lo que tiene que ver con el resto de educandos, se hizo evidente que pudieron entender qué significaba la expresión dentro del contexto de Pitiguao, e incluso, aportaron otra significación relacionada con las labores del entorno (ver anexo 7). A continuación se escoge uno de ellos:

E07 y E10 - “Significa que va a una pelea pero no lleve macheta que alla le dan. No lleve carne que alla le dan (en el minuto 21:03 del vídeo expresan que es la carne que le van a sacar). No lleve herramienta al trabajo que alla le dan. Que es como no llevar herramienta al trabajo”.

De igual manera, con la socialización de las ideas se esclareció y profundizó mejor el aporte de los educandos. En el vídeo – Parte III – puede ser constatado y ampliado lo que sigue:

1. ¿Dónde ha escuchado esa expresión? (¿Qué significa la expresión “no lleve machete, allá le dan”?)

E03 (14':19") y E04 (14':20") respondieron:

“aquí”

E12 y E11 (14':58") dijeron:

“cuando van a trabajar”

E04 dijo (15':00")

“acá cuando vienen a Pitiguao le dicen: no lleve cuchillo que acá le dan”

En el minuto 15':44" expresó:

“cuando le van a dar en la jeta a alguien... profesora”

2. La palabra machete, ¿qué otro nombre puede recibir?

E11 (17':00")

“eh... cuchillo”

E04 (17':05")

“charapo, peinilla”

E07 (17':38")

“la hoja”

E01 (17':42")

“¿lata?” ja ja ja... En el minuto 18:12 dijo “pluma también”

E04 (17':50") reafirma:

“lata”

3. ¿Por qué se dice esa expresión?

E10 y E04 (19':15")

“porque va a haber peleas”

E01 (19':22")

“pa que respeten esos bobos”

4. ¿cuál será el tema a trabajar?

E11 (23':22")

“problemáticas”

E12 (23':32") dijo:

“de golpes”

La docente expresó (23':59"):

“bueno vamos a tratar las violencias y problemas que hemos vivido en Pitiguao”

Sesión 2

También de apertura y titulada “Conociendo otro contexto y relacionándolo con el propio” tenía como propósito *facilitar elementos reflexivos que posibilitaran a los educandos reconstruir su contexto a partir de la lectura de otros escenarios*. De este modo, la docente realizó una invitación a continuar de esta aventura e indagó sobre la pregunta problematizadora abordada en la sesión 1, a lo que E01 respondió inmediatamente:

“no lleve machete que allá le dan” (parte I: 2':09")

La respuesta de E01 fue importante porque en la sesión anterior se mostró desinteresado frente la actividad y su acierto en la indagación de la docente, conlleva a pensar que quizás su problema sea de actitud y no de motivación al aprendizaje.

Es clave aclarar que para esta sesión se hizo un ajuste a la forma de asignar las parejas para evitar los inconvenientes vistos en la sesión 1, así que los estudiantes podían elegir a su compañero o compañera de trabajo; no obstante, a último momento pidieron a la docente que conformara los grupos y finalmente acogieron esta decisión. Cabe aclarar que el estudiante E10 faltó a clase y E02 trabajó solo.

A continuación, se les facilitó a los educandos un texto que llevaba el nombre de “El bazar que terminó en tragedia en límites del Huila y Caquetá” (ver anexo 8) para que, en primer lugar, realizaran una lectura y luego respondieran unas preguntas orientadoras que daban cuenta de los tres niveles de lectura (ver anexo 9). De este ejercicio los estudiantes respondieron lo que sigue:

1. ¿De qué habla el autor? Aunque todos los educandos lograron demostrar sus habilidades a nivel literal, algunos fueron más minuciosos en la descripción, como ocurre en el siguiente caso:

E04 y E08 - “El autor habla de que en la vereda Loma Alta, en Santana Raramos, organizaron un bazar para recolectar fondos para una obra común, es decir, algo que necesitaba la comunidad, cuando por causas del trago se formó una riña sacando machetes y armas blancas. Falleciendo un joven llamado Jhon Fernando Cruz Moreno y dejando 6 heridas, algunas de ellas fueron: Jaime Cruz Moreno, Jeison Armando Fierro, pues el resto no habían dado identidad”.

Por otro lado, resulta curioso que el estudiante E02, exprese que el autor habla de lo “que era felicidad”, al equiparar los momentos de fiesta y diversión que suceden en la celebración, con el sentimiento felicidad. Veamos lo que expresa:

E02 – “El autor habla de lo que era felicidad, rumba y regocijo Empezo con una discusion y termino con una riña. Hubieron muertos y heridos esto solo era un bazar para recoger fondos para arreglar la carretera de la vereda de la loma pero la gente no puso de su parte y terminaron peleando”.

2. ¿Cuál es la relación del texto con los sucesos de la vida diaria? - De nivel inferencial. Un ejemplo de las conexiones que realizaron los educandos fueron se muestra a continuación:

E06 y E09 - “La relacion de texto con los sucesos de la vida diaria como en el huila y el caqueta todo era felicidad, rumba, fiesta y regocigo pero derrepente todo cambió una discusión termino en un enfrentamiento a mano limpia, luego la pelea siguio con armas blancas dejando una persona muerta y seis heridos, y con la vida diaria que siempre cuando hacen un bazar, o un campeonato de micro futbol termina en pelea en pitiguao porque todo empieza con felicidad rumba y termina en tragedia. Y muchas veces porque las personas no saben tomar ni pasarla bien porque siempre tienen que ser con peleas y no tranquilamente y hay veces que es tan grave la pelea y al hospital van. Hasi como ocurrio en Pitiguao que mataron a don Agustin”.

3. ¿Cuál es su opinión respecto a lo que plantea el autor? - De tipo crítico intertextual, es de vital importancia aclarar que la noticia¹³⁵ hace una descripción detallada de un hecho violento sucedido en la vereda Loma Alta, en Santana Raramos (entre Caquetá y Huila) y atribuye – según los testigos - al consumo de alcohol un desenlace trágico.

Se hace evidente que los educandos, cuentan con diversos elementos analíticos para fortalecer su competencia crítica por cuanto establecen posturas compartidas, lo cual indicaría que han consensuado ideas respecto a lo que han leído. En el siguiente fragmento se hace evidente, así:

E01 y E11 – “que en esa fiesta havian ver podido ver solisitado colaborasion de las autoridades policiales para que nada de eso ubiera pasado no hubiera pasado todo lo que paso dejando un saldo muy alarmante para la comunidad esto fue tal vez mas una tragedia que una fiesta. En este sentido nuestra opinion es la siguiente: no estamos de acuerdo que en las fiestas ayan peleas por que es una mala influencia para los niños que estan alrededor porque ellos mas grandes pueden ser lo mismo por que como lo vieron ello quiere aserlo cuando esten mas grandes”.

Posteriormente, se realizó una mesa redonda teniendo las siguientes preguntas y respuestas, dadas por los educandos:

¹³⁵ Tomado de: Periódico La Nación. Disponible en: <http://www.lanacion.com.co/index.php/noticias-judicial/item/280899-el-bazar-que-termino-en-tragedia-en-limites-del-huila-y-caqueta>

Cuadro 13. Formulación de preguntas a partir del texto leído

Preguntas	Respuestas
E04 y E08 formularon la siguiente pregunta: <i>“¿en dónde y a qué horas ocurrió la gresca?”</i> (parte III, 1':37")	E07 a quién iba dirigido el cuestionamiento respondió: <i>“En límites de Hulia y Caqueta... en la hora .. 7:40 si?...”</i> (E07:, parte III, 1':47")
E03 y E07 hicieron la pregunta que sigue: <i>“¿Cómo se llamaban las dos personas más heridas gravemente?”</i> (E03: parte III: 5':05")	La respuesta de E12 fue: <i>“Jaime Cruz Moreno y Jeison Armando Fierro”</i> (parte III, 5':21")
La pregunta elaborado por E01 y E11 fue: <i>¿Cómo se llama el centro asistencial a donde fueron trasladados los heridos?”</i> (E01: parte III, 8':15")	E09 no respondió a la pregunta porque no lo recordaba y no lo tenía en su ejercicio escrito (parte III, 9':08")
E05 y E12 preguntaron: <i>“¿Cuál fue la persona que perdió la vida y las dos personas que resultaron heridas?”</i> (E05: parte III, 12':28")	E11 dio una respuesta incompleta: <i>John Freddy Moreno y... eh...Yeison....eh...</i> (parte III, 12':38")
E06 y E09 plantearon la pregunta que sigue: <i>¿Cómo se llama el cuerpo de bomberos?</i> (E06: parte III, 16':10")	E04 no respondió la pregunta (parte III, 16':16")

En cuanto a la pertinencia de las estrategias utilizadas en este bloque de apertura, es pertinente traer a colación algunas de las expresiones de los educandos:

E01 y E11 – *“Actividades: como es la de los detectives porque esa actividad hasta ahora ha estado muy bonita y me a gustado mucho. Hacer actividades como rompecabezas con distintas frases”.*

E04 y E08 - *“Todo nos pareció interesante. Y pues para nosotros es muy importante”.*

E05 y E12 - *“Que siga haciendo las estrategias en grupo como se ha*

venido llevando a cabo en este proceso de aprendizaje”.

Sesión 3

A partir de esta sesión, aunque los educandos trabajaron en parejas o en grupo, presentaron un producto individual para hacer un mejor seguimiento de su proceso de aprendizaje. De este modo, la clase - de desarrollo – se tituló “Reconstruyendo el contexto a partir de un texto” y estuvo centrada en facilitar a los educandos elementos teóricos e históricos que les permitieran profundizar sobre los sucesos violentos en el territorio colombiano desde el estudio de 7 guerras civiles. En este sentido, se inició la sesión reconfigurando las parejas y debido a que los equipos en la clase anterior habían desarrollado un buen trabajo sólo se presentaron cambios con 4 estudiantes, quedando así: E01 y E02, E10 y E11.

Posteriormente, se entregó a cada estudiante un rompecabezas que tenía la segunda clave contextual (pregunta problematizadora # 2). Tres estudiantes lo armaron rápidamente E08, E12 y E09; a los dos minutos E05, E03, E10, E04, E06 y finalmente E01 y E02. Luego se le facilitó a cada detective una hoja en blanco para que escribiera su opinión respecto al interrogante ¿De dónde proviene tanta violencia en el territorio colombiano?

En el cuadro que sigue se analiza lo expresado por cada educando:

Cuadro 14. Reconocimiento de presaberes

Pregunta problematizadora: ¿De dónde proviene tanta violencia en el territorio colombiano?	
Estudiante	Respuesta
E01 (Detective L.J.J.):	<i>“Mi opinion a serca de esto es: que en nuestro país colombiano se estan viviendo muchas peleas, violencia intrafamiliar y yo a serca de eso les quiero decir colombia que eviten eso que esta pasando porque mucha gente muere por la violencia que se vive pues yo le digo que esta que se llama violencia se acabe”</i>

E02 (Detective I. Brayan):	<i>“Mi opinión es que no tienen que llevar todo a la violencia a las peleas a los insultos lo que se debe hacer es Dialogar y llevarselas todos bien porque ...”</i>
E03 (Detective J.):	<i>“Esa violencia que hay en Colombia proviene de los grupos armados y revolucionarios pero también proviene de nosotros mismos porque nosotros también fomentamos violencia puede ser con los compañeros, con los amigos o con los hermanos, etc. y por eso tenemos que hacer el mayor esfuerzo posible para no promover violencia”</i>
E04 (Detective Y. Fernando):	<i>“Mi opinión de esto: es que hay violencia porque en nuestras casas no hay diálogo positivo y todo se resuelve a golpes. Yo opino que es que en cada problema se debe dialogar positivamente no necesariamente tiene que ser a golpes, y por eso hay tanta violencia y la mayoría de veces es por envidia y rencor”</i>
E05 (Detective L. María):	<i>“Proviene que en el territorio colombiano ha habido mucha violencia contra los menores de edad y por otros casos no se cumplen los derechos a las personas que lo necesitan. Por el otro lado casi a los menores de edad no se les permite el estudio por tanta violencia que hay en nuestro territorio colombiano. También se refiere que en Colombia hay mucha guerrilla y no hay todavía paz los colombianos queremos que se nos cumpla la paz”</i>
E06 (Detective D. Catalina):	<i>“Mi opinión es que en Colombia hay mucha violencia porque no sabemos respetarnos unos a otros no hay diálogo porque siempre tiene que ser con violencia y con malas palabras. La el diálogo, el respeto, primero que todo tiene que empezar por nuestras casas para que no haya tanta violencia”</i>
E07 (Detective D. Oliver):	<i>“quiere decir que hay mucha violencia en el territorio colombiano porque porque hay mucha violencia como grupos armados de la ley, como los guerrilleros que secuestran matan eso forma mucha violencia en nuestro país”</i>
E08 (Detective K. Sofía):	<i>“¿De dónde proviene tanta violencia en el territorio colombiano? La violencia proviene de que entre nosotros no hay tolerancia y no nos aceptamos como somos, todos tenemos defectos, y nadie comprende a nadie. En Colombia hay grupos armados que nos les interesa lastimar a las familias, matando a sus familiares y secuestrándolos. En Colombia casi no vive el respeto hacia los demás. También proviene de una mala cultura que tiene cada ser humano”</i>
E09 (Detective S. Ximena):	<i>“la violencia se da muchas veces por nosotros mismos también en Colombia hay muchos Grupos armados. Por eso es que algunos niños se tratan mal con violencia nosotros debemos enseñar a los niños a que desde pequeños no se porten con</i>

	<i>violencia porque nosotros debemos dar ejemplo. Por que ellos como nosotros tambien se formaran”</i>
E10 (Detective W. Oconer):	<i>“Tanta biolensia probiene de todos nosotros por peleas por dinero los paises, las drogas y los gobiernos del paiz”</i>
E11 (Detective J. Daniel):	<i>“Probiene abeces des de el mismo hogar los conflictos entre la misma pareja de personas con sus hijos o con su misma pareja de esposa (so) y en des pues arman la violencia con sus hijos les pegan o a las esposa aveces las matan por que no les hacen lo que les piden para mi esta fue mi opinion. J Daniel”</i>
E12 (Detective L. Andreita):	<i>“De las personas que no se respetan a si mismas y quieren hacerle mas daño a otras personas para que sufran y es también porque toman mucho y porque se drogan y no respetan a las demás personas porque como no se respetan a si mismos entonces no respetan a nadie”</i>

Asimismo, se resaltan las ideas que fundamentan el discurso de los educandos, centrados en:

E01: Violencia intrafamiliar

E02: Falta de diálogo

E03: Grupos armados y revolucionarios, Relaciones interpersonales.

E04: Violencia intrafamiliar y falta de dialogo positivo

E05: Vulneración de derechos, derecho a la paz

E06: Falta de respeto

E07: Grupos armados al margen de la ley

E08: Intolerancia y falta de respeto

E09: Grupos armados

E10: Por la lucha de intereses personales

E11: Violencia intrafamiliar

E12: Consumo de alcohol y drogas

Ahora bien, en lo que se ha desarrollado en las sesiones pareciese que las dificultades con el manejo de reglas ortoGráficos y la omisión de signos de

puntuación, podrían considerarse limitantes para alcanzar la fluidez de las ideas e imposibilitar, de ese modo, desarrollar competencias en lectura crítica, como es evidente en todos los casos, especialmente con E05, E10 y E11. No obstante, es un tema que se abordará luego si el fenómeno sigue presentándose.

En el desarrollo de la clase, con miras a socializar estos saberes, las opiniones de cada educando fueron pegadas al tablero y luego cada uno se acercó, escogió la que mejor les pareció, leyó en voz alta ante sus compañeros. En este ejercicio la docente rescató cada elemento sustancial que los estudiantes plasmaron en los escritos, como lo sustenta el video en la parte III, 4':56".

A continuación, se realizó un ejercicio reflexivo, utilizando unas cintas para cubrir los ojos y luego se pusieron sonidos de guerra, intercalados con sonidos de explosiones y escenarios violentos.

La docente indagó:

“¿Qué pasó... y en qué pensaban en los momentos en que era calma” (parte III, 27':10”)

E11 expresó:

“Pensaba en dormir” (parte III, 27':41”)

La docente pregunta:

“¿Y en los momentos en que se escuchaban las explosiones?” (parte III, 27':47”)

E09 dijo:

“En la violencia” (parte III, 27’:50”)

E08 planteó

“Tragedias” (parte III 27’:51”)

E10 expresó

“Una guerra” (parte III 28’:08”)

La docente al respecto, invitó a los educandos a realizar la lectura del texto desde las emociones, desde lo corporal, lo que se siente como fuente de imaginación de escenarios que encarnan (parte III, 28’:30”) que posibilitan la lectura crítica. Todo ello sustentado en que “cualquier lectura (...) exige un esfuerzo de muchas de nuestras capacidades cognitivas y volitivas: sensación, atención, percepción, memoria, comprensión, imaginación y razonamiento, etc.”¹³⁶. En el contexto de Pitiguao es necesario despertar las sensaciones corporales porque las Ciencias Sociales se han desarrollado desde emociones planas como reproducción de temas, que no han tocado las emociones de los educandos, aumentando la distancia entre estos y los procesos de enseñanza y aprendizajes basados en situaciones significativas.

Posteriormente, se entregó a cada pareja el material de lectura, el cual fue reconstruido por la docente a partir de la narrativa histórica de Gonzalo España,

¹³⁶ PÉREZ, José Manuel. El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. España: 2008. Ministerio de Educación. p. 3. [Consultado el 7 de Agosto de 2017] Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendiva_pereztornero.pdf

quien en su libro “El país que se hizo a tiros”¹³⁷ retoma los hechos sucedidos durante las guerras civiles colombianas. Inmediatamente, E01 revisó cuantas hojas tenía el documento, pero no manifestó algo al respecto. De esta manera iniciaron la lectura para resaltar aspectos importantes dentro del texto (ver en anexos el material trabajado). No obstante, E01 y E02 tardaron al menos 5 minutos para iniciar la actividad y se dedicaron a jugar con las cintas mientras sus compañeros decidieron emprender el ejercicio de forma inmediata (parte III, 32’:19”).

En la dinámica de la lectura algunos intercambian tiempos de lectura, otros leyeron juntos. La pajera que solicitó la orientación de la docente fue E04 y E08 (parte IV, 4’:46”) y consistió en aclaraciones de palabras desconocidas para comprender mejor el texto. Debido a que el tiempo de la clase finalizó, se interrumpió la sesión.

Sesiones 4 y 5

Estas dos sesiones son la continuación de la número 3, el producto sería el racimo de ideas construido a partir de cada una de las guerras estudiadas y, por ende, la comprensión y el manejo del tema de una forma sintética. En este sentido, durante la sesión 4 se organizó un trabajo en parejas pero fue evidente que se presentaron dificultades para su desarrollo. E01 y E02 trabajaron dispersos; E03 y E07 comenzaron trabajando por su cuenta tanto que E03 hacía todo y E07 copiaba a su compañero; E04 y E08 parecía que no avanzaban y E08 se veía bastante molesta; E05 y E12 trabajaban de manera conjunta y aunque tenían un ritmo lento, expresaban seguridad; E06 y E09 mostraban dificultades para empezar el ejercicio tanto que E06 expresó “esto es muy difícil” y, finalmente, E10 y E11 trabajaban de forma independiente.

¹³⁷ ESPAÑA, Gonzalo. El país que se hizo a tiros. Colombia: 2013. Editorial Debate. p. 264.

Al realizar la observación y reflexión sobre esta sesión, se tomaron medidas para promover el trabajo colaborativo de forma consciente en los educandos; así que al inicio de la sesión 5 se proyectó un video titulado “Seamos gansos” y alrededor de las 5 lecciones que planteaba, se desarrolló una reflexión grupal sobre la importancia del trabajo con los demás. La dinámica se transformó en casi todas las parejas: aunque E01 seguía mostrándose distante al trabajo, E02 logró “engancharlo” y pudieron terminar a tiempo, tanto que al final se pudo realizar un ejercicio más profundo con ellos; sin embargo, E01 no estuvo interesado; E03 y E07 hicieron un buen trabajo y se animaron a preguntar, ellos recibieron una orientación general de la docente y escucharon atentos las reflexiones; para E04 y E08 la dificultad de la sesión anterior fue superada al clarificar que habían discutido y que fue difícil resolver su problema; E05 y E12 expresaron que “era muy difícil resumir”, sin embargo no habían pedido ayuda; E06 y E09 ahora trabajaban mejor, pero siguieron expresando tener grandes falencias al momento de sintetizar. Por último E10 y E11 dijeron que lo entendían todo pero después se mostraron distraídos, no obstante terminaron el trabajo satisfactoriamente.

Sesión 6

Esta sesión titulada “Consolidando saberes” tenía como objetivo *facilitar a los educandos un espacio de articulación y consolidación de saberes*, por ello la docente inició dando la bienvenida. Así se le entregó a cada estudiante un pedazo de papel que tenía los números 1 y 2 para que se conformaran los dos grupos de trabajo.

Una vez conformados los grupos, los estudiantes se dispusieron a organizar sobre el papel Kraft cada uno de los racimos de ideas construidos en las sesiones anteriores y a partir de este ejercicio, concertaron y organizaron la socialización, de la siguiente manera:

El grupo 1 conformado por E02, E03, E04, E05, E06 y E11 decidió realizar un noticiero como forma de socialización.

Foto 1. Articulando saberes grupo 1



Fuente: Toma fotoGráfico de la investigadora durante la sesión 5

El grupo 2 conformado por E01, E07, E08, E09, E10 y E12 decidió realizar una entrevista para desarrollar el ejercicio.

Foto 2. Articulando saberes grupo 2



Fuente: Toma fotoGráfico de la investigadora durante la sesión 5

De este modo, los educandos debían tener en cuenta los siguientes aspectos para ser compartidos con la clase: nombre de la guerra, periodo de desarrollo, participantes, causas, consecuencias y opinión personal sobre el tema; la razón de resaltar los elementos antes expuestos, es que han sido analizados como parte del proceso de conflictos, como lo hace explícito Salvador Romero al retomar las afirmaciones de S. Robbins “las etapas o fases que caracterizan el proceso de un conflicto, y que deben servir de base para analizar cada controversia, buscando posibilidades de solución, son: a. Los orígenes o protagonistas b. Las causas o fuentes c. El conocimiento y personalización d. Los tipos de conflicto e. Formas de resolución f. Posturas: posiciones e intereses”¹³⁸. En consecuencia los estudiantes siguieron estos lineamientos para la puesta en común de la información analizada.

¹³⁸ ROMERO, Salvador. Teoría del conflicto social. Capítulo I de la obra Negociación Directa y Asistida. Lima: 2003. ASOPDES. p. 5. [Consultado el 7 de Agosto de 2017] Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Teor%C3%ADa-del-conflicto-social-ASOPDES-2003.pdf>

Foto 3. Trabajando colaborativamente



Fuente: Toma fotoGráfico de la investigadora durante la sesión 5

Dentro del ejercicio, E03 indagó a la docente sobre la pertinencia de lo que iba construyendo al responder cada ítem y expresó que dejaría solo 4 causas; E06 preguntó qué significaba “derogado”. E04 se mostró renuente porque no manejaba la temática [cabe aclarar que el producto entregado fue el borrador realizado en pareja]. Ante esto, la docente les recordó que podían remitirse a su racimo de ideas y luego profundizar en el texto. E10 se acercó y preguntó si podía tomar una foto al documento para poder trabajar mejor.

Por otro lado, E01 siguió sin interés y siendo las 10:35 a.m. no había trabajado y cuando la docente se acercó, este se negó a levantar la cabeza y recibir orientación para el desarrollo del trabajo, como se hace evidente en el vídeo (*Parte II, 47':38"*).

Una vez finalizado el tiempo de la sesión, la docente despidió a la clase y les recordó que en el siguiente encuentro se realizarían las socializaciones.

Sesión 7

Esta sesión fue el cierre de la anterior, centrada en los informes que podían ofrecer los educandos no solo para seguir fortaleciendo sus competencias en lectura crítica sino para que logran ampliar sus conocimientos sobre las violencias que han conocido. Así la docente dio la bienvenida a los educandos y los invitó a superar los miedos para seguir creciendo en este proceso de aprendizaje.

El grupo 1 tenía como metodología de socialización un noticiero y plasmaron en el tablero los nombres de las guerras como titulares, así:

- .Guerra de los 40
- .Guerra civil de 1851 y 1854
- .Guerra civil de 1876 – 1877 o Guerra de las escuelas, curas y señoras
- .Guerra de 1885
- .Guerra del 95
- .Guerra de los Mil Días

De este modo, y en el orden de los titulares, cada educando fue haciendo su intervención, reproduciendo el texto literalmente como es soportado en el vídeo (*Parte I, 2':08"*) donde E06 inició el ejercicio leyendo los titulares de las noticias.

Luego de la explicación del grupo, la docente realizó una serie de preguntas y aunque el grupo se mostró muy callado, se rescató lo que sigue:

Docente: *Existen dos bandos o bloques contrarios ¿por qué se enfrentan? (Parte I, 14':48")*

E06 *“por su religión, porque los conservadores creían en Dios y en la Iglesia y los liberales no” (Parte I, 14’:50”)*

Ante esta afirmación la docente realiza unas aclaraciones interpretativas y se remite a la Guerra de 1876 y 1877.

Así E03 expresa *“en este tiempo los liberales querían crear 1000 escuelas donde no se impartiera religión” (Parte I, 16’:56”)*

Docente: *Hablan de personajes en ambos bloques, ¿cómo se imaginan a esos personajes? (Parte I, 19’:30”)*

E06 *“como esclavos, no podían opinar” (Parte I, 20’:01”)*

Docente: *Respecto a las consecuencias de las guerras ¿es posible pensar que aún en la actualidad se vivan? (Parte I, 23’:25”)*

E12 *“ si, porque algunas veces que hacen fiestas y algo así hay mucha gente que se pelea” (Parte I, 23’:30”)*

Docente: *¿Y qué proponemos desde las escuelas, entonces para superar esas violencias? (Parte I, 24’:50”)*

E12 *“mediante el diálogo”(Parte I, 24’:55”)*

Por su parte el grupo 2 realizó una entrevista dirigida por E08, quién indagaba a cada educando por los aspectos desarrollados en la preparación de la presentación. El orden de las intervenciones no seguía una cronología de las guerras sino que se indagó así: E10, E09, E01, E05, E07 y este último le hizo las

preguntas a E08. Pero al entrar en la dinámica de apropiación del tema y su presentación del mismo, al igual que el grupo anterior, los educandos se quedaron en el nivel literal de la lectura crítica.

También la docente, indagó a este grupo sobre el tema:

Docente: *¿Por qué se enfrentaban liberales y conservadores? (Parte III, 5':15")*

E01 "porque tenían diferentes ideas" (Parte III, 5':21")

Docente: *¿Cómo se imaginan a esos soldados que murieron en las guerras? (Parte III, 6':58")*

E10 "vestidos como cualquier campesino" (Parte III, 7':25")

Docente: *¿Qué hacían los habitantes de Pitiguao durante la Guerra de los Mil Días? (Parte III, 8':12")*

E07: "Escondarse, porque reclutaban a los jóvenes para que fueran a pelear" (Parte III, 8':17")

Docente *¿en el corregimiento de Pitiguao cómo se evidencian esos vestigios de las guerras? (Parte III, 10':40")*

E08 "cuando se realiza algún evento que por cuestiones del consumo de alcohol terminan peleándose" (Parte III, 10':43")

Docente *¿Y en el contexto escolar?*

E10 "agrediendo al otro verbalmente" (Parte III, 10':50")

Docente ¿Y en el contexto familiar qué sucede?

E10 “Por el consumo de alcohol” (Parte III, 11’:09”)

E12 “a veces los esposos les pegan a sus esposas o le pegan a sus hijos” (Parte III, 11’:11”)

No obstante, en el siguiente apartado se podrán retomar esas competencias una vez analizadas las propuestas de cada educando para superar los efectos de las guerras en el Corregimiento de Pitiguao, lo cual expresaron como se muestra a continuación:

Cuadro 15. Propuestas para superar los efectos de las guerra en Pitiguao

Estudiante	Propuesta
E01 (Detective L.J.J.):	<p><i>“Mi propuesta es que uno como persona tiene que aprender a valorar la vida, la sociedad, la solidaridad, la forma de pensar y solucionar las cosas como un problema, un malentendido, etc.</i></p> <p><i>Por que un problema lo debemos solucionar ablando respetuosamente, sin insultos, golpes, etc.</i></p> <p><i>Por que aunque todavía se viva violencia, esto no se debe solucionar así, por que con los problemas uno puede terminar perdiendo la vida, y la vida es muy bonita y hay que saber aprovecharla, hay que saber vivirla y hay que saber valorarla”.</i></p>
E02 (Detective I. Brayan):	<p><i>“Mi propuesta para superar eso de la guerra y que no se vuelvan a presentar es que cuando alguien quiere pelear con alguien porque uno lo insulto no deberian pelearse porque cuando se pelean se recuerda lo que paso en la guerra de 1885 y mucha más gente tambien empezaria a pelearse lo que deberian hacer es solucionar las cosas dialogando”.</i></p>
E03 (Detective J.):	<p><i>“Es que las personas de esta comunidad cambien y den un ejemplo bueno para las nuevas jeneraciones que estas jeneraciones no tomen la misma cultura del guarapo, el aguardiente y la chica que sean hombre de bien que en sus casa les enseñen el valor, el respeto y la tolerancia para que cuando tomen alguna bebida alcohólica no formen pleitos ni formen peleas pero para que las nuevas jeneraciones tengan un buen sentido por su</i></p>

	<p><i>vida y la de los demas debemos ayudar todos cada uno aportar un granito de arena y enseñarles las cosas buenas y no que ellos cultiben esa cultura del guarapo que si toman alguna bebida embriagante no formen peleas ni escandalos que ellos sepan que es vivir en una vereda libre de problemas y de bebidas alcoholicas sino en un lugar de paz, armonía y solidaridad para que de aquí salgan buenas personas y la gente de otras veredas, municipios o sectores no tengan miedo de venir a Pitigauo sino que sepan que somos unas personas nuevas y distintas y no somos problemáticos sino mas bien solidarios. Eso seria muy bueno que la gente de Pitigauo deje ese vicio del guarapo que no consume tanto alcohol para no formar problemas”</i></p>
E04 (Detective Y. Fernando):	<p><i>“Mi propuesta para mejorar nuestro comportamiento y nuestra forma de arreglar los problemas es dialogando y algunas veces el dialogo no es suficiente por que cuando están dialogando se presentan otros problemas pero cuando dialoguemos ojalá que el dialogo sea positivo y que jamás dialoguemos cuando estemos estresados o enfadados con esa persona es mejor dialogar cuando estemos calmados y sepamos controlar nuestro bocavulario”</i></p>
E05 (Detective L. María):	<p><i>“Mi propuesta es que haya más respeto hacia las otras personas, y que cuando haya conflictos de violencia se solucione con el dialogo y el respeto hacia la otra persona y que como pasa en las guerras, que tenemos que acetar a las personas tal y como son y que como personas tenemos derecho a elegir si somos liberales o conservadores y que por esas ocasiones deberían dialogar y no tomar como objeto un arma por la cual hace que nuestro recorregimiento subra por estas causas de muerte y que deberían pensar que la vida de esas personas son más que una irresponsabilidad de los adultos para y para los niños que estan biendo esto y deberían pensar que esto no es un ejemplo para los niños y jovenes que están en esta etapa de ser adultos deberían cambiar el licor por estar al lado de su familia”.</i></p>
E06 (Detective D. Catalina):	<p><i>“Mi propuesta es que ya no hayan tantas guerras, muertes y que todo sea en armonía, paz, tranquilidad. Un ejemplo de guerra como los liberales y conservadores que no saben comportasen así mismo yo propondria que ya se acabara esas guerras no los lleva ninguna parte y como aquí en Pitigauo esas peleas discusiones maltratos porque no saben comportasen en ninguna parte siempre tiene que aver esas actividades tan bonitas que organizan la demas gente o estudiantes.</i></p> <p><i>Por eso tenenos que ser concientes cuando se toman una cerveza, o un guarapo, o chirrinche, que tomen pero que sepan tomar sin peleas. Así tranquilamente hablando con sus amigos, compartiendo tranquilamente.</i></p> <p><i>Sobre esas guerras que expusieron mis compañeros hablan de mucha muerte violencia y pues se oye eso tragico, de muerte, peleas, combates y pues ya se debia acabar eso”</i></p>

E07 (Detective D. Oliver):	<i>“Mi propuesta es enseñar a nuestra sociedad la frase que dijo Enrique Cortés “el hombre que aprende que despierta sus facultades que entra en el comercio de las ideas que deja de ser máquina y puede decir “pienso luego soy” no es ya esclavo del campanario. Para que las generaciones vivan en paz y dejen de ser esclavos del conflicto y de las armas y la violencia”</i>
E08 (Detective K. Sofia):	<p><i>“Mi propuesta es que debemos tener presente en nuestras mentes y tener en cuenta que debemos ser buenas personas y día tras día ser mejores, e infundirle a todas las personas que nos rodean que debemos buscar métodos en los que no se necesite utilizar siempre la violencia para solucionar los problemas, métodos que nos ayuden a tener una mejor convivencia. Cuando se vaya a cometer algún acto de violencia primero pensar y es lo más probable que una persona que piense para cometer el acto no lo va a hacer porque puede pensar en sus hijos, familiares y también en la familia de la otra persona.</i></p> <p><i>Esas personas que cometen los actos sin pensar puede ser una persona sin cultura o quiere reflejar como fue que le tocó vivir en sus tiempos pero no debería ser así porque los tiempos van cambiando y así debería pasar con los ciudadanos ir cambiando en su forma de actuar. Pero lo más importante es que debemos aprender a respetar nuestra vida y la de la otra persona.</i></p> <p><i>Pero lo más malo es que una persona que este tomada no va a pensar porque en lo único que debe pensar es en pelear y cometer actos que puedan llevar hasta la muerte.”</i></p>
E09 (Detective S. Ximena):	<p><i>“Mi propuesta es que junto con la comunidad se mejore la comunicación. Que apoyemos a los jóvenes para que no tengan vicios. Que nos apoyemos unos con otro. Que nos respetemos y que no se viva tanta violencia intrafamiliar.</i></p> <p><i>Que no es necesaria la violencia, podemos hablar y solucionarlo porque con la violencia no vamos a solucionar nada, dialoguemos, escuchémonos, más tolerantes y que los adultos sean los que den ejemplo a los niños y todos los demás. Por eso cuando muchos niños llegan a grandes, pelean, discuten por todo y dicen que es que siempre ellos veían peleas y cojeran esa cultura de pelear cuando se toman un guarapo o chirrinchy o cualquier bebida alcohólica”</i></p>
E10 (Detective W. Oconer):	<i>“Mi solución al conflicto sería que cuando consumamos alcohol y tengamos problemas que no nos agarremos a golpes busquemos la forma de resolverlos no a los golpes sino dialogando buscando la forma de resolver esos problemas con las armas que aprendamos a tomarnos una serbesa y que los partidos conservadores y liberales se acaben para que no haya más muertos en el territorio colombiano”.</i>
E11 (Detective J. Daniel):	<i>“Mi propuesta es que la gente valore más su vida y no la malgasten en drogas en licores etc. y hacerles como un tipo de reuniones llevarlos a que dialoguen entre ellos mismos</i>

	<p><i>entre amigos o enemigos en el pasado que inicien a vivir su presente que en despues digan que que persona tan respetuosa amable o que no los bean o los señalen que el es el malo no eso no es bueno para la comunidad ni para nadie que mejor los bean un buen ser humano que no le digan lo que el era en el pasado que el no sabía lo que hacia porque nadie los orientaba (como niños)".</i></p>
E12 (Detective L. Andreita):	<p><i>"Propongo que ya no haya más violencia como la del 95 y que la gente se llene de amor y no de rencor porque eso no los hace mejor sino que los hace peor. Creo que deberían irsen por el camino del bien todas las personas del mundo y que fluya el respeto porque así no habrían más muertes y si más familias unidas viviendo felices y con gran satisfacción de seguir juntas y que ya no habrían secuestros, muertes, entre muchas cosas que nos hacen sentir mal o amarradas al no poder hacer nada por soltarsen de este conflicto que solo trae mas violencia y no se parescan a todas esas personas violentas de nuestro mundo que deberían cambiar para ser mejores y superarsen como muchos lo han hecho y me alegro por todos los que han querido superarsen y lo han logrado con muchos esfuerzos que valen la pena".</i></p>

Sesión 8

De profundización y titulada "Descubriendo nuestra historia" constó de dos partes, y en ambas se buscaba *facilitar a los educandos elementos teóricos y prácticos que les permitieran indagar sobre la violencia que se ha vivido en Pitiguao desde hace muchos años*. En primer lugar, en el aula se inició la actividad conformando las parejas de trabajo, quedando así: E01 y E11, E02 y E07, E03 y E10, E04 y E05, E06 y E12, E08 y E09. Cabe resaltar que E01 siguió mostrando poco interés y receptividad para trabajar con su compañero.

Posteriormente se entregó a cada estudiante el rompecabezas para que logran descubrir la tercera pregunta problematizadora y clave de indagación *¿Por qué se dice que Pitiguao es violento?* Asimismo, los tres primeros detectives recibirían puntuación doble por la rapidez en descubrir la clave, siendo premiados E05, E04 y E12. En este caso se optó por la motivación con doble puntuación siguiendo a Tapias cuando expresa que "la ausencia de incentivos externos puede ser, en

consecuencia, una causa de la falta de motivación, por lo que en tales situaciones -cuando el atractivo de una actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza con ella para disfrutar de su realización- su uso parece aconsejable (...)"¹³⁹.

A continuación en el cuadro se muestran las ideas iniciales de los educandos frente a la clave contextual:

Cuadro 16. Presaberes - ¿Por qué se dice que Pitiguao es violento?

Estudiante	Respuesta
E01 (Detective L.J.J.):	<i>"esto quiere decir que Pitiguao es así por que la gente se tiene embidia, por las peleas, por los insultos y especialmente porque no se respetan"</i>
E02 (Detective I. Brayan):	<i>"porque ellos piensan que los problemas se resuelven pegandosen unos a otros y no tienen otra idea de como resolverlos"</i>
E03 (Detective J.):	<i>"porque hay muchas peleas discordias desconfianza y rencores entre ellos mismos no se respetan ni tampoco no respetan a nadie pelean sin vergüenza puede estar niños, mujeres o personas de otros municipios o veredas lo unico que les importa es que les teman que digan cosas feas de ellos o es que ellos se sienten los indestructives que no se degan vencer por nadie"</i>
E04 (Detective Y. Fernando):	<i>"puede ser violento porque no hay armonia comprensión, responsabilidad, y muchas veces es por causa del alcohol, en algunas ocasiones esa violencia viene desde sus casas y uno de esos problemas que tiene Pitiguao puede ser la envidia o por que hay personas que no les cae bien las personas que llegan a este municipio o por querer culpar a las demás personas a veces dicen cosas que nisiquiera son ciertas."</i>
E05 (Detective L. María):	<i>"puede ser violento por diferentes cosas. Ejm: por falta de alcohol y por peleas, hay personas tan irresponsables. Pitiguao no se debería hacer esas cosas por eso hay que ser responsables y muchas veces quieren culpar a las demás personas por sus problemas"</i>
E06 (Detective D. Catalina):	<i>"porque en pitiguao cada fin de semana siempre tiene que haber peleas, discusiones, malos tratos, etc, por eso en pitiguao es poca la gente que le gusta venir a pitiguao y todos nosotros quisieramos que en pitiguao se acabe eso fuera armonioso tranquilo sin pelas."</i>

¹³⁹ TAPIAS, A. Op Cit., p. 2.

	<p><i>También en pitiguao cuando hay fiestas siempre tiene que terminar con cuchillo, machete, etc. También a veces es por mujeres disgustos que hay tenido antes”.</i></p>
E07 (Detective D. Oliver):	<p><i>“por que a veces hay peleas y se tiran machete o cuchillo. Pues no esta bien que digan que Pitiguao es biolento. Pero hay que respetarnos unos a otros para que esto no paseen nuestro corregimiento”</i></p>
E08 (Detective K. Sofia):	<p><i>“Se dice que Pitiguao es violento porque se presentan muchas problemas, peleas, nadie tolera a nadie, y eso pasa casi siempre cuando las personas estan tomadas. Y todos los digustos o discuciones empiezan por cualquier cosa haci la más sencilla, o hasta algo insignificante.</i></p> <p><i>Ese criterio lo tienen todas las personas, es decir, esa es la forma de Pitiguao. Por ejemplo: Va a llegar alguien Pitiguao y le preguntan para donde vas y esa persona dice para Pitiguao y le responden es Jum pilas que allá hay muchas peleas”</i></p>
E09 (Detective S. Ximena):	<p><i>“se dice que Pitiguao es violento porque no hay tolerancia, porque siempre tenemos que irnos a los golpes, la grosería, no respetamos a los demás, somos groseros sin importar la persona que esta ya sean niños o adultos”</i></p>
E10 (Detective W. Oconer):	<p><i>“porque las persnas bienen una fiesta y nosaben tomar y poreso ocuren peleas y abeses poreso hay muertes”</i></p>
E11 (Detective J. Daniel):	<p><i>“por tantos incidentes que antenido la misma comunidad en las actividades laboradas en este corregimiento. En la fiestas que an echo en este corregimiento”</i></p>
E12 (Detective L. Andreita):	<p><i>“porque hay mucha gente que tiene armas en su casa y no las saben utilizar.</i></p> <p><i>Porque en cualquier fiesta siempre hay peleas ay sea con cuchillos o con cualquier cosa que encuentren</i></p> <p><i>Porque ellos no entienden que las peleas pueden terminar muy mal como con muertes y heridos.</i></p> <p><i>También hay mucha gente que se pelean por mujeres o por algún disgusto que hayan tenido antes pero no los hace mas valientes sino que los hace cobardes”</i></p>

Luego cada pareja elaboró una serie de preguntas abiertas que le platearían al invitado especial sobre la pregunta problematizadora descubierta. Este ejercicio en coherencia con el propósito de desarrollar competencias en lectura crítica, es

sustentado desde la perspectiva constructivista al centrarse en que “(...) una genuina formación en competencias es aquella que enseña a responder enseñando a preguntar o, (...) se fija en los procesos antes que en los contenidos, en las formulaciones antes que en las fórmulas, en la formación antes que en la información”¹⁴⁰

En la siguiente tabla se relacionan las construcciones de los estudiantes:

Cuadro 17. Construcción de preguntas problematizadoras

ESTUDIANTES	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS
E01 y E11	<p><i>“Usted como habitante de Pitigao, ¿qué piensa sobre la violencia que sucede aquí?”</i></p> <p><i>“Cuéntenos ¿por qué se vive tanta violencia en Pitigao?”</i></p> <p><i>“¿Por qué existen tantas guerras civiles en Colombia y el mundo, en pueblos, en corregimientos como Pitigao?”</i></p>
E02 y E07:	<p><i>“¿Qué provocó que Pitigao fuese violento?”</i></p> <p><i>“¿Qué provocó que haya tanto conflicto en Colombia?”</i></p> <p><i>“¿Qué provoca que en Pitigao haya tanta violencia?”</i></p> <p><i>“¿Qué consecuencias traería si en el colegio de Pitigao hubiese conflictos entre compañeros?”</i></p>
E03 y E10	<p><i>“¿Por qué cree que se ocasionan las peleas?”</i></p> <p><i>“¿Considera usted que la violencia en Pitigao trae beneficios o al contrario? ¿Por qué?”</i></p> <p><i>“¿Por qué cree usted que hay tanta violencia en Pitigao?”</i></p>

¹⁴⁰ ORTIZ. J. Et al. Op Cit., p. 30

	<p><i>“¿Considera usted que la violencia es la mejor forma de afrontar los problemas? ¿por qué?”</i></p>
E04 y E05	<p><i>“¿Cómo se relacionan las guerras civiles dadas en Colombia durante el siglo XIX con la violencia de Pitiguo?”</i></p> <p><i>“¿Cómo cree usted que se acabaría la violencia en Pitiguo?”</i></p>
E06 y E12	<p><i>“¿Por qué cree que la gente de Pitiguo es violenta?”</i></p> <p><i>“¿De qué manera afecta estas peleas a Pitiguo?”</i></p> <p><i>“¿Cómo cree que podamos ayudar a que no hayan más peleas?”</i></p> <p><i>“¿En qué cree que se afectó Pitiguo con las guerras del siglo XIX?”</i></p> <p><i>“¿Por qué cree que se dieron las guerras del siglo XIX?”</i></p>
E08 y E09	<p><i>“¿Por qué cree que en Pitiguo hay tanta violencia?”</i></p> <p><i>“¿Cómo cree que en Pitiguo pueda cambiar en el sentido de convivencia?”</i></p> <p><i>“¿Cree usted que siendo más tolerante termine la violencia en Pitiguo?”</i></p> <p><i>“¿Por qué cada día Pitiguo es más violento?”</i></p> <p><i>“¿Cree que nuestras generaciones vivan estas violencias? ¿Por qué?”</i></p>

La segunda parte de esta sesión se desarrolló en la casa del invitado especial [por cuestiones de salud, la persona no podía desplazarse de su casa al colegio], así que el grupo de estudio se trasladó a pie hasta el lugar de encuentro. Una vez allí

se realizó una conversación en torno al tema de la violencia en el Corregimiento y cada pareja formuló una pregunta en el siguiente orden:

E12 planteó la primera pregunta:

“¿Por qué cree que la gente de Pitiguao es violenta?” (parte I, 1’:06”)

Luego, E04 hizo la pregunta que sigue:

“¿Cómo se relacionan las guerras civiles dadas en Colombia durante el siglo XIX con la violencia de Pitiguao?” (parte I, 10’:29”)

Una vez resulta la interrogante, E08 planteó:

¿Cree usted que siendo más tolerante termine la violencia en Pitiguao?” (parte I, 18’:20”)

Más tarde, E11 pregunta:

“Usted como habitante de Pitiguao, ¿qué piensa sobre la violencia que sucede aquí?” (parte I, 26’:31”)

Luego de clarificar este interrogante, E10 pregunta:

“¿Considera usted que la violencia es la mejor forma de afrontar los problemas? ¿por qué?” (parte I, 34’:40”)

Finalmente, E02 cierra la entrevista con el siguiente planteamiento:

“¿Qué consecuencias traería si en el colegio de Pitiguao hubiese conflictos entre compañeros?” (parte I, 40’:30”)

No obstante, la parte fundamental de la entrevista que tenía que ver con la interacción directa de los educandos con el testimonio vivo, no posibilitó resultados deseados puesto que los estudiantes estuvieron muy callados y participaron muy poco.

Sesión 9

Esta sesión de cierre fue titulada “Mostrando las pruebas y entregando informes” y tenía como propósito *posibilitar un espacio de aprendizaje para que mediante un ejercicio de pre-escritura, los educandos reconocieran las potencialidades de tienen al momento de construir un texto propio*. Para ello cada estudiante debía armar el rompecabezas final y descubrir la última clave del ejercicio. Los estudiantes siguieron motivados con la obtención de puntos para completar esta tarea.

A continuación, cada educando respondió una serie de preguntas orientadoras como base para construir un texto con sentido y coherencia, buscando generar competencias en lectura crítica. Teniendo en cuenta lo anterior, Cassany en acuerdo con otros teóricos afirma que “el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ‘ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso’¹⁴¹. Sus escritos iniciales pueden consultarse en los anexos, ya que en la última sesión será abordado el texto terminado y su análisis.

¹⁴¹ CASSANY, D. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Op Cit. p. 118

Sesión 10

Esta sesión – continuación de la anterior – tenía como propósito *facilitar un espacio reflexivo donde los educandos pudiesen concretar sus producciones escritas como medio para alcanzar niveles de criticidad*. De este modo, los estudiantes fueron invitados a leer sus escritos, omitiendo las preguntas orientadoras y solicitándoles colocar conectores apropiados a los párrafos, además de hacer las correcciones en la sintaxis de sus ejercicios: Sus productos fueron los siguientes:

Cuadro 18. Ejercicio de escritura

ESTUDIANTE	PRODUCCIÓN ESCRITA
<p>E01 (Detective L. J. J.)</p>	<p style="text-align: center;">Por qué hay violencia en Pitigauo</p> <p><i>“Esto se empieza por el alcohol, los insultos, y no se respetan como personas y terminan quitándose la vida. En el país se refleja con los secuestros, robos e igual pasa en el departamento o el municipio por que el alcohol o las drogas los embrutece y los lleva a pelearse.</i></p> <p><i>En Pitigauo estas situaciones se presentan por que no se respetan y se dicen palabras ofensivas que terminan peleándose, quitándose la vida. Así son en Pitigauo, ya que no saben tomar y no se saben controlar. Es que algún problema lo debemos solucionar hablando, no con insultos, peleas, violencia etc. Porque nosotros como personas debemos aprender a ser comprensivos. Por ejemplo como lo decía en la guerra de 1885 se enfrentaban conservadores contra liberales y así lo fue en Pitigauo.</i></p> <p><i>En cuanto a mi opinión considero que tienen que aprender a respetarse y a valorarse como personas, aprender a controlar el alcohol, que si quieren tomarse una cerveza que sea una sola para que no se enloquen y terminen haciendo violencia.</i></p> <p><i>Mi propuesta es que se acabe la violencia y se unan, se solidaricen como personas, etc y principalmente que se respeten”.</i></p>
<p>E02 (Detective I. Brayan)</p>	<p style="text-align: center;">Consecuencias de la guerra de 1885 y de Pitigauo</p> <p><i>“Que son actos violentos: son problemas en los cuales mucha gente participa para pelearse por algo y no paran hasta que alguien quede herido.</i></p> <p><i>Como se refleja en el país el departamento o el municipio:</i></p> <p><i>En el país cuando hay mucha gente que es hincha de un equipo pero hay otra persona de otro lado y es hincha de otro equipo y a la otra gente no le gusta. Pues que hacen comienzan las peleas. En el corregimiento: cuando un muchacho tiene una novia y a ella se el acerca otro muchacho al novio de ella no le va a gustar y lo que es formarle pelea. Esto sería en Pitigauo porque no hay dialogo la idea de ellos solo es acabar con la vida</i></p>

	<p>de la otra persona. No saben tomar y siempre que toman tiene que ser con el cuchillo, la macheta y la navaja.</p> <p>Asimismo, lo de Pitigauo se relaciona con la guerra de 1885 porque en esa guerra eran liberales contra conservadores era una guerra que salían varios muertos y heridos, en Pitigauo también habían estas guerras. Por ejemplo los de Pitigauo no podían pasar a Mogotes porque de una vez comenzaban a pelearse debido a que unos eran conservadores y otros liberales.</p> <p>Por tanto, mi opinión es que está mal, porque no se deberían pelear a veces por cosas que no valen la pena. Yo creo que no deberían pelearse por quien era conservador o quien era liberal porque cada uno tiene una opinión diferente e ideas diferentes. De este modo que haya dialogo respeto entre todos responsabilidad cuando toman, que cuando estén tomando no tengan ni la navaja, ni el cuchillo, ni el machete”.</p>
E03 (Detective J.)	Esta producción puede verse en el apartado de hallazgos.
E04 (Detective Y. Fernando)	<p style="text-align: center;">Los actos violentos de Pitigauo</p> <p>“Los actos violentos se reflejan en el país porque hay mucho robo, maltrato en las casas y matan cuando están borrachos y en Pitigauo hay violencia por culpa del alcohol y muchas veces es por problemas que tuvieron sus abuelos hace tiempo.</p> <p>Además, en Pitigauo se presentan muchas cosas violentas porque hay mucho consumo de alcohol y la violencia viene de sus casas. Si en las casas no hay armonía, paz, tampoco la va a haber en algunos otros lados. Y se relacionan porque en Pitigauo hubo peleas entre los liberales y los conservadores, y hubo mucho grupo armado, además las personas de otras veredas se reunían en Pitigauo para discutir y las demás personas tenían miedo de que hubieran problemas.</p> <p>Respecto a mi opinión es que en Pitigauo deberían dejar el alcohol y que si en Pitigauo fuera mas pasivo el nombre que todos le tiene a Pitigauo “Pitigauo es problemático” cambiaría y ya no hablarían mal de Pitigauo. Pero para superar estas situaciones deberíamos dejar de beber alcohol y estar en paz con los demás, muchas veces estos problemas son causados por el alcohol pero la mayoría de problemas es por problemas que habían tenido antes”.</p>
E05 (Detective L. María)	<p style="text-align: center;">Tragedias que se reflejaban durante los años anteriores en el territorio de Pitigauo y en Colombia</p> <p>“Las guerras civiles significaban para Colombia y para todas las personas un desastre por lo cual recordamos a nuestros seres queridos. Para nuestro Corregimiento fue difícil superar todos esos daños durante esas guerras.</p> <p>Los actos violentos. Se dan porque algunas personas se pasan de borrachas y no tienen como referencia sus seres queridos, se refleja en nuestro país como un caso a que no haya más violencia, maltratos y muertes por medio de las personas que cometen actos de violencia.</p> <p>En nuestro corregimiento se presenta por el consumo de alcohol, porque algunas personas que lo toman no tienen el control del alcohol y se forman peleas, como en el caso de Pitigauo que algunas personas por tomar les da igual que otras personas estén mirando algo terrible.</p> <p>¿Y como se relacionan las situaciones? que no haya más violencia en Pitigauo, Ejemplo: que hay que aprender que el alcohol causa muchos problemas y que hay que entender que no haya personas que por las situaciones de alcohol haya muertes y heridos.</p> <p>Y también son situaciones que en mi opinión es que no sigan con más violencia y que</p>

	<p>superen el dolor, la tristeza y que la comunidad luche por esos sueños por el cual creen que algún día llega y es que no haya mas violencia como aquí en Pitigauo como en otros países”.</p> <p>Y para superar las situaciones violentas es que haya mas seguridad en el corregimiento de Pitigauo, para que supere tantas tragedias de los años anteriores y también para los años que vienen que no suceda más violencia y no más muertes, que causen dolor, ni tristeza de la comunidad, por que en algunas situaciones no piensan que la vida de las personas por la cual están irrespetando vale más que otras cosas y por todas otras cosas deberían superar esas situaciones que causan terror a otros”.</p>
E06 (Detective D. Catalina)	<p style="text-align: center;">Pitigauo y su violencia</p> <p>“Actos violentos es todo aquello que ocurre en el país como muertes, malos tratos, peleas, discusiones hasta ocasionar la muerte. Se da mucho en los corregimientos y se reflejan en peleas dadas en las tiendas, en las casas y muchas veces por bobadas como por celos, envidia, o cuando tiene un pique.</p> <p>Ahora bien, en Pitigauo se presentan estas situaciones porque nunca se saben tomar una cerveza y tiene que terminar en pelias o también en muerte. La gente le da miedo venir porque cuando hay una fiesta o cualquier otro evento termina peleas, discusiones, etc.</p> <p>Yo diría que se puede relacionar con la entrevista realizada donde Nando sobre las bebidas alcohólicas, las guerras pasadas, y las drogas. También se puede relacionar con la guerra de los 40 o guerra de los Supremos que hubo un enfrentamiento entre liberales y conservadores porque los liberales no querían dejar los conventos porque no creían y los conservadores apoyaban y creían mucho en Dios. Como por ejemplo el enfrentamiento que hubo en la lomita de liberales y conservadores dejaron muchos muertos, heridos etc.</p> <p>De este modo yo opinaría que en Pitigauo hay tanta violencia porque nosotros mismos no ponemos de nuestra parte para que no se ocasione tanta violencia en nuestro corregimiento, país, departamento. Etc. Se propone que se acabe tanta violencia, luego las bebidas alcohólicas, la drogas, malos tratos”.</p>
E07 (Detective D. Oliver)	<p style="text-align: center;">Pitigauo sin consumo alcohólico</p> <p>“¿qué son actos violentos? Son: Matar robar secuestrar. La violencia nos trae mucho perdición a nuestro país o municipio. Por ejemplo por no respetarnos unos a otros, por no tolerarnos. Para que no halla tanta violencia en nuestro municipio o país hay que respetar a los demás, tolerarlos y valorar la opinión de ellos.</p> <p>En Pitigauo esto se presenta porque no nos respetamos unos a otros, no somos tolerantes y no valoramos la vida. No actuamos de manera correcta.</p> <p>Que se controle el consumo de guarapo y el aguardiente en nuestro corregimiento se relacionan con conflictos y guerras entre familias o vecinos y muchos seres queridos pierden la vida. Por ejemplo las guerras entre liberales y conservadores que querían hacer escuelas publicas y unos estaban de acuerdo y otros no y desde hay empezaban las disputas y guerras entre conservadores y liberales.</p> <p>Mi opinión es que la situaciones violentas en Pitigauo es por la cultura de guarapo, el aguardiente porque se embriagan y se forman las peleas, porque son malas porque no da lugar a que las personas piensen lo que hacen”.</p>
E08 (Detective K. Sofia)	<p>Esta producción puede verse en el apartado de hallazgos.</p>
	Violencia en el corregimiento de Pitigauo

<p>E09 (Detective S. Ximena)</p>	<p><i>“Actos violentos es todo aquello que ocurre en muchas partes que hay peleas, muertos, heridos, discusiones muy fuertes que causan la muerte.</i></p> <p><i>A nivel de país se dan muchas peleas de pareja, mucha violencia contra la mujer, muchos secuestros. Muchas veces porque no saben tomar. También con los grupos armados.</i></p> <p><i>En el corregimiento de Pitigauo se presentan tantas situaciones violentas porque la gente toma mucha cerveza mejor dicho de todo y ellos no saben tomar. A mucha gente no le gusta venir a Pitigauo porque se dice que acá se vive mucha violencia, pero eso también es porque no tenemos tolerancia, nosotros mismos.</i></p> <p><i>Esas situaciones más que todo se presentan por bebidas alcohólicas o también como se decía en la guerra de los 40 o guerra de los Supremos, que discutían porque unos eran liberales y otros conservadores, como aquí en Pitigauo que personas que son de otros lados vienen y pelean porque unos eran liberales y otros conservadores, hasta llegaban unos a quedar heridos y otros muertos.</i></p> <p><i>De este modo, mi opinión sobre las situaciones violentas en Pitigauo es por las bebidas alcohólicas y también es porque a veces personas que no son de Pitigauo forman las peleas acá y dicen que los violentos son de Pitigauo y mucha gente que viene de otras partes dicen que acá es violento.</i></p> <p><i>Para superar las situaciones violentas en Pitigauo propongo que no se vendan tantas bebidas alcohólicas y menos a menores de edad, que seamos conscientes de lo que estamos haciendo, que nos toleremos más y que nos respetemos a nosotros mismos”.</i></p>
<p>E10 (Detective W. Oconer) (sin cambios)</p>	<p><i>“Los actos violentos son las peleas, los bombardeos, las agresiones físicas o verbales, los abusos sexuales a niñas y niños en el país y en todo el mundo.</i></p> <p><i>En el <u>corejimiento</u> de Pitigauo se reflejan por las peleas y por el consumo de alcohol.</i></p> <p><i>Porque siempre que toman <u>vuz can</u> la forma de armar un problema o de <u>montarsela</u> al <u>queben quese</u> deje y cuando no se deja <u>entonses</u> se arma el problema y siempre por le consumo de <u>alcohol</u>.</i></p> <p><i>Por ejemplo cuando <u>benian</u> los de mogotes porque eran conservadores y aquí eran <u>liberales</u> y cuando ya estaban <u>borachos</u> entonces sacaban el cuchillo y el revolver y se agarraban a pelear.</i></p> <p><i>Mi opinión es que Pitigauo fue el centro de la guerrilla y por la cultura del guarapo del chirinche y por eso cuando se toman un guarapo o una cerveza y tienen problemas de una vez sacan el machete o el cuchillo y de una se arma el problema y a veces salen heridos o algún muerto.</i></p> <p><i>Cuando hay una fiesta venga la policía y que <u>siban atomar</u> sean tolerantes y <u>sitoman</u> y tienen problemas que busquen la manera de <u>areglar</u> los problemas a las buenas”.</i></p>
<p>E11 (Detective J. Daniel)</p>	<p style="text-align: center;">Pitigauo con la cultura de su tierra</p> <p><i>“En el país se ha reflejado con bandas delincuenciales, grupos armados al margen de la ley. Por ejemplo departamentos como Caquetá, Putumayo han padecido actos violentos como atentados contra oleoductos, secuestros y a la misma comunidad.</i></p> <p><i>Se daba porque los señores se toman un guarapo, una cerveza o un aguardiente no saben controlar sus tragos que se han tomado y ellos mismos pueden resultar muertos.</i></p> <p><i>Y estos se relacionan por la misma intolerancia entre la misma comunidad del alcoholismo y por partidos de política conservadores y liberales y por eso se tiene mala reputación de Pitigauo por estos casos de enfrentamientos. La gente de Pitigauo no se sabe tomar un aguardiente siempre terminan en discusiones entre ellos mismos y nadie</i></p>

	<p><i>les hace llamado a que se controlen los dejan que se peleen y me parece malo porque dan mal ejemplo a los niños.</i></p> <p><i>Por eso quiero que haya vigilancia en las fiestas los sábados y domingos en este corregimiento para que la gente sea más sana que no peleen cuando se tomen una cerveza o alguna otra cosa que se controlen”.</i></p>
<p>E12 (Detective L. Andreita)</p>	<p style="text-align: center;">Los actos violentos en Pitiguao</p> <p><i>Los actos violentos son conflictos en los que puede haber muertes, heridos y estos son causados por las drogas o por el trago, también por los problemas que se han tenido antes.</i></p> <p><i>En el país se reflejan por las personas abandonadas o por la gente que vive en las calles y esto por causa de las drogas o de alcohol. En el departamento es más común el alcohol que las drogas, pero aún así hay muchas personas que se drogan y esto genera mucha violencia. En el municipio se da también mucho el alcohol y la droga y por esas causas se ha generado mucha violencia. En nuestro corregimiento ya no es tan común la droga, ahora es común el alcohol y esto ha hecho que llegue la violencia.</i></p> <p><i>Lo que sucedió en Pitiguao es que la gente no aprende a valorar la vida de ellos, ni a respetar la vida de las demás personas. Sin embargo muchas personas se emborrachan y pierden el control ya que no están en su juicio sino que están borrachos y por eso se pelean ya sea verbal o físicamente. Muchas veces se pelean las personas por mujeres y esto esta ocasionando en nuestro corregimiento gran inseguridad.</i></p> <p><i>Esto también se relaciona con el alcohol, como el guarapo, el chirrinche y así sucesivamente, estos actos han generado gran inseguridad en Pitiguao, también se relacionan con las armas. También nos han contado que esta violencia comenzó por la contradicción de partidos como liberales y conservadores y que mucha gente se reunía en el corregimiento para pelear por sus partidos políticos, Pitiguao no fue quien comenzó la violencia sino que la gente de diferentes veredas se reunían ahí para sus enfrentamientos y esto aún genera mucha violencia en Mogotes y todas sus veredas.</i></p> <p><i>Para terminar este conflicto hay mucha gente que quiere cambiar y creo que deberían solucionar los conflictos con el dialogo o hacer algo para solucionarlo y no a golpes o con armas corto punzantes porque esto genera más conflicto.</i></p> <p><i>Propongo que deberían reunirse y realizar dialogo o charlas en las que no se use la agresividad y se maneje el respeto a los demás y a la vida”.</i></p>

8.2 Hallazgos en la secuencia didáctica

Este apartado corresponde a la discusión de los datos que anteriormente se describen, en articulación al ejercicio de contrastación con la teoría disponible, que utiliza no solo el referente teórico sino la matriz categorial que se relaciona a continuación:

Cuadro 19. Matriz Categorial

CATEGORÍA	SUB - CATEGORÍA	CONCEPTUALIZACIÓN
Lectura Crítica	Lectura Literal	<p>Cassany la define como leer “las líneas”, es decir, “se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen un fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los temas pertinentes”¹⁴².</p> <p>Desde el punto de vista de competencia, este nivel “incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto”¹⁴³</p> <p>Su definición es – según Cassany - “leer entre líneas y se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”¹⁴⁴</p> <p>En lo que atañe a la competencia que se evalúa en las pruebas externas corresponde a “la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación”¹⁴⁵</p>
	Lectura Inferencial	<p>Esta categoría se traduce – de acuerdo a Cassany – en “leer detrás de las líneas y hace alusión a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no”¹⁴⁶.</p> <p>A este respecto, el educando debe demostrar “capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc”¹⁴⁷</p>
	Lectura Crítico - intertextual	<p>Esta categoría se traduce – de acuerdo a Cassany – en “leer detrás de las líneas y hace alusión a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no”¹⁴⁶.</p> <p>A este respecto, el educando debe demostrar “capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc”¹⁴⁷</p>

¹⁴² CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. España: Ediciones Tarbiya. p. 116.

¹⁴³ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PAREA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Módulo de lectura crítica: Saber Pro 2 – 2014. Bogotá: 2014. El instituto. p. 3.

¹⁴⁴ CASSANY, Daniel. Op Cit. p. 116.

¹⁴⁵ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PAREA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op Cit. p. 3.

¹⁴⁶ CASSANY, Daniel. Op Cit. p. 116.

¹⁴⁷ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PAREA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op Cit. p. 3.

Motivación al Aprendizaje

La conceptualización sobre la motivación desde la perspectiva de Frida Díaz y Gerardo Hernández se desarrolla así: “El término motivación se deriva del verbo latino “movere” que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción. Para Moore implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos. De acuerdo con Brophy, es un constructo teórico que se emplea para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado a las metas específicas”¹⁴⁸

La disposición al aprendizaje de acuerdo a Tapias está condicionada por tres factores: El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia; las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran y el costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes¹⁴⁹.

Sesión 1

En esta sesión de motivación, enganche e indagación de saberes previos, emergió una categoría que para efectos del proceso investigativo se nombró como “*Motivación al Aprendizaje*” y que se hizo evidente a partir de la actitud de disposición y atención de los estudiantes durante las actividades propuestas. Al respecto, entre los factores planteados por Tapias y que afectan a los educandos en la realización de tareas se pueden destacar:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida

¹⁴⁸ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: 2002. Universidad Autónoma de México. Editorial McGraw-Hill. p. 67

¹⁴⁹ TAPIA, J. Alonso. Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Madrid: 2005. Universidad Autónoma de Madrid. pp. 3 – 4. [Consultado en Mayo 19 de 2017] Disponible en: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf

de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.

- El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes¹⁵⁰.

En este sentido, el factor de mayor impacto es el tercero (para E01 y E03), relacionado con el esfuerzo que debe aplicar el educando a la tarea aun cuando conoce sus potencialidades, ya que en las clases habitualmente los educandos imprimen un mínimo esfuerzo en las actividades escolares. Situación que demuestran con sus comentarios y el rechazo tajante a los ejercicios propuestos.

Tapias hace una reflexión fundamental relacionada con esta categoría al señalar que “el significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es que posibilita incrementar sus capacidades, haciéndoles más competentes, y haciendo que disfruten con el uso de las mismas”¹⁵¹. De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de la primera sesión demuestra que hubo un interés y una expectativa por parte de los estudiantes, especialmente en el momento que se propuso la dinámica de encarnar el rol de detective social. Para ellos la noción de detective puede significar un reto o la formulación de estrategias que les permita lograr una meta específica.

Ahora bien, en lo que respecta a las categorías preestablecidas, específicamente la que respondía al nivel inferencial de lectura, cuando los educandos debían

¹⁵⁰ El autor toma de Covington, Eccles, Wigfield y Schiefele estos aportes y los plasma en: TAPIAS, J. Alonso. Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Madrid: 2005. Universidad Autónoma de Madrid. pp. 3 – 4. [Consultado en Mayo 19 de 2017] Disponible en: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf

¹⁵¹ Ibíd., p. 2

demostrar que “reconocían información implícita en el texto”¹⁵² se constató lo que sigue:

Aunque E01 y E12 no lograron reconocer la información oculta del texto; no obstante, los demás educandos reconocieron el uso de la expresión en su contexto, desde una perspectiva violenta y otra relacionada con las herramientas de trabajo cuando van a jornalear. A este respecto Rodríguez afirma que en un contexto de lectura “el lector deduce el significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo”¹⁵³, en otras palabras, la expresión analizada, que incluso es de uso común en la zona, es parte de la construcción histórica de la región, derivando en frases como “los mogotanos atajamos el agua a machete”¹⁵⁴ o el reconocimiento de una realidad problemática. Asimismo, desde la Teoría Crítica Horkheimer plantea que “el esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) conduce a conocer los fenómenos de una manera definitivamente real”¹⁵⁵, lo cual implica que los educandos desde este nivel inferencial deberían abstraer un mundo de ideas diversos que les permita dar una mirada holística y multidimensional de cualquier situación o idea formulada.

Por otra parte, de la socialización realizada se pudo observar que los educandos han construido en la interacción con otras personas - no solo en el ámbito escolar

¹⁵² INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Módulo de lectura crítica: Saber Saber T y T 2016-1. Colombia: 2016. El Instituto. p. 5.

¹⁵³ RODRÍGUEZ, Ada. Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. Venezuela: 2007. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. vol. 13, núm. 25. p. 242 [Consultado el 6 de Agosto de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>

¹⁵⁴ Esta expresión es de uso habitual cuando se están tratando asuntos de discusiones y peleas.

¹⁵⁵ RONDÓN, Gloria. Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 26. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

- conocimientos que se relacionan con las violencias; incluso expresiones como “charapo” y “pluma” que le son propias y responden al contexto, posibilitan el reconocimiento de la violencia como manifestación del entorno. Se parte, entonces, de lo planteado por Cassany al expresar que “el significado del texto (...) se elabora a partir del conocimiento previo que el lector aporta y, (...) varía según los individuos y las circunstancias”¹⁵⁶. Pero ello no se queda en la mera intención del docente o la estrategia que se utilice en clase, sino en que de acuerdo a Ausubel “la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlas, intencionadamente, con las primeras”, y esto, es un proceso propio del educando que deberá tener la disposición o intención de hacerlo. Es así que el rescate de estos saberes se constituyó no solo en una actividad importante al inicio de las sesiones sino que posibilitó la reconstrucción de saberes desde la particularidad de una realidad, aspecto relevante para el desarrollo de competencias en lectura crítica desde las Ciencias Sociales.

Sesión 2

Durante esta sesión, el ejercicio en parejas posibilitaba abordar los tres niveles de lectura y comenzar a potenciar el proceso de aprendizaje al rededor de estos. A partir de una noticia estudiada, las preguntas orientadoras elaboradas, se convirtieron en el pretexto para que los educandos diferenciaron las situaciones presentadas y las relacionaran a su cotidianidad.

La pregunta 1, de nivel literal, buscaba que los educandos “reconocieran ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor”¹⁵⁷. En general, la mayoría de estudiantes fueron capaces de dar cuenta de la competencia referida a la voz del

¹⁵⁶ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. España: 2006. Editorial ANAGRAMA. p. 32

¹⁵⁷ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). *Op cit.*, p. 5

autor, esto es, expusieron los acontecimientos narrados en el texto, en forma coherente con el mismo. Además, demostraron un intento por interpretar el sentimiento del autor, a partir de lo que este comentaba en el texto.

En lo que respecta al desarrollo de competencias en Ciencias Sociales los educandos debían ser capaces de “clasificar y jerarquizar elementos y factores que definen los procesos y las estructuras sociales”¹⁵⁸ respetando la ordenación que hace el autor en el texto y manteniendo la tesis planteada por este aunque se realice una nueva narración con los elementos identificados, situación que se dio en el marco de la actividad de la clase.

La segunda pregunta, relacionada con el nivel inferencial, se formuló para que los educandos “relacionaran las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos”¹⁵⁹. De este modo, los educandos establecieron las conexiones de su contexto con lo sucedido en Huila y Caquetá, donde las causas de estas violencias recayeron en el consumo de alcohol y la falta de presencia policial, y las consecuencias fueron establecidas como el desarrollo de riñas, donde hay heridos y muertos. De este modo, para Rondón “la crítica en la dimensión de la lectura tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido para quien lee. La interpretación es parte de la crítica y la base de la crítica entonces es la experiencia propia que tiene el lector con el texto”¹⁶⁰ y esta relación fue suscitada por la noticia en sí y las experiencias que en la vida diaria tienen los jóvenes.

Por ello, los educandos aunque se remitieron, en primer lugar, a tomar de manera textual las palabras del autor, establecieron una relación clara con los campeonatos de microfútbol – propios del contexto de Pitigao – y las diferentes

¹⁵⁸ ORTIZ, José., Op Cit. p. 32

¹⁵⁹ Ibid., p. 5.

¹⁶⁰ RONDÓN, Gloria. Op Cit., p. 26.

situaciones problemáticas que se presentan por el consumo de alcohol durante la realización de este tipo de eventos, planteando también un antecedente de muerte “Don Agustín” en el corregimiento. En concordancia con lo anterior, Casassas plantea que “la percepción de los fenómenos sociales es siempre e irremediamente un acto esencialmente cultural, es decir, histórico”¹⁶¹. En otras palabras, que la historia compartida en un contexto específico condicionaran una manera de ver y expresar los acontecimientos que se dan en la cotidianidad, situación percibida en el ejercicio.

La última pregunta en el ejercicio, respondía al nivel crítico, fundamental para los propósitos de la investigación misma, debido a que además de ser el más alto nivel de lectura crítica, es desde “la evaluación de la estructura y el contenido argumentativo de un texto (...)”¹⁶² que se pretendía desarrollar esta competencia.

Se reconoció el intento de ser propositivos al escribir la opinión compartida, cuando resaltaron la importancia de la presencia policial, situación necesaria en todos los eventos de Pitiguao. Es así que Rodríguez alude a Díaz y Hernández al mencionar que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”¹⁶³ y es el contexto violento del corregimiento el que condiciona estas lecturas, porque refleja la cotidianidad en sus actividades de diversión y las soluciones que han encontrado para contrarrestar los problemas que se presentan.

¹⁶¹ CASASSAS, Jordi. Percepción de los conflictos, historia, memoria y comunicación. España. Universidad de Barcelona. p. 258. [Consultado el 06 de Agosto de 2017] Disponible en: http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/13/qm13ESP_pdf/18.pdf

¹⁶² Ibid., p. 5.

¹⁶³ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. En: RODRÍGUEZ, Ada. Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. Venezuela: 2007. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. vol. 13, núm. 25. p. 246 [Consultado el 6 de Agosto de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>

En cuanto al aspecto didáctico, el desarrollo de la mesa redonda fue acertado en la medida que posibilitó un reconocimiento inicial de la forma en que los educandos formulaban preguntas, ejercicio pensado para posibilitar la aproximación de estos a los fenómenos sociales y profundizar en hechos violentos partiendo de un texto dado.

De lo anterior se pudo evidenciar que el tipo de formulación realizada por los educandos enfatizó en la memoria de sus compañeros como búsqueda de la equivocación para obtener puntos en su marca personal. En este sentido, para alcanzar niveles de criticidad según Pérez se requiere “no la comprensión superficial de un texto que tras su descodificación obtiene un sentido, sino la capacidad de crear un modelo del contenido del texto que tenga sentido para quienes leen, luego de decodificar e interpretar”¹⁶⁴. Por ello, es indispensable elaborar preguntas más profundas, que posibilite a los educandos ejercitar sus habilidades interpretativas y propositivas frente a las diversas situaciones que se presentan en su vida. Aunque las estudiantes E06 y E09 intentaron saber cómo se llamaba el cuerpo de bomberos, toda vez que esa una información no estaba presente en el texto y a través de estos interrogantes querían adentrarse más en los elementos casuísticos de la narración, para reconstruir lo que sucedió, todos necesita fortalecer la argumentación y recurrir a distintas fuentes para afianzar el camino hacia ese mundo de criticidad.

Entonces cabe preguntarse ¿cómo se relacionan las categorías analizadas en las diferentes sesiones desarrolladas? Pues bien, en la fase de apertura, correspondiente a las dos primeras sesiones, se abordaron desde lo que cada educando aportaba, partiendo de su experiencia para luego ser contrastada con un contexto distinto y teniendo en cuenta lo planteado por Ausubel "(...) el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.

¹⁶⁴ PÉREZ, José Manuel. El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. España: Ministerio de Educación. p. 3.

Averígüese esto y enséñese consecuentemente"¹⁶⁵ fue posible además de reconocer esos saberes trazar las sesiones que posteriormente se desarrollaron, en ese mismo sentido, se pudo reconocer lo que sigue:

- Los estudiantes han construido una serie de conocimientos que responden a las dinámicas del entorno.
- Desde la categoría “Motivación al Aprendizaje” se aprecia una disposición al proceso de enseñanza y aprendizaje, a excepción de E01 que siguió mostrando desinterés. No obstante, se hizo evidente que – parafraseando a Decin, Ryan, Ciskcentmihalyi y Jagacinsky - los alumnos trabajaron intrínsecamente motivados, siendo capaces de involucrarse en la actividad, desprendiéndose de la pereza, participando activamente, solicitando orientaciones a la docente, adoptando una actitud receptiva y respondiendo por su parte en el ejercicio¹⁶⁶. Porque en este caso, estuvieron atentos a las indicaciones de los ejercicios y fueron liberándose de sus temores a preguntar y clarificar las dudas presentadas; asimismo, se mostraron pacientes con quienes presentaron resistencia e insistieron que trabajar hasta que todos siguieron una dinámica de trabajo colaborativo y de construcción conjunta de conocimientos.
- En la categoría “lectura crítica” - véase en la Matriz categorial la conceptualización de estos niveles - la mayoría de los educandos realizaron un ejercicio de reproducción literal del texto de acuerdo con los indicadores del ICFES. En el nivel inferencial, lograron retomar elementos de otros escenarios y contextualizarlos en su entorno, al remitirse a hechos ocurridos en su corregimiento de manera cotidiana, y en el nivel crítico -

¹⁶⁵ AUSUBEL, David. Teoría del Aprendizaje Significativo. p. 2 Disponible en: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>

¹⁶⁶ TAPIA, J. Alonso. Op Cit., p. 2

intertextual, aunque existen algunos elementos argumentativos y propositivos, estos deben fortalecerse para alcanzar el propósito del estudio.

En cuanto a las estrategias o metodologías utilizadas fue asertivo, entonces:

- Proponer encarnar un rol de detectives.
- Otorgar puntos por la realización de ejercicios.
- Retar a los estudiantes a descubrir preguntas problematizadoras, llamadas también claves contextuales a través de un rompecabezas.
- Promover el trabajo por parejas.
- Realizar lecturas de artículos periodísticos que daban cuenta de la realidad de otros contextos.
- Atender las inquietudes de los educandos y seguir motivándolos en las tareas durante su desarrollo.

Sesión 3

Haciendo referencia a las tres categorías preestablecidas en el estudio, se realizó una revisión inicial de los constructos que poseen los estudiantes, desde un nivel literal de lectura, ya que como lo afirma Cassany “la lectura crítica (...) requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto”¹⁶⁷.

De este modo, ante la pregunta ¿De dónde proviene tanta violencia en el territorio colombiano?, los educandos mostraron lo que sigue:

E01: No logró comprender la pregunta problematizadora, puesto que su respuesta aunque se refiere a “peleas” y “violencia intrafamiliar” no es coherente con lo que

¹⁶⁷ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. España: Ediciones Tarbiya. p. 117.

se indagó; además la estructura sintáctica es difusa, lo cual dificultó su comprensión.

E02: No dio una respuesta acorde a lo que se cuestionaba y esta, además, fue incompleta.

E03: Maneja unos constructos diferenciados sobre la violencia en el territorio colombiano mencionando a “los grupos armados y revolucionarios” por un lado, y por otro a “la violencia personal” esa que surge de nosotros mismos en la interacción con los otros. Considero que será un insumo apropiado para facilitarle otros elementos que fundamenten su postura porque maneja una visión general de la problemática y es capaz de contextualizarla a situaciones violentas de su cotidianidad, lo cual posibilitaría una comprensión holística del fenómeno estudiado.

E04: Entendió la pregunta y dio una respuesta más de su cotidianidad, puesto que se centró en la dinámica familiar y la falta de “diálogo positivo” para resolver los conflictos.

E05: Hizo referencia a la vulneración de los derechos de los menores y de la población vulnerable, conectándolo con la actuación de las “guerrillas” y el deseo de la paz como ciudadana colombiana.

E06: Expresó que la falta de “respeto” entre las personas es lo que ocasiona tanta violencia en el territorio colombiano. Este valor, aunado a la Tolerancia será de aporte para comprender desde el argumento teórico, que posteriormente se desarrollará, las razones de la violencia.

E07: También se remitió a responder que la violencia sucede debido a los grupos al margen de la ley pero no profundizó al respecto.

E08: Resaltó la falta de Tolerancia entre las personas, sus diferencias e incompreensión como fuente de la violencia, e incluso, se remite a una “mala cultura” practicada por los seres humanos. Se le facilitó la expresión de sus ideas, situación muy importante para fortalecer sus competencias argumentativas.

E09: Hizo énfasis en el ejemplo que debe darse a los niños, el cual impactará su vida de adultos como una alternativa para eliminar la violencia que proviene, de acuerdo a los saberes de cada persona y de los grupo armados.

E10: Demuestra una gran falencia en la construcción de textos, si bien enumeró unos elementos que promueven la violencia en el territorio nacional, sus ideas siguieron siendo poco profundas.

E11: Se remitió a la violencia intrafamiliar, donde incluso hizo referencia a los feminicidios, una problemática común en el contexto colombiano.

E12: Enunció diversos factores que provocan la violencia y rescató la falta de respeto propio como una de las razones de la violencia en el país.

Conforme a lo expresado por los estudiantes, lo anterior constituye sus saberes previos frente a la pregunta problematizadora que de acuerdo con Ausubel “en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad”¹⁶⁸. Puesto en otros términos, reconocer los conceptos manejados por los educandos como información preliminar es fundamental para que la intervención en el aula posibilite la apropiación de conocimientos teóricos basados en argumentos, sustentados en fuentes

¹⁶⁸ AUSUBEL, David. Op Cit., p. 1.

confiables, lo cual conducirá a procesos de aprendizaje. Puesto que de acuerdo al mencionado autor, “la incorporación, sustancial e intencionada, de una tarea de aprendizaje potencialmente significativa a porciones pertinentes de la estructura cognoscitiva de modo que surja un nuevo significado, implica que el significado recién aprendido llega a formar parte integral de un sistema ideativo particular”¹⁶⁹.

Sesiones 4 y 5

Estas tres sesiones ofrecieron un nuevo bloque de análisis que arrojó como resultado la reafirmación de la categoría emergente denominada “Motivación al Aprendizaje” debido a que la disposición o motivación intrínseca fue promovida por la docente como medida correctiva en la sesión 5 y se manifestó en la respuesta de los educandos al ser más receptivos, conversadores y dados a resolver sus inquietudes sin temor a equivocarse, aunque eso no aplicó para todos. En este caso, Díaz y Hernández establecen que “en el plano pedagógico, motivar significa (...) estimular la voluntad de aprender, y en el contexto escolar esta motivación permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos que se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas”.

Otra mirada frente a los procesos de aprendizaje y la motivación hacia este, se retoma de Ausubel cuando expresa que “el aprendizaje significativo presupone el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva (...)”¹⁷⁰. En otras palabras, que el educando debe estar en total disposición de aprehender los elementos ofrecidos en la clase para hacerlos parte de su constructo cognitivo.

¹⁶⁹ AUSUBEL, David. Significado y aprendizaje significativo. En Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México:2009. Trillas. p. 12. Disponible en: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

¹⁷⁰ AUSUBEL, David. *Ibíd.*, p. 1.

En lo que respecta a las categorías preestablecidas, los ejercicios de las sesiones fueron una oportunidad para que los educandos desarrollasen competencias en lectura crítica, lo cual no fue tan evidente en esta fase porque el ejercicio estaba direccionado a la apropiación del tema estudiado.

En cuanto a la pertinencia de las estrategias trabajadas, en indagación personal con los estudiantes, estos plantearon que:

- La utilización de cintas para cubrir los ojos, al no ser retiradas una vez finalizada la motivación, se convirtió en un elemento distractor para el ejercicio posterior.
- La intervención centrada en promover - mediante un video - el trabajo colaborativo resultó conveniente para el propósitos de las sesiones.
- La elaboración de racimos de ideas no fue de su agrado porque les pareció difícil sintetizar de este modo. Sugirieron realizar resúmenes convencionales para una mejor apropiación del tema.
- Aunque la docente estuvo dispuesta todo el tiempo ante las inquietudes de los educandos, el tiempo fue limitado para brindarle una orientación óptima a cada equipo.

Sesión 6

En esta fase del proceso, donde el trabajo colaborativo debía cumplir un papel fundamental, al entrar en dialogo los diferentes saberes, ideas y perspectiva de lo que se requería socializar, también fue muy importante porque particularmente los educandos se muestran callados y con poca apertura a ser orientados por la

docente, situación que posibilitó un mejor acercamiento entre la docente y los estudiantes. De igual modo, retomando los planteamientos de Van Dijk es posible asociar su concepción de investigador crítico como aquel que es capaz de superar convencionales formas de leer la realidad y se reinventa en la construcción de conocimientos desde su propia experiencia y responsabilidad¹⁷¹.

En esta sesión, a excepción de E01, todos los estudiantes trabajaron en armonía y disposición a despejar las dudas que surgieron. Pero en el caso único de negación del educando, es posible pensar que quizás aquí operó lo planteado por Tapias al expresar que “a veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación”.¹⁷² Esta situación explicaría que E01 se encerrara en sí mismo, imposibilitando la orientación de la docente y descalificando sus propias habilidades.

Sesión 7

En esta sesión fue posible evidenciar que los estudiantes se aproximaron a niveles inferenciales y crítico intertextuales, relacionando información del texto con el contexto e intentando ser propositivos; sin embargo, en su mayoría las respuestas aún quedaron en el ámbito de la superficialidad y la poca reflexividad, lo cual no podría proveer a los estudiantes, según Serrano y Madrid, de herramientas conceptuales que les permitan abstraer de diversidad de textos y situaciones, la información necesaria para participar activamente en una sociedad¹⁷³. De igual

¹⁷¹ VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 186, septiembre-octubre 1999, p. 2.

¹⁷² TAPIAS, A. Op cit. p. 6.

¹⁷³ SERRANO DE MORENO, Stella / MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Bogotá: Universidad de Los Andes - Facultad de

modo, vista la lectura crítica como una práctica socio-cultural, Rondón plantea que:

Aprender a leer requiere no solo desarrollar los llamados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada tipo de discurso (político, pedagógico, religioso, económico, entre otros), de cada práctica concreta de lectura y escritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, y descodificar las palabras, es necesario descifrar cómo cada autor y sus lectores utilizan cada género discursivo; cómo negocian el significado según las convenciones establecidas; cuál es el lenguaje y las lógicas propias de cada disciplina¹⁷⁴.

Y en el caso de los educandos, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, se observó que los estos se mueven en el nivel básico de interpretación puesto que “describen, reconocen e identifican, de forma aislada, los elementos básicos que caracterizan las dinámicas sociales”¹⁷⁵, situación que resulta insuficiente para alcanzar niveles óptimos de criticidad en los discursos que construyen con los ejercicios desarrollados en el aula. De igual manera, el grupo tampoco superó ese nivel básico de interpretación que menciona Ortiz. Consecuentemente, intentando rescatar elementos de criticidad desde las construcciones propias de los educandos a partir de la apropiación del tema y de su participación en las socializaciones, los progresos reflejados fueron sutiles, puesto que estuvieron muy callados y las pocas intervenciones fueron puntuales e irreflexivas. Así, Tapias menciona que “dado que si el alumno participa se le pueden aclarar dudas,

Humanidades y Educación. Acción Pedagógica N° 16. Enero – diciembre de 2007. p. 59.
Documento en línea:[consultada 22/09/2016]

¹⁷⁴ RONDÓN, Gloria. Op Cit., p. 27.

¹⁷⁵ ORTIZ, José., et al. Fundamentación conceptual área de Ciencias Sociales. Bogotá: 2007. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). p. 32.

confirmándole o ayudándole a descartar las ideas que se va haciendo, la participación puede tener un efecto positivo”¹⁷⁶ pero este no fue el caso.

Es así que se realizó un análisis de las posturas de los educandos, que evidenció lo que sigue:

E01: La propuesta del educando estuvo centrada en la vida y su valoración, planteó ideas repetitivas y poco profundas respecto a las acciones concretas para superar las violencias en el contexto inmediato. Sin embargo, el uso de signos de puntuación fueron utilizados con mayor frecuencia y esto permitió una comprensión más fácil en su lectura.

E02: El educando no expresó de manera coherente sus ideas y su propuesta fue confusa. Aunque intentó plantear elementos de la guerra de 1885 trabajados en las sesiones previas, no hizo mención de ellos. Tampoco propuso acciones concretas frente a lo que se indagó. Además, los signos de puntuación no se utilizaron.

E03: El estudiante planteó algunas ideas interesantes frente a la problemática, pero no estableció acciones concretas, fue repetitivo y omitió los signos de puntuación que podrían haber contribuido a darle sentido a sus palabras.

E04: Si bien es cierto que el educando propuso el “diálogo positivo” como la forma de solucionar los problemas, su propuesta fue débil frente a los criterios argumentativos para fundamentar una posición personal. Tampoco tuvo en cuenta la utilización de signos de puntuación en el texto.

E05: La estudiante planteó ideas claras frente a lo que se requiere para superar las violencias, no obstante, la estructura sintáctica presentó deficiencias y, esto

¹⁷⁶ TAPIAS, A. Op Cit. p. 13.

hizo que fuese confusa su lectura. Tampoco utilizó signos de puntuación que le pudiera dar fluidez a su ejercicio.

E06: La estudiante presentó dificultades para expresar su propuesta. No estableció acciones concretas, y aunque hizo uso de algunos signos de puntuación, mostró diversos errores de ortografía. De este modo, no alcanzó niveles de criticidad al no poder ser propositiva.

E07: Si bien el estudiante extrajo un fragmento de la guerra estudiada (Guerra de 1876 y 1877), centrando su propuesta en la enseñanza, los elementos argumentativos no posibilitaron, primer lugar, desarrollar sus ideas, y en segundo lugar, fundamentar su postura.

E08: La estudiante fue fluida en lo que expresó pero su propuesta no se fundamentó adecuadamente. Requiere tomar elementos estudiados en las sesiones anteriores para darle solidez a su postura. No obstante, hizo uso de algunos signos de puntuación y fue coherente con lo que escribe.

E09: La estudiante expresó ideas claras frente a lo que se necesita para superar la violencia, aunque necesita fundamentar su postura con elementos vistos en las clases anteriores.

E10: El estudiante presentó serias dificultades para establecer una propuesta coherente, no utilizó signos de puntuación y sigue presentando problemas en la sintaxis y semántica de sus escritos.

E11: Aunque el estudiante establece una acción concreta “reuniones donde dialoguen”, la falta de signos de puntuación dificultó la fluidez del texto, lo cual indica que el nivel de criticidad no haya mostrado una evolución favorable.

E12: La propuesta de la estudiante no presentó acciones concretas para resolver la problemática; asimismo el escaso uso de signos de puntuación no permitió una sintaxis adecuada del texto.

En la contrastación con la teoría, Pérez afirma que “no puede darse una comprensión profunda de los textos si el lector no dispone de un cierto conocimiento de las reglas y los códigos que intervienen. Esto requiere profundizar en el conocimiento de la gramática, de las reglas sintácticas, formales y estilísticas en las que se funda toda escritura y lectura”¹⁷⁷. Como se hace evidente en los escritos de los educandos, pocos hacen un uso adecuado de este dominio, lo cual imposibilita leer sus producciones con fluidez y coherencia.

Ahora bien, si se revisa el avance en el desarrollo de competencias en lectura crítica, aunque ya se hace notorio la realización de escritos más extensos – que no es un indicador de un nivel de lectura crítica más agudo, pero si de un nivel de producción intelectual de mayor esfuerzo - se requiere de mayor elaboración reflexiva que posibilite evidenciar como lo establece Ortiz que el educando “reconozca resultados posibles dadas ciertas tendencias y plantee alternativas de solución o de salida confrontando o integrando múltiples elementos y factores sociales”¹⁷⁸

Por ello, para cerrar este gran bloque de sesiones e integrar las categorías del estudio, se concreta que:

En la **motivación al aprendizaje**, los estudiantes – a excepción de E01 – siguen involucrados en las actividades propuestas por la docente, solicitan asesoría individual, cumplen con los tiempos estipulados para el manejo de la información e imprimen su mejor esfuerzo para subir su puntuación personal. De este modo, la

¹⁷⁷ PÉREZ, J. Op Cit. p. 13.

¹⁷⁸ ORTIZ, J. Op Cit., p. 32.

afirmación de Tapia es coherente con esta dinámica cuando expresa que “la actividad académica cobra significado favorable en la medida en que los resultados contribuyen a preservar o aumentar la autoestima, (...) posibilitando actividades como preguntar, participar, etc., que podrían contribuir a facilitar el aprendizaje”¹⁷⁹

En lo que se refiere a la categoría **Lectura Crítica**:

El nivel literal predominó en el manejo de la información extraída de la guerra civil estudiada por cada pareja, evidente en la socialización al no trascender los elementos planteados por el autor (ver matriz categorial). Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales corresponde a las competencias interpretativas, las cuales “(...) apuntan a la descripción y la definición y supone el manejo de los conceptos para dar cuenta de los elementos básicos”¹⁸⁰

El nivel inferencial fue transitorio y menos constante, puesto que las propuestas tuvieron un sutil asomo a generar razones sobre los hechos estudiados (ver matriz categorial). Asimismo, desde las Ciencias Sociales, estas competencias que son argumentativas se refieren “a la pregunta relativa al por qué de los fenómenos en un ámbito del saber, así como a las causas de los procesos, los hechos sociales e históricos, es decir, a las relaciones de causalidad”¹⁸¹

El nivel crítico intertextual fue fluctuante y menos persistente puesto que los educandos presentaron propuestas para superar las guerras y aunque se remitieron a elementos del texto, la superficialidad de esto no permitió la concreción de posturas personales fundamentadas (ver matriz categorial). Tampoco desde las Ciencias Sociales, las competencias propositivas que indican

179 TAPIA, A. Op Cit., p. 3.

180 ORTIZ, et al. Op Cit., p. 33.

181 Ibíd., p. 34.

“uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística”¹⁸² no fueron alcanzadas.

El análisis a las estrategias desarrolladas no fue tan positivo porque:

- Fueron conformados dos grupos de 6 integrantes cada uno, pero el trabajo colaborativo no contribuyó a la articulación de ideas globales.
- Se requería un ejercicio previo de lectura de racimos para concretar la apropiación de conceptos.

Sesión 8

Durante esta sesión, en la primera parte, se abordó la pregunta problematizadora 3 ¿Por qué se dice que Pitiguao es violento? Y en coherencia con los presupuestos del aprendizaje significativo, al rescatar los saberes previos de los educandos, se descubrió lo que sigue:

E01: El estudiante planteó desde sus saberes que la base de la violencia es la envidia y la falta de respeto.

E02: El estudiante manejó la tesis que se trata de un problema de formas de resolver las diferencias.

E03: El estudiante planteó que se refiere a la falta de valores como el respeto.

E04: Centrado en la violencia intrafamiliar, también planteó problemas con la falta de valores.

¹⁸² Ibíd., p. 36.

E05: La expresión de ideas sobre la pregunta problematizadora que la estudiante planteó es incoherente.

E06: La estudiante planteó que el fenómeno violento se da por peleas entre los habitantes, especialmente en tiempo de fiestas.

E07: El estudiante adujo que se trata de un problema producto de las peleas.

E08: La estudiante presentó de manera clara su punto de vista, estableciendo que es la falta de tolerancia la que conduce a esta problemática. Asimismo, el consumo de alcohol produce altercados entre los habitantes.

E09: La estudiante también basó su punto de vista en la falta de valores como la tolerancia y el respeto.

E10: El estudiante siguió presentando dificultades para expresar sus ideas. No obstante, basó sus presaberes en el consumo de alcohol.

E11: El estudiante no presentó una idea clara al respecto del cuestionamiento inicial. Le faltó sentido y coherencia a lo expresado.

E12: La estudiante planteó que se debe al uso descontrolado de armas, presentes en las casas y la forma violenta de resolver los conflictos.

Con estos elementos discursivos, se vio reflejado lo expuesto por Díaz y Hernández al decir que “en realidad el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje podrán ocurrir

sobreposicionamientos entre ellas”¹⁸³. Situación que en algunos casos es de avance y en otros de retroceso.

Posteriormente se realizó un ejercicio de elaboración de preguntas. Aunque muchos podrían cuestionar, cómo la elaboración de preguntas es indispensable en procesos que buscan desarrollar competencias en lectura crítica, la respuesta que se acerca más al nivel de pensamiento, señala que “estas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos”¹⁸⁴. De este modo, elaborar cuestionamientos propios, los cuales alcancen dimensiones profundas para estudiar un fenómeno, requiere una construcción cognitiva y estructural sólida para abordar diversas situaciones e intentar comprender sus dinámicas. A este respecto, el tipo de preguntas formuladas en las sesiones fueron de juicio y de acuerdo a Elder y Paul “son preguntas que hace sentido debatir, preguntas con contestaciones mejores o peores (bien sustentadas y razonadas o mal sustentadas y/o razonadas). (...) en la que se evalúan las contestaciones a estas preguntas usando criterios intelectuales universales tales como la claridad, precisión, exactitud, relevancia, etc. (...) predominan en las disciplinas humanísticas (historia, filosofía, economía, sociología, arte...)”¹⁸⁵

En la segunda parte, correspondiente a entrevistar a un invitado, los educandos obtuvieron diversidad de datos reales sobre las violencias vividas en el Corregimiento desde hace mucho tiempo, pero la percepción de la docente frente al ejercicio no fue favorable, puesto que los educandos no participaron activamente, ni preguntaron sobre aspectos que les llamara la atención. A este respecto, es coherente traer a colación lo que plantea Ausubel:

¹⁸³ DÍAZ Y HERNÁNDEZ., Op Cit. p. 47

¹⁸⁴ ELDER, linda y PAUL, Richard. El arte de formular preguntas esenciales. SI:2002. Fundación para el pensamiento crítico. p. 5. [Consultado el 2 de Septiembre de 2017] Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

¹⁸⁵ Ibid., p. 12

La capacidad, característicamente humana, para el aprendizaje verbal significativo depende, claro, de capacidades cognitivas como la representación simbólica, la abstracción, la categorización y la generalización. Es la posesión de estas capacidades lo que hace posible, a fin de cuentas, el descubrimiento original y el aprendizaje eficiente de conceptos y proposiciones genéricos y, con ello, la adquisición ulterior de la información y las ideas más detalladas y relacionables que constituyen el volumen del conocimiento¹⁸⁶.

Lo cual indica, que se requieren fortalecer en los educandos estas capacidades para continuar desarrollando competencias en lectura crítica que les permitan acceder a información variada y válida y construir a partir de esta, cuerpos analíticos de comprensión de realidades.

En lo que tiene que ver con la efectividad de las estrategias se puede afirmar que:

- El ejercicio inicial del rompecabezas sigue teniendo un impacto positivo y los educandos al ser retados y premiados cuando logran los objetivos propuestos, se sienten más animados y participan activamente.
- La elaboración de preguntas con orientación, fue adecuada en la medida que las parejas de trabajo, lograron formular preguntas abiertas de profundidad y, descubrir formas de abrir preguntas cerradas.
- La entrevista a un testimonio vivo, no fue tan positiva puesto que los estudiantes no participaron activamente y no plantearon contrapreguntas.

Sesiones 9 y 10

¹⁸⁶ AUSUBEL, David. Significado y aprendizaje significativo. En Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México:2009. Trillas. p. 9. Disponible en: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

Estas sesiones correspondía a un ejercicio de pre-escritura y escritura como aporte al desarrollo de lectura crítica en los educandos, puesto que:

El concepto de escritura en su carácter interdisciplinario y epistémico permite a los estudiantes pensar crítica y razonadamente (...). En el plano de lo epistemológico, la escritura es un proceso dialéctico más que instrumental que explicita las relaciones entre el escritor, el lector y el contexto. En este sentido, la preocupación frente a la lectura crítica ha de centrarse, como aclara Cassany, en lo que hacen los docentes y estudiantes con los textos que leen y escriben¹⁸⁷.

De este modo, cada escrito de los educandos posibilitó establecer la mirada que sigue:

E01 (Detective L. J. J.) - En términos generales tiene una estructura coherente, no evidencia un nivel de criticidad puesto que se queda en meras formulaciones personales frente al fenómeno. Al respecto, Jurado afirma que “la lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. (...) surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas”¹⁸⁸ Esta situación no se manifiesta en el escrito. Visto desde las competencias en Ciencias Sociales, es notable la presencia de la interpretación, argumentación y proposición en los niveles básicos, los cuales pueden ser consultados en el marco referencial.

E02 (Detective I. Brayan) - El ejercicio analítico frente a esta propuesta, corresponde a establecer que existen algunos problemas de sintaxis que imposibilitan las conexiones adecuadas dentro del texto que le permitan tener

¹⁸⁷ PAEZ, Ruth y RONDÓN, Gloria. Investigación y formación de un lector crítico. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 26. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

¹⁸⁸ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre textos. Bogotá: 2014. Ediciones Ruta Maestra. p. 12. [Consultado el 2 de Setiembre de 2017] Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

fluidez y sentido; no obstante, el estudiante recurrió a elementos trabajados en las sesiones anteriores lo cual si bien no establece una postura crítica propiamente, comienza a generar inferencias más complejas. Es lo que Jurado asegura cuando expresa que “las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales”¹⁸⁹ Asimismo, ejemplificar las situaciones que intenta explicar es una muestra de la utilización de conocimientos del estudiante. De este modo en lo que se refiere a las Competencias en Ciencias Sociales, el estudiante desde la argumentación “especifica y/o generaliza, contextualiza, da razones o explicaciones sobre procesos, dinámicas y estructuras sociales”¹⁹⁰

E03 (Detective J.) - Elaboró de manera coherente su escrito, aunque presentó pequeñas fallas en la utilización de signos de puntuación, no obstante, el texto pudo leerse fluidamente. Destacando los elementos propios para una lectura crítica, el educando recurrió a saberes discutidos en las sesiones anteriores, tanto en las guerras estudiadas como al testimonio vivo sobre la violencia en el Corregimiento. Si bien es cierto que se requiere de un proceso prolongado para desarrollar competencias en lectura crítica, aquí se evidencia un gran potencial para su desarrollo. Por tanto, se retoma a Mendez y colaboradores cuando expresan que la lectura crítica “se construye a partir de todos los conocimientos que el lector posee o debe consultar, los cuales le permiten entender a cabalidad un texto”¹⁹¹ En lo que respecta a las competencias en el área, el educando “indica soluciones o posibilidades integrando algunos factores sociales, centrales y estructurales”¹⁹² A continuación se presenta el escrito:

¹⁸⁹ Ibíd., p. 12.

¹⁹⁰ Ortíz et al. Op Cit., p. 32

¹⁹¹ MÉNDEZ, Juan. Et al. La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. Medellín: 2014. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. p. 10. [Consultada en Setiembre 20 de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002>

¹⁹² ORTIZ et al. p. 32.

Hechos acontecidos en Pitigua

“Los actos violentos se refieren a la agresividad a las demás personas de cualquier forma, física o mentalmente. Estos actos se reflejan en el país con los grupos armados como el ELN y otros grupos guerrilleros. En el departamento con el maltrato familiar o infantil, Santander un departamento que se conoce por el maltrato familiar o por actos de corrupción. En el municipio por el consumo de sustancias psico-activas o alucinógenas, peleas, maltratos familiares. En nuestro corregimiento se presentan estas situaciones por el consumo de bebidas sin medida, por problemas familiares o por otras situaciones, por ejemplo por mujeres, por dinero o por cosas no importantes.

Estas situaciones se relacionan con las guerrillas que estuvieron aquí hace unos años lo cual las personas vivían con mucho temor y tenían que cuidar a sus hombres y niños para que no fueran a la guerra. Pero también ocurrió que habían peleas políticas entre liberales y conservadores y aquí en Pitigua se vivía eso porque llegaban de distintas veredas, aquí mataban a otra persona y decían esos son los de Pitigua y se puede mencionar la pelea que hubo en la lomita ya llegando a Mogotes. Que fue muy mala lo cual ha traído mucha angustia para personas de otros municipios o veredas que no se atreven a venir a Pitigua por sus actos violentos y salidos de lo normal como asesinatos o peleas con machete o cuchillo.

Por eso quiero que la gente que forma las peleas dejen esa costumbre o que hagan una inspección de policía para que estén disponibles las 24 horas del día y así estas violencias no ocurran en Pitigua”.

E04 (Detective Y. Fernando) - Al respecto del escrito, se puede afirmar que requiere mejorar la sintaxis porque su lectura no es fluida. El estudiante intentó mostrar una problemática alrededor de consumo de alcohol y la falta de armonía en los hogares pero se quedó en opiniones superficiales. Aunque vista desde una perspectiva sociocultural “la lectura es considerada una construcción social que adquiere particularidades de acuerdo con el contexto sociocultural”¹⁹³ esto no significa que pueda abordar situaciones sin un argumento fuerte. Ahora bien, desde el punto de vista de las competencias en Ciencias Sociales, el estudiante se quedó en el nivel básico de la interpretación.

¹⁹³ MÉNDEZ, Juan et al. Op Cit., p. 11.

E05 (Detective L. María) - El escrito es un reflejo de serias dificultades no solo en la sintaxis sino en la semántica, puesto que necesita coherencia en las ideas que se plasman allí; la estudiante no logró retomar elementos vistos en las sesiones anteriores y expresó de manera inadecuada sus ideas al respecto de un fenómeno estudiado. Por ello, Méndez trae a colación lo planteado por Jurado cuando menciona que “la lectura crítica nace de la interlocución, de la conversación con el otro como dispositivo para entregar y recibir información”¹⁹⁴ pero dicha interacción no la realizó la estudiante. En términos de las Ciencias sociales, también se remitió a una competencia básica de interpretación.

E06 (Detective D. Catalina) - Expresó de manera fluida sus ideas, aunque con pequeñas fallas en la sintaxis; no obstante, es importante resaltar que ella había tenido problemas al momento de escribir puesto que consideraba su incapacidad al respecto. Haber rescatados elementos valiosos de las sesiones anteriores, reflejan un avance mínimo en el camino que conduce a la criticidad. Al respecto, desde el nivel inferencial, “el lector, como actor de la comprensión, debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto, establecer relaciones entre ellos para, finalmente, inferir o extraer esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar”¹⁹⁵. En lo que se refiere a las competencias en el área, la estudiante está en un nivel básico de interpretación.

E07 (Detective D. Oliver) - Aunque en el escrito se rescatan elementos explícitos tanto del texto estudiado como del testimonio vivo, no se refleja una coherencia global del mismo. No se alcanzó un nivel crítico que posibilitara establecer una evolución al respecto. No se evidenciaron “ juicios, valoraciones y proyecciones

¹⁹⁴ Ibíd., p. 11

¹⁹⁵ ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Ecuador: 2011. El Ministerio. p. 11. [Consultado el 20 de Septiembre de 2017] Disponible en: <https://educacion.gob.ec/siprofe/>

(que muestren) una sustentación, argumentación o razón de ser (...)”¹⁹⁶ de aquello que se expresa. En Ciencias Sociales, la competencia en la recae este producto, corresponde al nivel básico de la interpretación.

E08 (Detective K. Sofia) – El escrito es un excelente insumo del progreso que ha mostrado la estudiante, respecto a sus habilidades escritoras y de establecimiento de posturas personales argumentadas:

Testimonios, relaciones y opiniones personales de Pitiguao

“Actos violentos son actos que cometen o cometemos con otras personas, o hasta con nosotros mismos. También puede ser la intolerancia que nosotros no dejamos atrás y la seguimos poniendo en práctica. Los actos violentos se presentan en muchas situaciones como en las familias, la comunidad... pero nadie hace el deber de parar eso. En pocas palabras actos violentos son hechos de agresividad que tienen o tenemos hacia otras personas.

Ese acto se ve refleja en nuestro país empezando por los grupos armados, la cultura que tenemos, y todos los defectos que nosotros mismos tenemos porque hasta por eso puede o hay muchas discusiones, es decir, nadie acepta a la otra persona como es. En el Departamento creo que también se ve reflejado en el mismo sentido (...) En el municipio se ve reflejado esos actos violentos por el alcohol, porque es poca la persona que se sabe comportar cuando está tomando y en ese momento esa persona puede cometer los actos inconscientemente porque en lo único que puede pensar es en pelear y pelear sin importarle lo que cometa.

Y en el corregimiento se puede ver reflejado mas que todo por el vicio conocido como el “guarapo y el chirrinche”. Y pasa lo mismo, cuando esa persona está tomada no se aguanta nada y todo lo piensa solucionar peleando. Asimismo, por la forma de pensar de la comunidad y por la forma como acostumbra a solucionar sus dificultades, por sus problemas y todo lo que les ocurra. Pero nunca piensan en solucionar las cosas dialogando, reconociendo sus actos y tratarse con mucho respeto.

¹⁹⁶ Ibíd., p. 12.

Y, se relacionan como cuando en la crisis conservadora de la guerra de los mil días los liberales no contaban, no tenían derechos políticos, sus votos se hacían a un lado y se quemaban en los escrutinios electorales, no ocupaban ningún escaño en las Asambleas Departamentales, solo dos de sus miembros, el Negro Robles en 1894 y Uribe Uribe en 1896 habían llegado al Congreso y entonces ellos se peleaban por eso.

Así o casi parecido ocurría en Pitigauo pues entre conservadores y liberales no se podían ver porque ya estaban peleándose y en matarse era lo único que decían y hacían. Ese testimonio fue conocido gracias a Nandito cuando se le realizó la entrevista y el nos comentaba eso.

Además, mi opinión sobre las situaciones violentas en Pitigauo es que la comunidad se desordena muy feo y al presentarse tomados, y casi siempre esas peleas se presentan en los negocios, no quiere decir que porque la gente no se sepa tomar unas cervezas... se deben acabar las tiendas. Sería muy bueno que la gente de Pitigauo tuviera mucha más cultura sobre el comportamiento que deben tener. Pues así no se tenía que dudar tanto para organizar algún evento.

Pero que no se vendieran bebidas alcohólicas a menores de edad porque desde ahí las personas empiezan con eso, empiezan con ese comportamiento, se entiende que esos jóvenes o nosotros algún día tomaremos pero que tengamos presente nuestro comportamiento. Y que en las familias hubiera más cariño y les hablaran a sus hijos porque desde nuestro hogar somos como somos”.

La estudiante manejó elementos muy valiosos que posibilitaron establecer su proximidad a una lectura crítica, rescató aspectos exactos estudiados en las sesiones anteriores y los integró al discurso de manera coherente con lo que expresó. Se podría afirmar que la estudiante “utiliza (...) elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto”¹⁹⁷, lo cual permite evidenciar progresos en la competencia crítica. De otro modo, en las competencias que se evalúan en Ciencias Sociales es notable el dominio de la interpretación, la argumentación y la proposición en los niveles medios.

¹⁹⁷ Ibíd., p. 12

E09 (Detective S. Ximena) – Su escrito retomó específicamente aspectos desarrollados en la entrevista durante la sesión 8, pero aún así no reflejó mayor dominio de lo que dice, ni una postura argumentada frente a esto. Al igual que el educando E01, parece una opinión superficial frente al fenómeno estudiado, lo cual no puede catalogarse como una forma de intertextualidad, pues esta “se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros”¹⁹⁸ y requiere como lo expresa Jurado reconocer las voces que allí concurren. Desde el punto de vista de las competencias en Ciencias Sociales, el nivel básico de la interpretación es el de mayor énfasis.

E10 (Detective W. Oconer) (sin cambios porque no asistió a clase) - Al respeto de su producto, el estudiante por sus continuas fallas, no pudo realizar la revisión de su borrador, pero es evidente la dificultad de redacción de ideas; inicialmente la sintaxis es deficiente y esto imposibilitó la fluidez del texto y por ende comprender su sentido. A la luz de las competencias en Ciencias Sociales, requiere mayores esfuerzos para posibilitar un fortalecimiento de competencias básicas, empezando por la interpretación.

E11 (Detective J. Daniel) - En su escrito también es notoria la dificultad para expresar de manera coherente las ideas. Desde el ejercicio propiamente crítico, el educando no retomó elementos vistos en sesiones pasadas como sustento para establecer una posición al respecto, es más, no es evidente una postura personal frente a lo que plantea y simplemente se remitió a mencionar datos aislados sobre el fenómeno, es lo que en Ciencias Sociales se denomina “interpretación en el nivel básico”¹⁹⁹

¹⁹⁸ JURADO, Fabio. Op Cit. p. 11.

¹⁹⁹ ORTIZ, José et al. Op Cit., p. 32.

E12 (Detective L. Andreita) - Aunque se presentaron pequeñas fallas en la sintaxis, la estudiante logró establecer una proyección del fenómeno estudiado y basó fundamentalmente su argumento en el testimonio vivo de las sesiones anteriores. Asimismo, intentó proponer una alternativa clara para superar la violencia en el Corregimiento. Esto es lo que Ortiz y colaboradores señalan como competencia argumentativa²⁰⁰ en el nivel medio, propia de las Ciencias Sociales.

Consecuente con el análisis anterior y revisando las categorías preestablecida y emergente, en este bloque de sesiones de cierre, se pudo inferir que:

- La motivación al aprendizaje estuvo presente porque los educandos superaron sus miedos a no poder con la tarea asignada. Incluso E01 realizó un ejercicio con la mejor actitud y aunque sus progresos no fueron tan grandes, a la luz del análisis teórico, si logró reflejar el dominio básico de todas las competencias en Ciencias Sociales.
- La lectura crítica en sus sub-categorías se evidenció así:
 - El nivel literal siguió siendo el de mayor predominio, especialmente para E01, E04, E05, E06, E07, E09, E11 y E12. En el caso de E10 se presentan serias dificultades en los niveles básicos de lectura y escritura.
 - El nivel inferencial fue mejor evidenciado en estudiantes como E02, E03, E08 y E12.
 - El nivel crítico intertextual de una manera menos profundidad fue también trastocado por E03, E08 y E12.

En lo que respecta a la pertinencia de las estrategias desarrolladas en estas sesiones, es propicio mencionar a Benavides y Sierra para quienes “la escritura como proceso implica la recursividad y la reescritura, y considerar aspectos

²⁰⁰ Ibíd., p. 32

conceptuales de la producción (comprensión del tema, organización de las ideas en la memoria, y movilización de estos discernimientos en función del objetivo)”²⁰¹ ya que no se trata de un ejercicio aislado a los procesos lectores, y siendo el propósito de la investigación alcanzar niveles de criticidad, se consideró coherente el ejercicio. Aunque el avance no fue tan evidente, a nivel de la dinámica que el grupo maneja en la relación con la docente, los ejercicios permitieron un mayor acercamiento y cuando se realizó la lectura en voz alta de cada producto, hubo un reconocimiento de habilidades lecto-escritoras que pueden seguir trabajándose.

²⁰¹ BENAVIDES, Diana y SIERRA, Gloria. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. Colombia: 2013. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. p. 86. [Consultado el 22 de Julio de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038004>

9. FASE EVALUATIVA FINAL

Esta sesión (11) fue el espacio de evaluación tanto de los educandos como la docente y, por tanto, de la secuencia didáctica implementada, para abordar el tercer objetivo específico “*Evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica implementada para desarrollar las competencias en lectura crítica de los estudiantes*” como cierre de esta experiencia en el aula.

9.1 Evaluando a los educandos

A la luz de la siguiente rejilla de evaluación, se analizaron los desempeños de los educandos para el desarrollo de competencias en lectura crítica y competencias en Ciencias Sociales:

Cuadro 20. Indicadores de evaluación

REJILLA PARA EVALUAR EL INSTRUMENTO - GRADO 8º (CIENCIAS SOCIALES)*										
COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES ²⁰²	INTERPRETATIVA		ARGUMENTATIVA			PROPOSITIVA				
	LITERAL		INFERENCIAL			CRÍTICA - INTERTEXTUAL				
PREGUNTA/INDICADOR	1/Localiza	2/Describe,	3/Comprende	4/Comprende	5/Ofrece	6/Reflexiona	7/Reflexiona	8/Reflexiona	9/Dialoga,	10/Indica

* La rejilla fue ajustada de acuerdo a los propósitos de la presente investigación, de: MARÍN, Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. Tesis de Maestría. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. 2013.

²⁰² Tomado de: ORTIZ, José., et al. Fundamentación conceptual área de Ciencias Sociales. Bogotá: 2007. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). p. 32. Asimismo los criterios evaluativos que se tomaron en la rejilla corresponden a las preguntas 2, 5 y 10.

²⁰³ Tomado del ICFES. Módulo de Lectura crítica SABER PRO 2015 – 2. El instituto. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf>

	información concreta y reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor al describir la situación presentada.	reconoce e identifica, de forma aislada, los elementos básicos que caracterizan las dinámicas sociales.	cómo se articulan las partes del texto en sentido global, entendiendo el significado de las palabras según el contexto.	cómo se articulan las partes del texto, identificando y caracterizando información abstracta contenida en un texto.	razones y principios múltiples, ya sea particulares o generales, para explicar y comprender procesos y fenómenos sociales.	a partir del texto y lo evalúa, estableciendo una postura clara frente a él y relacionando información que no está en el texto.	ona a partir del texto y lo evalúa, argumentando su postura frente al mismo.	partir del texto y lo evalúa, proponiendo alternativas para superar la violencia en su contexto.	busca interpretaciones sociales, formulando preguntas de profundización ²⁰⁴	soluciones o posibilidades integrando algunos factores sociales, centrales y estructurales.
E01	NO	SI	SI	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO
E02	NO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO
E03	SI	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
E04	NO	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI
E05	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
E06	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI
E07	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO
E08	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI
E09	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO	SI	SI	SI
E10	NO	SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO
E11	NO	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO	SI
E12	SI	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	SI	SI

En primer lugar se entregó a cada educando un cuestionario con 10 preguntas, todas ellas abiertas, con un texto base titulado “La guerra de los Mil Días por alguien que vivió para contarla” (ver información complementaria). De este modo,

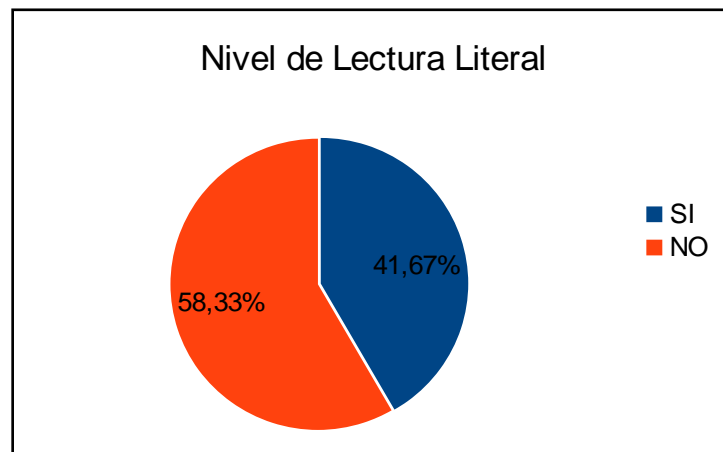
²⁰⁴ Este criterio evaluativo fue tomado de: Cassany, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. España: 2008. Ministerio de Educación. p. 14. [Consultado el 15 de Julio de 2017] Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

las preguntas 1 y 2 correspondían al nivel literal de lectura y la competencia interpretativa en Ciencias Sociales, 3, 4 y 5 al nivel inferencial y la competencia argumentativa, y finalmente, 6, 7, 8, 9 y 10 a la lectura crítico-intertextual y la competencia propositiva del área. Las transcripciones de las respuestas dadas por los estudiantes pueden ser consultadas en el apartado de los anexos. Ahora, se detallan las discusiones alrededor de los datos obtenidos:

La **pregunta 1** que respondía al nivel literal fue formulada así: *Con sus palabras narre lo que le sucedió a Juan Rivillas.*

En el siguiente gráfico se puede observar que más del 50% de los educandos no demostró dominio en el nivel literal de lectura crítica, lo cual comparado con el diagnóstico inicial, no refleja progreso alguno.

Gráfico 11. Pregunta 1 - Literacidad

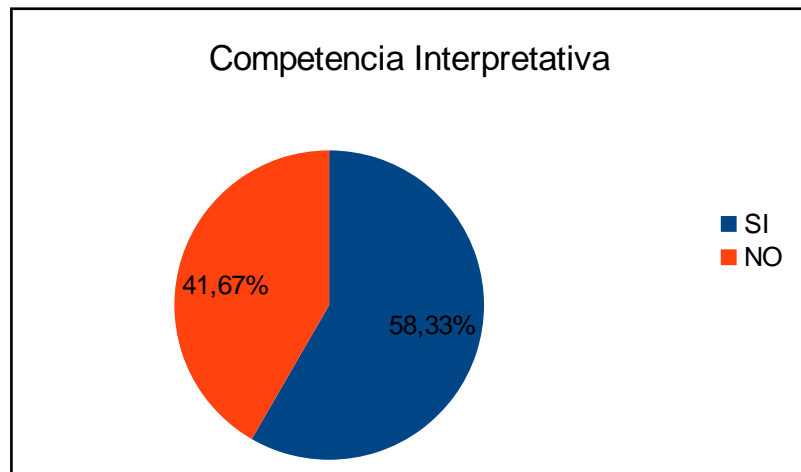


Del 58,33% de los educandos que dieron una respuesta acertada, se resalta a E03 – quien al igual que E07 – hizo una descripción retomando los apartes finales del texto, como se muestra:

“A Juan Rivillas le sucedía que al ganar la guerra y al terminar la guerra de los 1000 días se sentía feliz por haber tenido un triunfo mas con sus Soldados pero antes de comenzar esta guerra el estaba asustado porque apenas cumplio sus 18 años fue reclutado y llevado a la guerra” (ver en anexos la transcripción).

Con respecto a la **pregunta 2**: *¿Qué quiere decir el autor cuando expresa que “A la hora señalada, regresó con su madre, que miraba con ceño de leona?”*, la cual respondía a la competencia interpretativa del área, la dinámica fue la siguiente:

Gráfico 12. Pregunta 2 – Competencia Interpretativa en C.S.



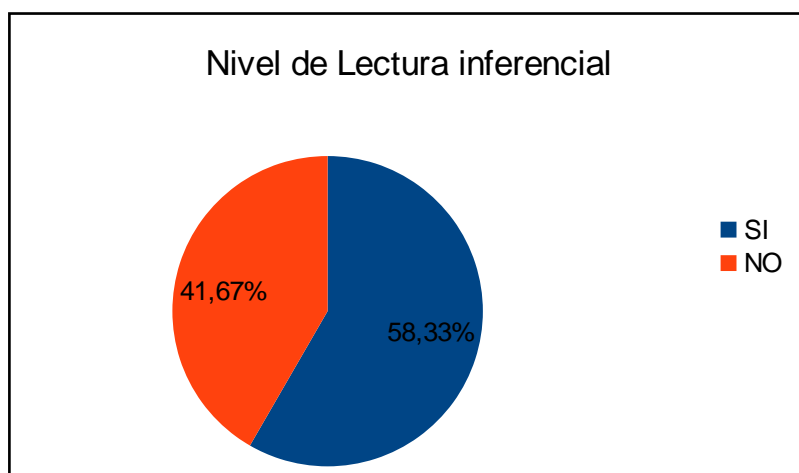
En el nivel interpretativo, la situación fue inversa porque más del 58,33% de los educandos respondieron asertivamente. Un ejemplo de ello es E06 quien expresó:

“Eso quiere decir que madre estaba enfurecida Con rabia, Diciendo que el tobabia no tenia 18 años que no lo podian llevar. Y ella saco una copia del registro y demostró que el no tenia 18 años”.

La **pregunta 3** – de tipo inferencial - fue: *De acuerdo al texto, ¿qué significó para Juan Rivillas participar en la Guerra de los Mil Días?*

Como se observa en el gráfico, más del 50% de los educandos respondieron asertivamente a la pregunta. Siendo estos E01, E02, E04, E06, E08, E9 y E12.

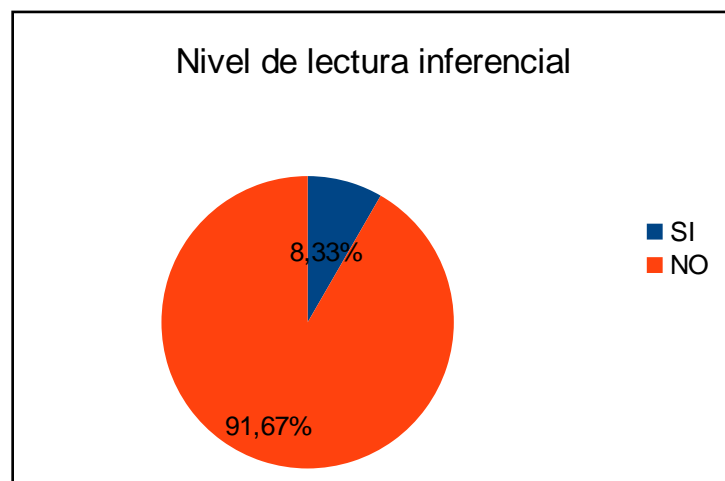
Gráfico 13. Pregunta 3 - Nivel inferencial



Aquí se toma como ejemplo lo expresado por E04: *“Para Juan Rivillas participar fue una aventura donde el siempre estaba con la frente en alto al terminar todo el estaba feliz de haVer participado en la guerra”*. Esto implica que los estudiantes reconocen en los hechos narrados emociones que dan cuenta de la significación de la guerra para el protagonista y esos sentimientos de orgullo y alegría al haber tenido una experiencia dura y vivir para contarla. Asimismo, E01 es explícito en el significado desde el contexto cuando comenta *“Para Juan rivillas participar en la guerra de los mil dias, para el significo la libertad para el pais, para la patria y para las personas, y el se cintio muy feliz”* porque esto se traduce en un servicio a la Nación, aquella que se defiende con honor para alcanzar un derecho natural: la libertad.

La **pregunta 4** – también de carácter inferencial – estuvo formulada así: *¿Cuál es su opinión sobre lo expresado por Juan Rivillas cuando planteó: “Y cuando entré al cuartel, se fue uno, y cuando volvió, volvió otro (...)”?* y los resultados arrojaron lo que sigue:

Gráfico 14. Pregunta 4 - Nivel inferencial

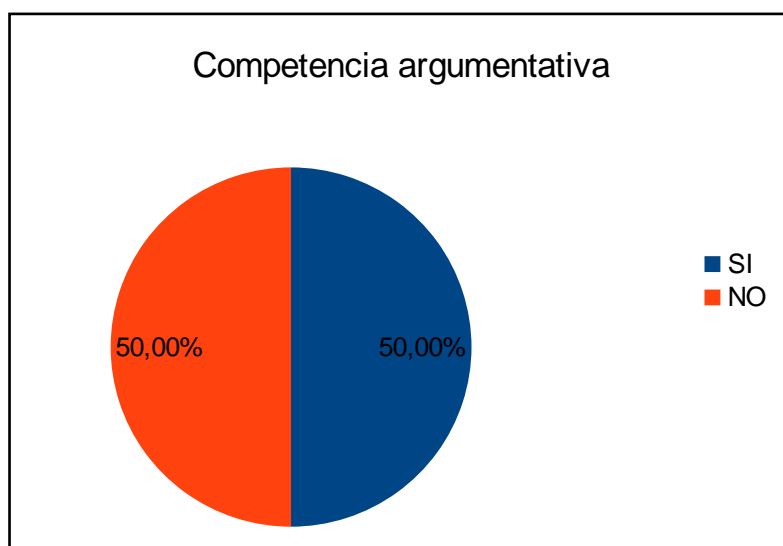


Conscientes que ningún nivel de lectura es estático, ni inmutable, se trazó esta pregunta para profundizar mejor en las capacidades que puede desarrollar el educando en la medida que los procesos se vuelven más complejos; no obstante, el gráfico señala que solo el 8,33% logró “Comprender cómo se articulan las partes del texto, identificando y caracterizando información abstracta contenida en un texto”²⁰⁵ En este caso, E07 expresó: *“quiere decir que el era alegre Feliz. Y sobretodo tenia a su madre al lado pero cuando volvió era otro pues porque al ver tantas cosas malas sentia temores. Y miedo por Sus enemigos Por eso volvio otro. Con asombro.”*

²⁰⁵ Ibíd., p. 2.

En lo que se refiere a la **pregunta 5** formulada así: *¿Por qué en el contexto de la Guerra de los Mil Días, la expresión de Juan Rivillas “Ahí es donde uno sabe si es macho o es hembra” era muy importante?* Se intentó reconocer avances en la competencia argumentativa de los educandos. Los resultados se evidencian en el gráfico siguiente:

Gráfico 15. Pregunta 5 – Competencia argumentativa en C.S.

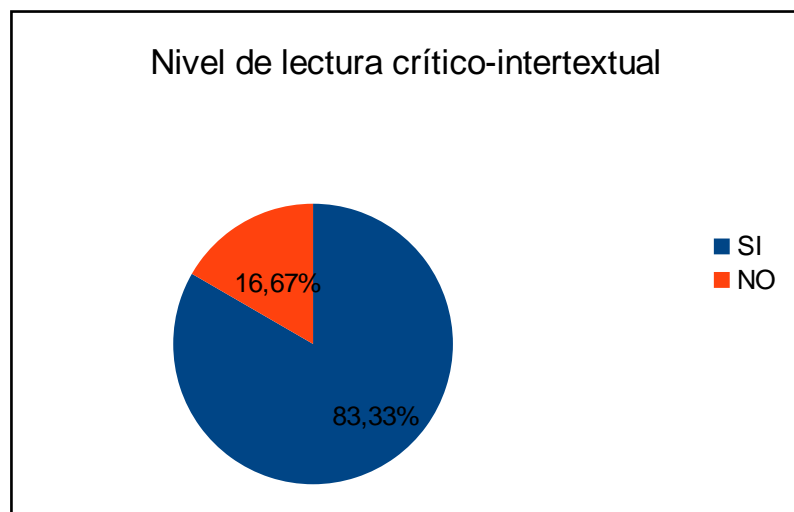


El 50% de la población logró demostrar este logro, correspondiendo a E03, E04, E06, E07, E08 y E11. En este sentido, E06 lo planteó así: *“(...)El dijo eso porque si es hembra se rinde lo[no] lucha por su país por los seres que mas quiere Y si es macho tiene que luchar defender su país su Familia y luchar contra todo sin medir las consecuencias”* Y es evidente que el uso del verbo TENER para los “machos” obliga a la valentía por ser hombre en un contexto donde históricamente la mujer ha sido marginada y sometida a los escenarios de la vida privada. Llama la atención cómo se hace manifiesta esa construcción patriarcal sobre los roles que hombres y mujeres desempeñan en la sociedad, aun cuando en la actualidad dichos roles se están transformando.

A continuación se abordan las preguntas correspondientes al nivel crítico-intertextual:

La **pregunta 6** se formuló de la siguiente manera: *¿Que sucesos de la vida de Juan Rivillas se relacionan con eventos ocurridos en Pitiguao en los tiempos de la Guerra de los Mil días?* Explique su respuesta. Los resultados son reflejados en el gráfico que sigue:

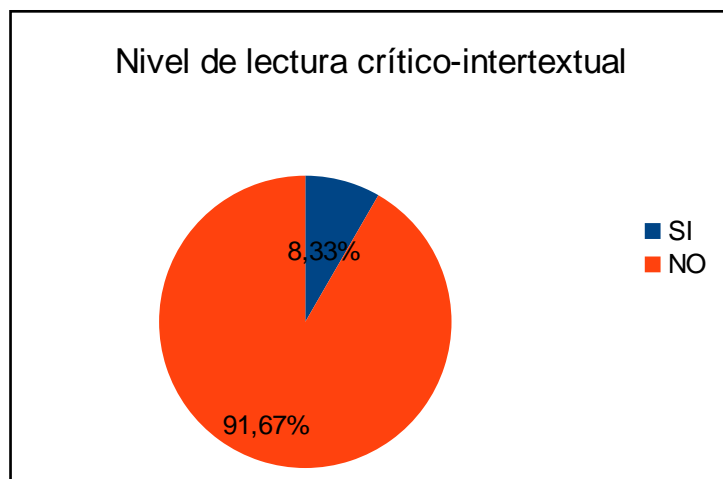
Gráfico 16. Pregunta 6 - Nivel crítico intertextual



Se puede observar que el 83,33% de los educandos alcanzaron este nivel al relacionar los sucesos planteados en el texto con la realidad que conocieron en el desarrollo de la secuencias didáctica. En consecuencia, E04 lo explicó de la siguiente manera *“se relacionan Por que en Pitiguao en la guerra de los mil días a todos los jovenes en pitiguao se los llevaban a combatir y la unica solución para que eso no pasara tenían que esconder a los hombre que tenían 18 años y eso pasa tambien con lo que le sucedió a Juan Rivillas”*

En la pregunta 7 se indagaba sobre la postura del educando: *De acuerdo a los ejercicios desarrollados en clase, ¿cuál es su opinión sobre las guerras? Argumente.* En el gráfico que sigue se muestra la dinámica encontrada:

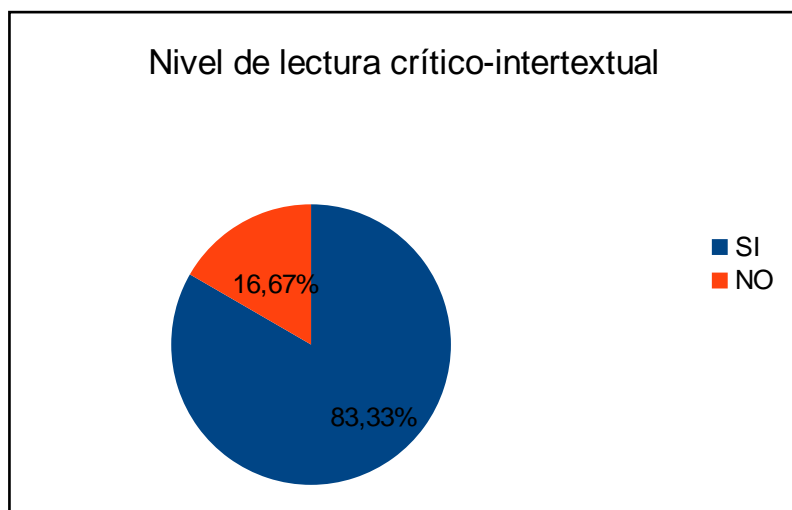
Gráfico 17. Pregunta 7 - Nivel crítico intertextual de opinión



A este respecto, solo el 8,33% de los educandos logró responder de manera coherente a este cuestionamiento. E03 dijo *“Mi opinion es que esta guerra cambio la vida de muchas personas como niños, jovenes y adultos pues esta guerra tubo lugar en todas las partes del pais y cambio muchas ideas respecto a la guerra de los mil dias desde ese entonses la gente hecho a sentar cabeza y a darse cuanta que la guerra no era la mejor forma de aregar sus problemas o diferencias”*.

La pregunta 8 intentaba encontrar competencias propositivas en los educandos, una vez desarrollada la secuencia didáctica y su formulación fue *Como joven, ¿qué alternativas propone para superar las huellas de las guerras en el Corregimiento de Pitiguao y transformar las antiguas prácticas violentas que aún se viven en el contexto?* A continuación el gráfico presenta el panorama general:

Gráfico 18. Pregunta 8 - Nivel crítico intertextual de proposición



Los resultados muestran que solo el 16,67% de los educandos fue capaz de “Reflexionar a partir del texto, evaluarlo y proponer alternativas para superar la violencia en su contexto”. A este respecto, los educandos que acertaron, respondieron:

E04: “Que las personas tomen consciencia de si mismo que sepan valorar lo que tienen que dejen a un lado la cultura del guarapo y el aguardiente que si toman alguna bebida alcohólica la tomen con medida y no con gula que se respeten entre ellos mismos y respeten a los dema que den ejemplo para las nuevas generaciones para que estas nuevas generaciones no tomen la misma cultura de violencia y de maltratos”.

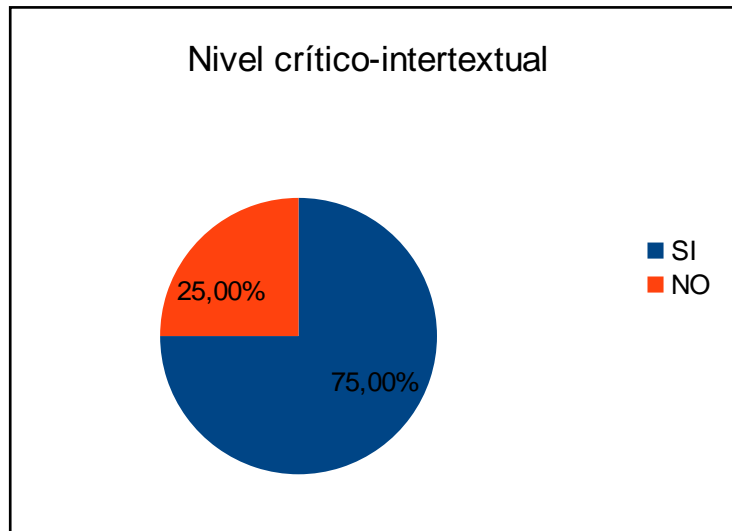
Otro de los aportes significativos frente a la pregunta fue planteado como sigue:

E09: “Yo propongo que dialoguemos más, que junto con la

comunidad nos entendamos que seamos mejores personas, que dejemos esas guerras atrás, que vivamos muy bien que se viva en un mejor ambiente. Tambien propongo que nos reunamos y hablemos tranquilamente y dar propuestas para mejorar la convivencia aca en el Corregimiento que las demas comunidades se unan a participar y que haya mejor comunicación entre nosotros”

La pregunta 9 intentaba ubicar a los educandos en el papel de científicos sociales, así que indagó de la siguiente forma: *Imagina que estas frente a Juan Rivillas. Formula dos preguntas abiertas relacionadas con su experiencia en la Guerra de los Mil días.* Los resultados se pueden observar a continuación:

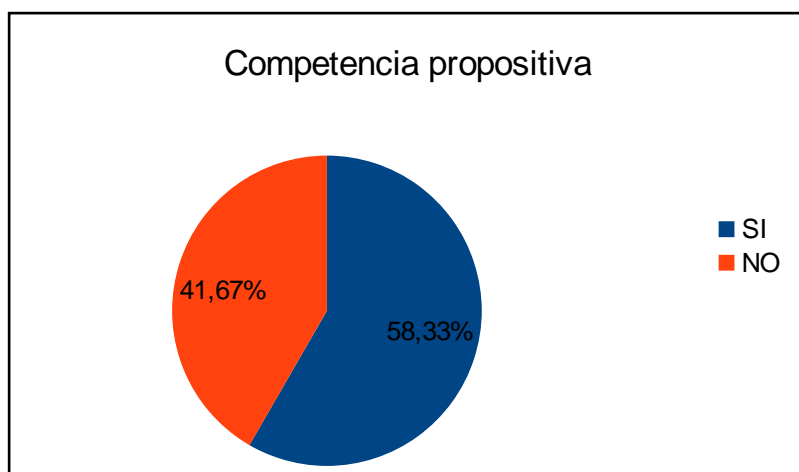
Gráfico 19. Pregunta 9 - Nivel crítico intertextual



En el análisis de esta pregunta, el 75,00% de los estudiantes logró construir preguntas abiertas que permitieran profundizar en la situación planteada, en sintonía con los sucesos narrados. Por ejemplo, E03 indagó “¿considera usted que todas esas personas que murieron en la guerra de los mil días debieron morir por sacrificarse por el estado? ¿porque?; E09 preguntó “¿Cómo se sintió su familia mientras estaba en la guerra de los Mil Días?” y E12 planteó “¿como crees que podemos ayudar para que en Colombia no haya más violencia?” Son interrogantes que explicitan el dialogo que los educandos establecieron con el texto y con las posibilidades de ampliar su comprensión de la Guerra de los Mil Días.

La pregunta 10 fue formulada así: *Si al igual que Juan Rivillas, una vez cumplidos los 18 años tuvieses que ir a la guerra a defender a tu país ¿que harías? Explica tu respuesta.* En el gráfico de abajo puede analizarse la dinámica encontrada:

Gráfico 20. Pregunta 10 – Competencia propositiva en C.S.



Como se observa en el gráfico, más del 50% de los estudiantes fue propositivo al plantear una postura clara frente a lo que se indagaba y sustentar de manera coherente su decisión. Para ejemplificar este alcance, se trae a colación lo expresado por E03:

“Lo defendería por que de mi y de otros jovenes dependía cuidar de esas nuevas personas que conocerían el mundo y lo explorarían lo defendería para que estas personas vivieran en un país libre de violencia y de maltratos que ellos no vivieran tragedias ni que fueran a la guerra como le toco a don Juan Rivillas y que tubieran un progreso y salieran a delante y vivan en un país de armonía que no se preocuparan que al cumplir los 18 años les tocara ir a pelear ir a sacrificarse, ir a sacar el pecho por los demas sino que puedan vivir en paz”.

El estudiante parte de la responsabilidad como jóvenes de ir a al lucha para liberar a las siguientes generaciones de este flagelo; asimismo, plantea la posibilidad e desarrollo y progreso en un país que construya escenarios de paz donde todos cumplen una labor fundamental.

9.2 Hallazgos de la prueba final

Pregunta 1

En esta pregunta, del nivel literal, solo los estudiantes E03, E06, E07, E08 y E12 fueron capaces de “localizar información concreta y reconocer ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor al describir la situación presentada”²⁰⁶. Algunos de ellos, como por ejemplo, E03 identificó rasgos emocionales del personaje de la historia cuando afirmó que se sentía feliz o asustado. De igual manera fue capaz de ordenar los eventos en forma cronológica, según lo que ocurría antes o después.

Esto permitió entrever una correspondencia entre la pregunta planteada y el nivel de lectura esperado, pues el estudiante no solo describió los eventos, sino que los comparó de acuerdo con las afirmaciones explícitas o implícitas sugeridas por el autor. Este caso no se presentó en más de la mitad del grupo, en donde las respuestas referían posturas personales en lugar de presentar un seguimiento al texto, según el componente de literacidad.

Pregunta 2

Para el caso de esta pregunta que respondía al nivel literario, pero enfatizaba la competencia interpretativa de Ciencias Sociales, E01, E02, E04, E06, E08, E10 y E11 lograron “describir, reconocer e identificar, de forma aislada, los elementos básicos que caracterizan las dinámicas sociales”²⁰⁷. Para ser más explícitos con esta competencia, Ortiz señala además que “en la descripción se realiza la

²⁰⁶ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Módulo de Lectura crítica SABER PRO 2015 – 2. El instituto. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf>

²⁰⁷ ORTIZ, José., et al. Fundamentación conceptual área de Ciencias Sociales. Bogotá: 2007. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). p. 32.

organización primera de la información en torno a los actores, las condiciones de la acción, los sistemas de acción y los significados de la acción social”²⁰⁸.

De este modo, los educandos hicieron una traducción explícita del “ceño de leona” como una manifestación de rabia o enojo por parte de la madre del protagonista, estableciendo las condiciones de que el joven solo tenía 17 años y sustentaba sus argumentos con la partida de bautizo. Desde las competencias en Ciencias Sociales, la interpretación corresponde a hechos aislados, que intervienen en la situación planteada y le dan un matiz de mayor comprensión al texto leído.

En términos generales, en este bloque de preguntas que respondían a la literacidad desde las Ciencias Sociales, fue posible alcanzar un avance porque cuando se trata de este nivel, Cassany lo traduce “a la comprensión literal de las palabras que componen un fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los temas pertinentes”²⁰⁹. Y los educandos lograron expresar ese significado y respetar la cronología del texto, siendo coherentes con los hechos y sus argumentos literales.

Pregunta 3

En esta pregunta, de tipo inferencial, el indicador de la rejilla establecía que el educando “comprende cómo se articulan las partes del texto en sentido global, entendiendo el significado de la palabras según el contexto”²¹⁰ y eso fue lo que realmente demostraron la mayor parte de los educandos.

²⁰⁸ Ibíd., p. 33.

²⁰⁹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. España: Ediciones Tarbiya. p. 116.

²¹⁰ INSTITUTO COLOMBIANA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Op cit., p. 2.

Al respecto, Cassany considera que un lector crítico, en este nivel, debe tener “control metacognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia para poder identificar aquellos aspectos implícitos del escrito o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden”²¹¹ De este modo, la pregunta direccionada a desdeñar en el texto cómo se reflejaban esas emociones o experiencias vividas del protagonista y las posibles razones de ellas, las cuales no estaban explícitas en la narración.

Pregunta 4

Analizar el resultado de esta pregunta inferencial, a la luz del único estudiante que logró responder de manera coherente y abstraer información a partir de la comprensión de la guerra de los mil días, posibilitó plantear ideas hipotéticas al respecto:

- El 91,6% de los estudiantes no comprendió la pregunta, porque sus respuestas giraron en torno al texto mismo y no trascendieron de palabras expresadas por el autor.
- Que E07 entendió las implicaciones que podría tener participar en una guerra y las huellas que deja en las personas observar y vivir hechos violentos, lo cual transforma sus percepciones del mundo, generando cambios en el ser. Esto de acuerdo a Ospina, Sánchez y Alonso corresponde a que el educando pudo “recuperar los implícitos convocados

²¹¹ CASSANY, Daniel. En: OSPINA, Paola, SANCHEZ, Pablo y ALONSO, Ruth. Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 81. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

en el texto, determinando la coherencia global y significado relevante del texto”²¹².

Pregunta 5

Articulada al nivel inferencial, en esta pregunta de la Competencia argumentativa en las Ciencias Sociales, los educandos debían “Ofrecer razones y principios múltiples, ya sea particulares o generales, para explicar y comprender procesos y fenómenos sociales”²¹³. Y precisamente, hicieron un juicio de valor como deducción a la situación específica, relacionando sus razones, desde una postura patriarcal, hacia la responsabilidad que cada persona desempeña en la sociedad de acuerdo a su rol: de varón o mujer. Esto mismo lo respalda Ortiz al señalar que esta competencia “implica juicio, sea como inducción (de un caso a una ley, tendencia o concepto general), sea como deducción (dada una tendencia, ley o concepto general) y examina su aplicación a un caso específico”²¹⁴

De este modo, el análisis del bloque inferencial mostró un avance mínimo – en comparación en el diagnóstico inicial - porque a casi todos los educandos se les dificultó abstraer información implícita. Además, Cassany reafirma que en este nivel los estudiantes deben tener “la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”²¹⁵ Al respecto los estudiantes que lograron acertar en las preguntas descubrieron esas ideas ocultas que le dan un significado holístico al hecho narrado.

²¹² OSPINA, Paola, SANCHEZ, Pablo y ALONSO, Ruth. Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 79. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

²¹³ ORTIZ, José. Op Cit., p. 32.

²¹⁴ Ibid., p. 35.

²¹⁵ CASSANY, Daniel. Op Cit. p. 116.

Pregunta 6

En esta pregunta, de tipo crítico-intertextual, solo E02 y E05 – parafraseando la competencia establecida por el ICFES – no reflexionaron a partir del texto, ni lo evaluaron, así que difícilmente podrían establecer una postura clara frente a él y relacionar información que no estaba en el texto²¹⁶.

Fue evidente en las respuestas de los demás educandos, que estos recurrieron a elementos obtenidos durante la entrevista al testigo porque fue uno de los sucesos planteados durante la sesión desarrollada; entonces, a partir del texto los estudiantes analizaron su historia y encontraron similitudes con la experiencia relatada por el protagonista de la crónica. Así Cassany afirma que “leer críticamente representa la adquisición de destrezas cognitivas que permitan destacar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no”²¹⁷.

Pregunta 7

Esta pregunta, también de tipo crítico-intertextual, requería que el estudiante demostrara su capacidad de “Reflexionar a partir del texto y lo evaluara, argumentando su postura frente al mismo”²¹⁸. Al respecto, solo un estudiante demostró esta habilidad, lo cual en coherencia con lo que se indagaba, permitió plantear algunas hipótesis:

²¹⁶ INSTITUTO COLOMBIANA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Op cit., p. 2.

²¹⁷ CASSANY, Daniel. En: ARDILA, Doris. ¿Qué pierde la educación secundaria cuando excluye la lectura crítica de novela urbana de sus planes de estudio? Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 79. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

²¹⁸ Ibid., p. 2.

- Que los conocimientos manejados por el estudiante – de acuerdo a Eco – le posibilitaran retomar elementos generales para argumentar su opinión y darle mayor coherencia a sus ideas. Igualmente, si se detalla en los ejercicios de las sesiones desarrolladas, el estudiante rescató sucesos desde el contexto nacional y los articuló a la cotidianidad del corregimiento.
- Quienes presentaron falencias en la argumentación de las ideas, requieren mayores ejercicios prácticos que les permitan seguir desarrollando esta competencia, porque sentaron una posición pero esta no fue argumentada de forma coherente, ni suficiente.

Pregunta 8

Esta pregunta centrada en las competencias porpositivas de los educandos, para demostrar su dominio en el nivel más complejo de la lectura: la criticidad, solo fue alcanzado por dos estudiantes:

E04: El estudiante parte de una reflexión personal, donde cada persona tiene la responsabilidad de aportar en la construcción de una comunidad armónica; exalta asimismo, los cambios culturales que darán lugar a escenarios no violentos, dejando de lado el consumo de bebidas alcohólicas y respetando a sus congéneres, todo ello encaminado a superar la violencia en el corregimiento.

E09: La estudiante rescata el papel protagónico de la comunidad para superar las violencias porque es la diversidad de miradas, aquella que posibilita la deconstrucción de fenómenos nocivos para una sana convivencia, Ya lo decía Zuleta cuando expresaba que “(...) una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la

paz”²¹⁹ Y esa participación activa de la comunidad a la que se acude da cuenta de la necesidad de construir espacios de dialogo y encuentro de saberes que posibiliten pensar y transformar una realidad no deseada.

Así ambos estudiantes lograron centrarse en la problemática principal que ha perpetuado la violencia en su contexto y han integrado a la comunidad como agente fundamental para cambiar las dinámicas presentes y heredadas.

Pregunta 9

Esta pregunta de tipo crítico-intertextual, giraba en torno a que los educandos pudiesen indagarle al autor, aspectos relevantes para comprender mejor el fenómeno estudiado. Asimismo, respondiendo a los ejercicios en el aula, dónde los educandos elaboraron preguntas abiertas, problematizadoras y de profundidad, se requería que demostraran su habilidad para entrar en dialogo no solo con las situaciones explicitas en el texto, sino con aquellos implícitos que podían emerger desde otras miradas. No obstante, E05, E07 y E11 – parafraseando a Cassany no lograron establecer un dialogo con el texto, ni formularon preguntas de profundización para interpretar fenómenos sociales²²⁰

En correspondencia a lo que se espera de los educandos, Páez señala que un lector crítico equivale a “(...) ser un “detective”, que escanea, des-cubre los marcos, las redes, las formas de los textos, (...); este lector encuentra lo que aún no ha sido visto por otros —incluido él mismo porque, aunque otros ya hayan

²¹⁹ ZULETA, Estanislao. Sobre la Guerra. Bogotá: 1985. Ed. Procultura S.a. p. 2. [Consultado el 23 de Agosto de 2017] Disponible en: <http://tathianamontana.blogspot.com.co/2011/03/la-guerra-es-fiesta-estanislao-zuleta.html>

²²⁰ CASSANY, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. España: 2008. Ministerio de Educación. p. 14. [Consultado el 15 de Julio de 2017] Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

mirado - se necesita que él mismo mire, el descubrimiento puede ser para él”²²¹. Y a esto fue lo que al resto de los estudiantes acudió, a descubrir desde su interés otros sucesos que el texto no mencionaba.

Pregunta 10

En esta pregunta, artuclada al nivel crítico y a la competencia propositiva en Ciencias Sociales, sólo E03, E04, E06, E08, E09, E11 y E12 “indicaron soluciones o posibilidades integrando algunos factores sociales, centrales y estructurales”²²². Es decir, sentaron una propuesta clara para superar las violencias históricamente vividas en su contexto inmediato. Para clarificar mucho mejor esta postura, el autor señalaba que esta competencia “Se trata del uso dinámico, creativo y heurístico o predictivo de una o varias teorías puesto en función del análisis de procesos de cambio. Esto supone pasar por la descripción densa y por la explicación razonada, para dar cuenta de tendencias, inferencias, consecuencias de los fenómenos sociales”²²³.

En términos del bloque crítico-intertextual se puede afirmar que al igual que los procesos sociales, se está en una dinámica iterante, es decir de pasos de avance y retroceso, pero se alcanzaron niveles valiosos de proposición, los cuales deben seguir trabajándose para fortalecer competencias en criticidad dentro de un proceso continuo y a largo plazo. A diferencia del diagnóstico inicial, que en estos ámbitos los educandos presentaban grandes falencias.

9.3 Evaluando y reflexionando sobre el quehacer de la docente

²²¹ PAEZ, Ruth. Mirar y descubrir: importancia de la semiótica en la formación de lectores críticos. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 51. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

²²² ORTIZ, José. Op Cit., p. 32.

²²³ Ibíd., p. 36.

De otro modo, en la parte inicial de esta sesión se hizo mención de la evaluación tanto de los educandos como de la secuencia didáctica y, por ende, del quehacer de la docente. A este respecto, el ejercicio reflexivo de la práctica pedagógica que se dio con el desarrollo de la investigación, ha tenido dos fuentes para su análisis. En este sentido, se articulan las visiones de los estudiantes y las reflexiones de la docente durante la investigación:

E08: “¿qué cambios se dieron en la clase de Ciencias Sociales con relación a las actividades pedagógicas cotidianas?” (parte IV, 1’:43”)

E09: *“que estamos aprendiendo cosas nuevas ... cosas que sucedieron en Pitiguao y relacionadas con la Guerra de los Mil Días”* (parte IV, 6’:05”)

E07: *“que antes no se hablaba de Pitiguao”* (parte IV, 7’:30”)

E12: *“que ya no nos toca escribir tanto”* (parte IV, 8’:22”)

Como se puede observar, la percepción de los educandos fue positiva por cuanto los elementos trabajados en clase les permitieron apropiarse de los saberes desde la cotidianidad, no solo para comprender los hechos históricos ocurridos sino para que pudiesen tener fundamentos suficientes para sentar una posición personal frente a diversos fenómenos sociales. Un cambio fundamental en la secuencia fue acercarlos más a su realidad, contextualizando su historia. Cabe anotar, que mi preocupación respecto a falta de receptividad de E01 en las sesiones, conducían a que no estaba percibiendo cambios en la didáctica y por ello no se interesaba en participar.

E08: “¿Qué fue lo que más le gustó de las clases de Ciencias Sociales?” (parte IV, 8’:54”)

E10. *“las entrevistas que hicimos”* (parte IV, 9’:10’)

E07: *“lo que más me gustó fue la actitud de la profesora”* (parte IV, 11’:39’)

E03 : *“la actitud de los compañeros por descubrir que fue lo que ocurrió en Pitiguao”* (parte IV, 12’:08’)

Se resaltan en las respuestas que los educandos fueron impactados por el ejercicio de la entrevista, situación que no fue tan evidente en el análisis de las sesiones anteriores; asimismo, los educandos percibieron el rol de la docente y de ellos – desde lo actitudinal – como un aspecto que les agradó en el desarrollo de las clases.

E08: ***“¿Qué no le gustó de las clases?”*** (parte IV, 13’:00’)

Aquí los educandos reafirmaron su gusto por el desarrollo de las clases, retomando la actitud de los compañeros, la metodología, estableciendo el no desarrollo de estas todos los días. No obstante, dos aspectos fundamentales planteados fueron: la incomodidad porque las clases fueron grabadas y la dificultad de entender texto extensos y realizar la síntesis en racimos de ideas.

Es importante, traer a colación que durante las sesiones correspondientes a la apropiación teórica con los racimos de ideas, hubo una gran preocupación por parte de la docente al identificar las dificultades que presentaron los estudiantes para comprender el tema.

E08: ***“¿Cómo fue la relación de la docente con los estudiantes durante las clases?”*** (parte IV, 17’:23’)

E06: *“a mi me pareció super bien porque cuando no entendíamos, nos orientaba”* (parte IV, 17’:46’)

E08 *“ella tenía en cuenta el aprendizaje de todos nosotros y no el tiempo”* (parte IV, 19’:13”)

Las respuestas dadas por los educandos giraron en torno a la atención que recibieron de la docente, la apertura a clarificar los conceptos o situaciones estudiadas y el reconocimiento de su aprendizaje como objetivo de la secuencia. Un aspecto relevante, es que con el desarrollo de las sesiones los educandos también mostraron mayor apertura a ser orientados, se preocuparon por realizar un buen trabajo y demostraron un interés genuino en los ejercicios propuestos, con excepción de E01.

E08: *“¿Considera que los temas vistos durante la clase son útiles para su vida?”* (parte IV, 20’:00”)

Los educandos establecieron que esos conocimientos le sirven en grados más avanzados, saben sobre la historia de su corregimiento, pueden contar esas historias y finalmente, les sirve para que no se repitan esos fenómenos de violencia en el futuro. Es la visión que como docente también he fortalecido porque se trata que los saberes no sean elementos muertos y trasciendan los muros de la escuela.

E08 *“¿Qué sugerencias u observaciones le propone a la docente para que el proceso de aprendizaje en el aula mejore cada día?”* (parte IV, 24’:16”)

Los estudiantes no fueron explícitos en las sugerencias pero llamó la atención que E02 expresó *“que nos enseñe a explorar cosas nuevas, cosas diferentes”* (parte IV, 26’:24”). A este respecto es factible observar que las situaciones retadoras son indispensables para los educandos y el compromiso de enseñar Ciencias Sociales está en construir el conocimiento desde la interdisciplinariedad. El MEN en los

lineamientos y estándares del área precisamente estipula aproximar a los estudiantes al conocimiento, convirtiéndose en científicos sociales y considero que este puede ser un primer paso en ese camino.

10. CONCLUSIONES

Finalizado este ejercicio reflexivo y sistemático, donde el interés también tuvo que ver con el fortalecimiento de las competencias en lectura crítica fue transformar la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales para posibilitar espacios de aprendizajes significativos, se pudo inferir que:

- **En términos del aprendizaje de los educandos:**
 - Aunque los avances en el desarrollo de competencias en lectura crítica no fueron tan evidentes, puesto que este tipo de lectura es visto más como un proceso que como un producto, lo cual indica que no existen estrategias mágicas para desarrollar competencias de un momento a otro. No obstante, en el proceso de esta investigación, los educandos a través de los diferentes ejercicios realizados, fortalecieron su autoestima frente a las capacidades escritoras y la posibilidad de contextualizar las temáticas con la cotidianidad.
 - Los educandos se sintieron a gusto con los ejercicios retadores y de descubrimiento de preguntas problematizadoras, estas que posibilitaron un acercamiento a su realidad, en medio de la lúdica y los desafíos para la obtención puntos por logros alcanzados. Asimismo, en cuanto a la atención que reciben de la docente, les gusta sentir la apertura de esta frente a las dificultades que tienen, percibiendo que el interés que les demuestra, los motiva a seguir aprendiendo.
 - El rescate de los saberes previos fue fundamental porque se partía de una realidad construida con anterioridad, posibilitando la aprehensión o desmitificación de situaciones (reconfiguración de saberes). En este sentido el diagnóstico inicial que correspondía al primer objetivo

específico, fue un insumo de gran valor para determinar el punto de partida en el diseño de una estrategia pedagógica coherente con las necesidades de los educandos. Es así que se trabajaron los tres niveles de lectura, haciendo énfasis en las competencias argumentativas y propositivas de las Ciencias Sociales.

- La debilidad en el componente pragmático de los educandos fue abordada en la intervención del aula, posibilitando el fortalecimiento de posturas argumentadas y la generación de propuestas para superar las diferentes situaciones problémicas estudiadas. En este sentido, el trabajo de lectura crítica desde las Ciencias Sociales, cobró un sentido relevante para redescubrir las dinámicas estudiadas en clase, no solo como obligación del educando sino como la experiencia significativa de aprehender y utilizar dicho conocimiento en la cotidianidad.

- **En términos del quehacer docente:**
 - Se requiere una actualización continua del profesional en pedagogía y didáctica para dinamizar y redireccionar los procesos de enseñanza con miras a posibilitar espacios de aprendizaje significativo. Esto significa estudiar diversas miradas de los fenómenos que convocan a la reflexión y a los cambios paradigmáticos que condicionan el quehacer del maestro. Es necesario hacer una lectura del quehacer desde diferentes ámbitos, especificidades y contextos para responder asertivamente a los desafíos de las generaciones actuales.

 - Para promover competencias en lectura crítica desde las Ciencias Sociales, se requiere del trabajo continuo con diversidad de textos que permitan a los educandos tener distintas miradas de los fenómenos

sociales, asimismo, se debe comenzar con textos cortos y facilitar documentos más extensos en la medida del avance de los procesos. También, es necesario fortalecer competencias escritoras en los educandos porque esto facilita reconocer y respetar la intencionalidad de los autores leídos.

- La transformación en la práctica pedagógica, además de la reflexión sistemática de la docente, necesita claridad en la intencionalidad de aquello que se quiere lograr y la articulación de saberes interdisciplinarios. Los cambios en la enseñanza de las Ciencias Sociales, deben centrarse en que los educandos perciban la utilidad de la información facilitada y hagan un uso eficiente en las situaciones de su contexto. Una fortaleza del ejercicio fue la escogencia de los hechos violentos porque hace parte de la cotidianidad de los educandos y estos lograron aproximarse desde diversas miradas a esta realidad.
- La investigación no solo es importante en la escuela sino posible, si se pierde el miedo a lo nuevo o desconocido y se hace una apropiación de las metodologías y miradas científicas. En el caso de la investigación acción podría responder de manera más efectiva si se desarrollase un ejercicio de construcción conjunta entre docente y educandos (IAP). Para el caso de la secuencia didáctica diseñada e implementada, la experiencia conduce a inferir que no se tiene una planeación exacta de las dinámicas a desarrollar en el aula, pero la intencionalidad posibilita conservar el rumbo para lo que se quiere alcanzar. Así, un diseño flexible pero claro, permitirá alcanzar los objetivos propuestos.
- Por último, este proceso que empezó con este ejercicio investigativo, reafirmó la necesidad de realizar cambios en las clases de Ciencias Sociales para responder a las dinámicas cambiantes y desafiantes de la

realidad actual, teniendo en el centro de estos procesos a los educandos como protagonistas y constructores de una sociedad mejor. De igual manera, se necesita con urgencia de acceso a material didáctico para facilitar estos espacios de aprendizaje, donde la mayoría de la población es de escasos recursos.

11. RECOMENDACIONES

Respecto a la experiencia sistematizada en esta investigación, se plantean las siguientes recomendaciones para que docentes y futuros investigadores tengan un referente que les posibilite continuar mejorando sus prácticas pedagógicas desde las Ciencias Sociales:

- Conocer no solo la realidad contextual de los educandos, sino sus intereses y gustos para planear actividades significativas. Esto significa utilizar estrategias retadoras como rompecabezas con claves contextuales o preguntas problematizadoras que predispongan positivamente a los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Para futuros tesisistas y maestros interesados en mejorar y/o transformar sus prácticas pedagógicas, es necesario familiarizarse con las diversas miradas epistemológicas que puedan orientar un quehacer asertivo y pertinente, lo cual significa estar en constante actualización, especialmente en el campo de la investigación, para apropiarse de elementos teóricos validados en otros contextos. También el diseño de secuencias didácticas en todas las áreas del saber, posibilitaría dar mejores aportes al proceso de aprendizaje y se concretan objetivos alcanzables y realizables.
- Desde todas las áreas del saber, se requiere iniciar la práctica de la lectura con fragmentos cortos que pueden ir ampliándose con el tiempo, porque los estudiantes muestran resistencia a leer y no se ha fortalecido una pasión por la lectura que los motive a desarrollar sus competencias. Esto teniendo en cuenta la mirada de las diferentes disciplinas, no solo desde las Ciencias Sociales, para facilitar una mayor comprensión de los eventos o hechos estudiados y la correlación de estos, porque en la experiencia personal el

aporte de otras áreas en lectura crítica fortalecería los procesos llevados a cabo en la institución educativa.

- Es vital centrarse en los procesos más que en los productos de los educandos, demostrando a los educandos que su aprendizaje es fundamental para una formación integral. Asimismo, hacer explícito a los estudiantes que las dudas se deben resolver para lograr mejores resultados y adquirir conocimientos útiles para su vida.
- Analizar continuamente las dinámicas observadas en clases y hacer las correcciones o ajustes respectivos para seguir mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es una de las apuestas de la Institución Educativa Pitigüao al trazar medios o estrategias que posibiliten mejorar los desempeños de los educandos, en pro de la calidad educativa²²⁴ Al respecto ampliar el rango de fuentes con testimonios, aporta significativamente al fortalecimiento de competencias de lectura crítica porque afianza en los educandos sus construcciones cognitivas al plantear preguntas problematizadoras.
- Finalmente, a nivel curricular, es importante adoptar modelos y estrategias que posibiliten la enseñanza y el aprendizaje como procesos que trasciendan el mero contenido de un tema, y les facilite a los educandos herramientas efectivas para convertirse en los ciudadanos que nos hemos propuesto formar.

²²⁴ INSTITUCIÓN EDUCATIVA PITIGUAO. Plan de Mejoramiento Institucional 2015 - 2017. Santander: 2015. La institución. Gestión Pedagógica. p. 2

BIBLIOGRAFÍA

ABERO, Laura y Otros. Investigación Educativa: abriendo puertas al conocimiento. Argentina: CLACSO. p. 44. Documento en línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf> [Citada en Julio 20 de 2016]

ALMEIDA, Mario, CORAL, Fanny y RUÍZ, Myriam del Socorro. Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad. Tesis de grado. San Juan de Pasto: Universidad de Manizales. 2014. p. 60. Documento en línea: ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/.../TESIS%20DE%20GRADO.pdf [Citada 21/11/2016]

ARDILA, Doris. ¿Qué pierde la educación secundaria cuando excluye la lectura crítica de novela urbana de sus planes de estudio? Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 79. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

ALUTIZ, Juan Carlos. La moral convencional de E. Durkheim: las fuentes normativas de la moral pública moderna. Vol. 1. España: Universidad Pública de Navarra. 2005. p. 202. Documento en línea: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02A-Capitulo_Tercero.pdf [consultada 22/09/2016]

AUSUBEL, David. Significado y aprendizaje significativo. En Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México:2009. Trillas. p. 12. Disponible en: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

_____. Teoría del aprendizaje significativo. Argentina: p. 1. Documento en línea:

<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html> [consultada 22/09/2016]

BAEZ, Remigia y SEQUEIRA, Valinda. Métodos y técnicas de Investigación. Managua: Proyecto promoción de la investigación en la Escuela Normal Central de Managua y Escuela Normal “Ricardo Morales Avilés” de Carazo. Con el auspicio de la Asociación para el Fomento al Desarrollo de Nicaragua (AFODENIC) y la Fundación Barceló, 8 de septiembre del 2006. p. 49

BENAVIDES, Diana y SIERRA, Gloria. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. Colombia: 2013. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. p. 86. [Consultado el 22 de Julio de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038004>

BERNAL, Diana. Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. Tesis de Grado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2013. Pág., 27. Documento en línea: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150596.pdf> [Citada 23/06/2016]

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. España: Ediciones Tarbiya. Pág: 116.

_____. Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. España: 2008. Ministerio de Educación. p. 14. [Consultado el 15 de Julio de

2017] Disponible en:
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

CASASSAS, Jordi. Percepción de los conflictos, historia, memoria y comunicación. España. Universidad de Barcelona. p. 258. [Consultado el 06 de Agosto de 2017] Disponible en:
http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/13/qm13ESP_pdf/18.pdf

COLOMBIA. INSTITUTO PARA EL FOMENTO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Colombia en PISA 2009: Síntesis de resultados. Bogotá: 2010. El Instituto. Disponible en:
www.icfes.gov.co/docman/...y.../pisa/pisa-2009/...pisa-2009...resultados/file?...1

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN Y OTROS. Bogotá: El instituto. 2013 y 2015. p. 25. Documento en Línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402> [Citada 09/09/2016]

_____. Módulo de lectura crítica: Saber Pro 2 – 2014. Bogotá: El instituto. p. 2.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 7. Formar en Ciencias: el desafío, lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: El ministerio. 2008. p. 22-24. Documento en línea: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313_archivo_pdf.pdf [Citada 09/09/2016]

_____. Índice Sintético de la Calidad Educativa 2015. p. 1. Documento en línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402> [Citado 03/06/2016]

_____. Índice Sintético de la Calidad Educativa 2016. p. 1. Documento en línea: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402> [Citado 03/06/2016]

DÍAZ, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. VOL . 17, Nº 3 (Sept.-Diciembre 2013) p. 19 – 20. Documento en línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf> [Consultado 24/08/2016]

DÍAZ, Frida. Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Distrito Federal, México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. p. 20. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf> [Citado el 21/06/2016]

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. En: RODRÍGUEZ, Ada. Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. Venezuela: 2007. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. vol. 13, núm. 25. p. 246 [Consultado el 6 de Agosto de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>

ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Ecuador: 2011. El Ministerio. p. 11. [Consultado el 20 de Septiembre de 2017] Disponible en: <https://educacion.gob.ec/siprofe/>

ELDER, linda y PAUL, Richard. El arte de formular preguntas esenciales. SI:2002. Fundación para el pensamiento crítico. p. 5. [Consultado el 2 de Septiembre de

2017] Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

ELLIOTT, John. La investigación acción en educación. España: Ediciones Morata. Cuarta Edición, 2000. p. 5. Documento en línea: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjyp9WzxtLNAhVHmR4KHS36BIQQFghKMAY&url=http%3A%2F%2Fcampus.escuelanueva.co%2Fpluginfile.pdf> [citada 28 de Julio de 2016]

ESPAÑA, Gonzalo. El país que se hizo a tiros. Colombia: 2013. Editorial Debate. p. 264.

FRANKENBERG, Gunter. Teoría Crítica. Argentina: Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 9, Número 17, 2011. p. 68. Documento en línea: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf [Citada el 06 de Agosto de 2016]

GADERA, Sabrina. Escuela de detectives : Episodio 3 Latino (parte II). Mayo de 2012. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=RSI9ag2_7cU

GARCÍA, José. Teoría crítica en las Ciencias Sociales. Conocimiento, racionalidad e ideología. España: Universidad de Santiago de Compostela, (s.f.) p.3. Documento en línea: <http://fisyp.rcc.com.ar/Garcia%20Menendez.4.4.pdf> [Citada 24/06/2016]

GIRÓN, Sonia., JIMÉNEZ, Camilo y LIZCANO, Doria. ¿Cómo hacer lectura crítica? Bogotá: 2007. Universidad Sergio Arboleda. Editorial Fondo de Publicaciones de la universidad Sergio Arboleda. p. 40

GONZÁLEZ, Inmaculada. La enseñanza de la Historia en el bachillerato: la visión de los alumnos. Barcelona, España: Universitat de Lleida. Mayo 22 de 1993. p. 131. Documento en línea: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8224/TIGM2de4.pdf?sequence=2> [Citada 21/06/2016]

GUARDO, Sarit. El quehacer pedagógico del maestro en el área rural: su significado. Tesis de Maestría. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2011. p. 22. Documento en línea: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis.pdf> [Citada 07/06/2016]

HERNÁNDEZ, Gerardo. Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. México: Revista mexicana de investigación educativa. Versión impresa ISSN 1405-6666. RMIE vol.13 no.38, jul./sep./2008. Documento en línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000300004&script=sci_arttext [Citada 21/06/2016]

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. Quinta Edición. p. 412. Documento en línea: www.freelibros.com [Citada 21/06/2016]

HERRERO, Clemente. Hacia una didáctica integrada de las Ciencias Sociales. Revista de Didácticas Específicas, nº 6, p. 3. citado 24/06/2016. Documento en línea: [consultada 22/09/2016]

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PITIGUAO. Plan de Mejoramiento Institucional 2015 – 2017. Mogotes, Santander: La institución. p. 13.

JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre textos. Bogotá: 2014. Ediciones Ruta Maestra. p. 12. [Consultado el 2 de Setiembre de 2017] Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

LASO, Silvana. La importancia de la Teoría Crítica en las Ciencias Sociales. Maracaibo, Venezuela: Espacio Abierto, vol. 13, núm. 3, julio-septiembre, 2004, p. 444. Universidad del Zulia. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213305> [consultada 22/09/2016]

MARÍN, Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas en los niños y niñas de los grados tercero a quinto de la institución educativa Escuela Nueva San Carlos de la zona rural del municipio de Marsella Risaralda. Tesis de Maestría. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. 2013. p. 26. Documento en línea: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3879/1/37241M337in.pdf> [Citada 09/009/2016]

MARTÍNEZ, Iván. La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria. Tesis de Grado. Medellín: Universidad de Antioquia. p. 38–39. Documento en línea: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/184/1/PB0189.pdf> [Citada 23/06/2016]

MELERO, Noelia. El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. España: secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla.

Cuestiones Pedagógicas, 21, 2011/2012. p. 341. Documento en línea: [consultada 22/09/2016]

MÉNDEZ, Juan Camilo, Et. al. La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. Medellín, Colombia: Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 41, febrero-abril, 2014, p. 7. Fundación Universitaria Católica del Norte. Documento en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002>

MERCHÁN, Francisco. La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas Universidad de Sevilla. España. Febrero de 2001. p. 177. Documento en línea: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1641/K_Tesis-082.pdf [Citada 21/06/2016]

MCKERNAN, James. Investigación -acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. España: Ediciones Morata. S.L. 1996. p. 261.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. Resultados PISA 2015. Francia:2016. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/> [Consultado el 10 de Enero de 2018]

ORTIZ, José. et. al., Fundamentación conceptual área de Ciencias Sociales. Bogotá:2007. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. p. 31.

OSPINA, Paola, SANCHEZ, Pablo y ALONSO, Ruth. Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 81. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

PAGÉS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. Brasil: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010. p. 282. Documento en línea: <http://www.cedes.unicamp.br> [consultada 22/09/2016]

PAEZ, Ruth y RONDÓN, Gloria. Investigación y formación de un lector crítico. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 26. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

PAEZ, Ruth. Mirar y descubrir: importancia de la semiótica en la formación de lectores críticos. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 51. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

PÉREZ, José Manuel. El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. España: 2008. Ministerio de Educación. p. 3. [Consultado el 7 de Agosto de 2017] Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendiva_pereztorner_o.pdf

PÉREZ, S., ARDILA, C. y VILLAMIL, H. La lectura crítica en Internet en la educación media. Bogotá: Actualidades Pedagógicas. ISSN 0120-1700. N° 63. enero-junio del 2014, pp. 83-98 Universidad de La Salle. Documento en línea:

RODRÍGUEZ, María Luz. La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: ediciones octaedro, S.L. 2010. p. 11. Documento en línea: www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10112.pdf [consultada 22/09/2016]

RODRÍGUEZ, Sara y et., al. Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación España: Especial. 3ª Educación Especial. Curso: 2010-2011. p. 4. Documento en línea: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf [Citada en Julio 20 de 2016]

ROMERO, Salvador. Teoría del conflicto social. Capítulo I de la obra Negociación Directa y Asistida. Lima: 2003. ASOPDES. p. 5. [Consultado el 7 de Agosto de 2017] Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Teor%C3%ADa-del-conflicto-social-ASOPDES-2003.pdf>

RONDÓN, Gloria. Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. Bogotá: 2014. Universidad de La Salle. La universidad. p. 26. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. 2002. p. 143 – 144.

SARAMAGO, José. La Caverna. Lisboa: 2000. Editorial ALFAGUARA. p. 251

SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Bogotá: Universidad de Los Andes - Facultad de Humanidades y Educación. Acción Pedagógica N° 16. Enero – diciembre de 2007. p. 59. Documento en línea:[consultada 22/09/2016]

TAMAYO, Mario. El proyecto de investigación. Serie aprender a investigar. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. 1999. p. 207.

VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, septiembre-octubre 1999, p. 2.

VAN DIJK, Teun y ATENEA DIGITAL. El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. España: Universitat Pompeu Fabra. Athenea Digital - num. 1 primavera 2002. p. 2. Documento en línea: <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf> [consultada 22/09/2016]

VARGAS, María del Pilar. Practicas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de Lengua Castellana en la Básica Secundaria y Media. Tesis de Grado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. 2013. p. 146. Documento en línea: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/147340.pdf> [Citada 23/06/2016]

VELANDIA, Johanna. La correlación existente ente el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de Comprensión lectora. Tesis de Grado. Bogotá: Universidad de La Salle, p. 187 -188. Documento en línea: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Citada 21/06/2016]

ZÁRATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico. Tesis de Maestría. España: Universitat Pompeu Fabra. 2010. p. 4. Documento en línea: <http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>[Citada 07/09/2016]

ZULETA, Estanislao. Sobre la Guerra. Bogotá: 1985. Ed. Procultura S.a. p. 2. [Consultado el 23 de Agosto de 2017] Disponible en:

<http://tathianamontana.blogspot.com.co/2011/03/la-guerra-es-fiesta-estanislaozuleta.html>

ANEXOS

ANEXO A. EJEMPLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO*

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con base en lo establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, por lo cual se garantiza la prevalencia de derechos a niños, niñas y adolescentes, usted deberá conocer acerca de esta investigación y aceptar la participación de su hijo (a) en ella si lo considera conveniente. Por favor lea con cuidado y haga las preguntas que desee hasta su total comprensión.

1. El objetivo y la justificación de la investigación.

Su hijo(a) integra un grupo escolar que de acuerdo a las Pruebas Saber 3° y 5° tiene dificultades en el ámbito pragmático de lectura crítica y se le propone participar en un proyecto de investigación para encontrar alternativas pedagógicas que le permitan superar estos obstáculos. La docente de Ciencias Sociales ha analizado la situación del grupo y pretende mediante el estudio diseñar e implementar una secuencia didáctica que le permita a los estudiantes del grado octavo (8°) de la Institución Educativa Pitiguao Sede A, desarrollar competencias en lectura crítica, a partir del estudio de hechos históricos. Esta investigación servirá de referente para transformar las prácticas pedagógicas del aula y será replicada o descartada en futuras clases; asimismo, es la oportunidad de construir conocimientos de manera conjunta con los estudiantes partiendo de sus intereses y necesidades, y respondiendo a las expectativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje dados en la institución.

2. Los procedimientos y propósitos.

Si usted acepta la participación de su hijo (a) tenga en cuenta que será filmado, grabado y fotografiado durante el desarrollo de la investigación cuando se aplique el diagnóstico inicial (prueba escrita) que permitirá identificar el nivel de lectura crítica del grupo, la implementación de la secuencia didáctica que posibilitará la recolección de información respecto a la pertinencia de la misma y, la evaluación final que arrojará datos sobre los logros alcanzados con el presente estudio. Asimismo, se utilizarán estas fotografías, audios y videos como apoyo para conferencias, ponencias, talleres, en artículos, libros y otros textos académicos derivados del Proyecto de investigación y la Maestría en Pedagogía de la UIS.

3. Molestias o riesgos esperados.

Debido a que su hijo (a) participa en esta investigación, en ocasiones podría sentirse incómodo con los registros de video, audio o fotográficos situación que se podrá ir superando en el desarrollo del estudio; asimismo, la docente seguirá motivando al grupo para que encuentren en este ejercicio académico la oportunidad de potenciar sus competencias en lectura crítica.

4. Los beneficios.

El estudio y sus resultados posibilitarán no solo las competencias en lectura crítica del grupo sino la transformación de las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales, situación de gran beneficio para los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en la Institución Educativa Pitigao.

5. La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda.

Usted puede preguntar hasta su complacencia todo lo relacionado con el estudio y la participación de su hijo(a) en él.

6. Libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y que su hijo (a) deje de participar en el estudio.

Es importante que tenga claro que su hijo(a) participa de manera voluntaria en el estudio y si usted lo considera pertinente puede retirarlo del mismo sin afectaciones a su rendimiento académico.

7. Privacidad y anonimato.

El nombre de su hijo(a) no será revelado en el estudio y se manejará una codificación para cada participante que garantice la confidencialidad de la información. Además los datos obtenidos mediante el estudio serán de utilizados en escenarios académicos y con fines investigativos.

8. El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio aunque esta pudiera afectar la voluntad de su hijo(a) para seguir participando.

En caso que se presenten situaciones adversas que amenacen los derechos de su hijo(a) será informado oportunamente, aunque eso signifique que sea retirado del estudio.

9. Autorización para el uso de imágenes, audios y videos obtenidos en este estudio.

Como se mencionó anteriormente los videos, audios y fotografías podrán ser utilizadas en páginas web administradas las instituciones mencionadas, como apoyo para conferencias, ponencias, talleres y publicaciones en libros y otros textos académicos derivados del Proyecto de investigación y la Maestría en Pedagogía de la UIS

(Marque con una X, si autoriza o no autoriza, y firme en caso de autorizar).

Si autoriza

Rosa delia Torres Fernandez

Firma de autorización

No autoriza

10. Aceptación

Con fecha Enero 24 / 2017, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se le aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a la participación de su hijo (a) en la investigación, usted acepta que su hijo (a) participe en la investigación titulada:

TRAS LAS LÍNEAS DE LA HISTORIA: UNA AVENTURA HACIA EL MUNDO DE LA LECTURA CRÍTICA

Ivan Camilo Arguello Torres
Nombre del estudiante

Rosa delia Torres Fernandez
Nombre del representante legal del participante

[Firma]
Firma

Rosa Margarita Salcedo Rodriguez
Nombre de la Investigadora

Rosa M Salcedo R
Firma

Datos de la Investigadora a donde los participantes se puedan comunicar:

Dirección: Carrera 2A # 4-05 Tel/Cel: 3213143430

Correo electrónico: rousastst@gmail.com

* Este formato fue adaptado del Comité de Ética para la Investigación Científica (CEINCI) Facultad de Salud de la Universidad Industrial de Santander.

ANEXO B. EJEMPLO DE ASENTIMIENTO INFORMADO*

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ASENTIMIENTO INFORMADO

Con base en lo establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, por lo cual se garantiza la prevalencia de derechos a niños, niñas y adolescentes, usted deberá conocer acerca de esta investigación y aceptar participar en ella. Por favor lea con cuidado y haga las preguntas que desee hasta su total comprensión.

1. El objetivo y la justificación de la investigación. Usted integra un grupo escolar que de acuerdo a las Pruebas Saber 3° y 5° tiene dificultades en el ámbito pragmático de lectura crítica y se le propone participar en un proyecto de investigación para encontrar alternativas pedagógicas

que le permitan superar estos obstáculos. La docente de Ciencias Sociales ha analizado la situación del grupo y pretende mediante el estudio diseñar e implementar una secuencia didáctica que le permita a los estudiantes del grado octavo (8°) de la Institución Educativa Pitigüao Sede A, desarrollar competencias en lectura crítica, a partir del estudio de hechos históricos. Esta investigación servirá de referente para transformar las prácticas pedagógicas del aula y será replicada o descartada en futuras clases; asimismo, es la oportunidad de construir conocimientos de manera conjunta con ustedes partiendo de sus intereses y necesidades, y respondiendo a las expectativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje dados en la institución.

2. Los procedimientos y propósitos. Si usted acepta participar tenga en cuenta que será filmado, grabado y/o fotografiado durante el desarrollo de la investigación cuando se aplique el diagnóstico inicial (prueba escrita) que permitirá identificar el nivel de lectura crítica del grupo, la implementación de la secuencia didáctica que posibilitará la recolección de información respecto a la pertinencia de la misma y, la evaluación final que arrojará datos sobre los logros alcanzados con el presente estudio. Asimismo, se utilizarán estas fotografías, audios y videos como apoyo para conferencias, ponencias, talleres, en artículos, libros y otros textos académicos derivados del Proyecto de investigación y la Maestría en Pedagogía de la UIS.

3. Molestias o riesgos esperados. En ocasiones podría sentirse incómodo con los registros de video, audio o fotográficos situación que se podrá ir superando en el desarrollo del estudio.

4. Los beneficios. El estudio y sus resultados posibilitarán mejorar no solo las competencias en lectura crítica del grupo sino la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de Ciencias Sociales, situación de gran beneficio para los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en la Institución Educativa Pitigüao.

5. La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda. Usted puede preguntar hasta su complacencia todo lo relacionado con el estudio y su participación en él.

6. Libertad de retirarse en cualquier momento y dejar de participar en el estudio. Es importante que tenga claro que usted participa de manera voluntaria en el estudio y si lo considera pertinente puede retirarse del mismo sin afectaciones a su rendimiento académico.

7. Privacidad y anonimato. Su nombre no será revelado en el estudio y se manejará una codificación para cada participante que garantice la confidencialidad de la información. Además los datos obtenidos mediante el estudio serán de utilizados en escenarios académicos y con fines investigativos.

8. El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio. En caso que se presenten situaciones adversas que amenacen sus derechos, será informado oportunamente.

9. Autorización para el uso de imágenes, audios y videos obtenidos en este estudio. Como se mencionó anteriormente los videos, audios y fotografías podrán ser utilizadas en páginas web administradas por las instituciones mencionadas, como apoyo para conferencias, ponencias, talleres y publicaciones en libros y otros textos académicos derivados del Proyecto de investigación y la Maestría en Pedagogía de la UIS.

(Marque con una X, si acepta participar, y firme en caso de aceptar).

Si acepto

Silvia Leticiana López Pinto
Firma de aceptación

No acepto

10. Aceptación

Con fecha Enero 27 de 2017 habiendo comprendido lo anterior y una vez que se le aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a su participación en la investigación, usted acepta participar en la investigación titulada:

TRAS LAS LÍNEAS DE LA HISTORIA: UNA AVENTURA HACIA EL MUNDO DE LA LECTURA CRÍTICA

Silvia Leticiana López Pinto
Nombre del estudiante

Silvia Leticiana L.
Firma

Rosa Margarita Salcedo Rodríguez
Nombre de la Investigadora

Rosa M. Salcedo R.
Firma

Datos de la Investigadora a donde los participantes se puedan comunicar:

Dirección: Carrera 2A # 4-05 Tel/Cel: 3213143430

Correo electrónico: rousasr@gmail.com

* Este formato fue adaptado del Comité de Ética para la Investigación Científica (CEINCI) Facultad de Salud de la Universidad Industrial de Santander.

ANEXO C. CERTIFICADO NIH



ANEXO D. PRUEBA DEL DIAGNÓSTICO INICIAL*

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INVESTIGADORA: ROSA M. SALCEDO R.

Lugar: _____ código del estudiante: _____ Fecha: _____

Apreciado estudiante: el siguiente cuestionario tiene como propósito determinar su nivel de competencia en lectura crítica en el área de ciencias sociales. Como tal, no se trata de una evaluación ni prueba escrita y por tanto, su utilidad corresponde a un ejercicio estrictamente académico para el docente.

Por favor, lea el texto a continuación y responda las preguntas:

12 DE OCTUBRE, ¿DÍA DE LA RAZA, DEL RACISMO O DEL HOLOCAUSTO DE LOS ABORÍGENES?

Por: Por Ollantay Itzamná

En Latinoamérica y en España, las entidades públicas y privadas celebran el 12 de octubre, con diversos actos culturales, como el Día de la Raza y/o Día de la Hispanidad. El origen de esta fecha se debe al primer recibimiento fraterno que hicieron nuestros ancestros aborígenes, en las costas de la actual República Dominicana, a los primeros europeos/españoles, en octubre de 1492. Aquella hospitalidad fue traicionada con saqueos, enfermedades, desposesión, esclavitud y genocidio. Sí. Genocidio. En menos de siglo y medio, los “huéspedes” cristianos masacraron violentamente cerca de 70 millones de nuestros abuelos para apropiarse de nuestros bienes comunes. Fue y es el primer holocausto humano en nombre del tal Dios desconocido y de la paradisíaca civilidad prometida que jamás llegó.

La oficialidad de los actuales españolitos, y las autómatas élites políticas y culturales que reeditúan del holocausto colonial en las actuales tierras de Abya Yala, promueven la remembranza del 12 octubre como el Día de la Hispanidad o Día de la Raza con la finalidad de mantenernos dormidos y colonizados, serviles a sus intereses.

* Las preguntas fueron tomadas de: COLOMBIA. INSTITUTO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Ejemplo pruebas saber quinto. Bogotá: El Instituto. 2012. [Consultada 18/10/2016] Documento en línea: <http://www2.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/guias-y-ejemplos-de-preguntas>

El 12 de octubre no es ningún Día de la Raza, porque la misma antropología occidental demostró con demasía que razas humanas no existen. Existe una sola especie humana. Y, quien diga lo contrario no es más que un ladrón y saqueador que intenta justificar el despojo y la esclavitud contemporánea.

En 12 de octubre tampoco es Día de la Hispanidad, porque en la realidad, la categoría cultural de "hispanidad" fue y es un espejismo. En ese territorio que, hoy, llaman España, vascos y catalanes se ofenden si se les llama español. España como unidad cultural no existe. Este idioma en el que intentamos comunicarnos no se llama español, se llama castellano. Entonces, ¿qué es hispanidad? Un concepto vacío y aborrecido, como la actual Monarquía madrileña.

El 12 de octubre es el Día del Holocausto de nuestros abuelos. Es el Día del Racismo endémico que justificó la humillación y el despojo que cometieron y cometen los misioneros del Dios desconocido. Y los actos abominables no se celebran. Mucho menos se agradecen. Pero, sí: es una lección por donde no debemos transitar jamás. Entonces, ¿por qué se estableció el 12 de octubre como el Día de la Raza o de la Hispanidad? Ellos lo establecieron para intentar limpiar y tranquilizar su conciencia sanguinaria que jamás los dejará en paz. Para intentar afianzar y mantener su supuesta superioridad biológica y cultural frente a los demás pueblos. ¿Una sociedad que vive de la violencia y del saqueo, consumopáticos que devoran más allá de la capacidad regenerativa de la Madre Tierra, puede ser considerada como civilización? En estos y otros territorios de Abya Yala, ¿vivimos mejor o peor a más de cinco siglos de confesar la fe cristiana? ¿Quién disfruta de paraíso terrenal proclamado por más de 2000 años en el planeta? Y el Dios desconocido, sólo guarda silencio cómplice... Los enviados de Dios se apropiaron de la tierra, los ríos, los bosques, las playas, los yacimientos mineros e hidrocarbúricos. Sólo nos dejaron la cruz y la Biblia que no hacen milagros.

Quienes tenemos el privilegio de portar en nuestra identidad parte del cúmulo de la dignidad de las milenarias civilizaciones nativas de Abya Yala, tenemos la responsabilidad histórica de nominar a la realidad histórica y fáctica con la verdad que corresponde. Pero, para ello, no es suficiente con desaprender o sospechar de las mentiras de los genocidas impuestas como verdades. Es necesario hacer el camino hacia adentro (metanoia dirían los ascetas), para desconfigurarnos y reconfigurarnos psicológica, mental y espiritualmente. Sólo así esta Abya Yala que florece hará que sea posible la esperada primavera de múltiples colores en la Madre Tierra.

Tomado de: Observatorio Filosófico Colombiano (<http://ofcol.blogspot.com.co/2014/10/12-de-octubre-dia-de-la-raza-del.html>)

Las preguntas 1 y 2 son de selección múltiple con una única respuesta. Señale con una X la opción correcta:

1. El autor señala que el día de la raza no existe porque

- A. está demostrado que solo existe una especie humana y no razas humanas
- B. la Antropología estudia la cultura humana y no se puede dividir en razas
- C. cuando llegaron los españoles al continente ya traían su propia raza
- D. Dios ha sido cómplice de estas injusticias.

2. Según el texto, ¿qué significó la llegada de los europeos la tierra del Abya Yala?

- A. la posibilidad de ser civilizados
- B. el conocimiento de un verdadero Dios que nos protege a todos
- C. el sometimiento y la eliminación de pueblos indígenas completos para obtener los recursos naturales de América.
- D. el intercambio amistoso con los viajeros europeos.

Las preguntas 3, 4, 5 y 6 son abiertas por lo cual usted debe explicar cada una, de acuerdo a su posición personal:

3. Haga una comparación entre lo que usted sabe sobre el descubrimiento de América y la celebración del día de la raza (12 de Octubre) y lo que dice el autor del texto al respecto:

COMPARACIÓN	
LO QUE SÉ SOBRE EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y EL DÍA DE LA RAZA (12 DE OCTUBRE)	LO QUE DICE OLLANTAY ITZAMNÁ SOBRE EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y EL DÍA DE LA RAZA (12 DE OCTUBRE)

4. ¿Cuál es su opinión frente a lo que dice el autor en el texto?

5. ¿Está de acuerdo con la celebración del día de la raza? Justifique su respuesta

6. A su parecer, ¿qué otras consecuencias y/o beneficios trajo para los pueblos americanos el descubrimiento del continente?

ANEXO E. INDICADORES DE EVALUACIÓN

REJILLA PARA EVALUAR EL INSTRUMENTO - GRADO 8º (CIENCIAS SOCIALES)*						
COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES NIVELES DE ²²⁵ LECTURA	INTERPRETATIVA	ARGUMENTATIVA		PROPOSITIVA		
	LITERAL	INFERENCIAL		CRÍTICA - INTERTEXTUAL		
PREGUNTA/INDICADOR	1 / Identifica y entiende la razón expresada por el autor cuando afirma que "no existe el día de la raza".	2 / Comprende cómo se articulan las partes del texto en sentido global, señalando las implicaciones dadas en el texto.	3 / Comprende cómo se articulan las partes del texto y las compara con sus saberes.	4 / Reflexiona a partir del texto y lo evalúa, estableciendo una postura clara frente a él.	5 / Reflexiona a partir del texto y lo evalúa, argumentando su postura frente al mismo.	6/ Reflexiona a partir del texto y lo evalúa, proponiendo otras maneras de ver o explicar el hecho histórico referido.
E01	El estudiante logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza porque "está demostrado que sólo existe una especie humana y no razas humanas"	El estudiante no alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad.	Aunque el estudiante hace una distinción entre sus presaberes y lo que plantea Ollantay Itzamná, la construcción comparativa es deficiente en cuanto no establece argumentos firmes para apoyarla.	El estudiante expresa su opinión frente a su creencia del día de la raza pero no logra argumentar adecuadamente la misma.	El estudiante se centra en su perspectiva personal sobre el día de la raza y no logra reflexionar frente a los nuevos elementos que ofrece el texto.	El estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza y se vuelve reproduccionista de sus presaberes.
E02	El estudiante no logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza, y no logra ser coherente con lo que se pregunta y la respuesta dada.	El estudiante no alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad.	El estudiante no logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor.	El estudiante no expresa su opinión frente al texto y se adhiere sin argumentos a lo que plantea el autor.	El estudiante se centra en su perspectiva personal sobre el día de la raza y no logra reflexionar frente a los nuevos elementos que ofrece el texto.	El estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.
E03	El estudiante no logra	El estudiante	El estudiante	El estudiante	El estudiante	El estudiante

* La rejilla fue ajustada de acuerdo a los propósitos investigativos de: MARÍN, Gustavo. Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. Tesis de Maestría. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. 2013.

²²⁵ Tomado del ICFES. Módulo de Lectura crítica SABER PRO 2014 - 2

	identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza, y no logra ser coherente con lo que se pregunta y la respuesta dada.	no alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad.	hace una distinción entre sus presaberes y lo que plantea Ollantay Itzamná, la construcción comparativa es insuficiente en cuanto no establece argumentos firmes para apoyarla.	se aproxima a plantear su opinión sobre lo que dice el autor pero sus argumentos resultan insuficientes y poco profundos.	no logra reflexionar sobre la importancia de darle a sus argumentos firmeza, ni retoma los elementos nuevos aportados por el texto para su análisis	logra plantear un elemento para el análisis crítico: la posibilidad de configurar nuevas formas de ser y hacer, es decir, de culturas; no obstante, sería necesario que recurriera a otros elementos analíticos, incluso ofrecidos en el texto, pero estos no son tenidos en cuenta.
E04	El estudiante logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza porque "está demostrado que sólo existe una especie humana y no razas humanas"	El estudiante no alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad.	Aunque el estudiante hace una distinción entre sus presaberes y lo que plantea Ollantay Itzamná, la construcción comparativa es deficiente debido a que no hay cohesión del texto y se hace una reproducción literal sin coherencia.	El estudiante no expresa su opinión frente al texto y se adhiere sin argumentos a lo que plantea el autor.	El estudiante no logra reflexionar sobre la importancia de darle a sus argumentos firmeza, ni retoma los elementos nuevos aportados por el texto para su análisis	El estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza y se vuelve reproduccionista de sus presaberes.
E05	La estudiante no logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza, y no logra ser coherente con lo que se pregunta y la respuesta dada.	La estudiante no alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad.	La estudiante hace una distinción entre sus presaberes y lo que plantea Ollantay Itzamná; no obstante, la construcción comparativa es insuficiente en cuanto a que retoma elementos del autor para apoyar sus presaberes.	La estudiante no expresa su opinión frente al texto e intenta hacer una reproducción literal del texto que resulta ser incoherente.	La estudiante plantea una opinión bastante confusa sobre la celebración del día de la raza y no logra reflexionar sobre le tema ni retoma los elementos facilitados por el autor.	La estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.
E06	La estudiante no logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día	La estudiante no alcanza a comprender como se	La estudiante no logra establecer una distinción	La estudiante no expresa su opinión frente al texto e	La estudiante plantea una opinión bastante	La estudiante no propone nuevos elementos de análisis y

	de la raza, y no logra ser coherente con lo que se pregunta y la respuesta dada.	articulan las partes del texto en su globalidad.	entre sus presaberes y lo que plantea el autor, sólo reproduce literalmente lo que dice el texto.	intenta hacer una reproducción literal del texto que resulta ser incoherente.	confusa sobre la celebración del día d e la raza y no logra reflexionar sobre le tema ni retoma los elementos facilitados por el autor.	reflexión sobre la celebración del día de la raza. Realiza una reproducción literal del texto.
E07	El estudiante logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza porque "está demostrado que sólo existe una especie humana y no razas humanas"	El estudiante no alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad.	El estudiante no logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor.	El estudiante no expresa su opinión frente al texto.	El estudiante no expresa una opinión sobre el día de la raza, ni retoma los elementos nuevos aportados por el texto para su análisis.	El estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza. Realiza una reproducción literal del texto.
E08	La estudiante logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza porque "está demostrado que sólo existe una especie humana y no razas humanas"	La estudiante alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad, al señalar que según el texto la llegada de los españoles a la tierra del Abya Yala significó "el sometimiento y la eliminación de los pueblos indígenas completos para obtener los recursos naturales de América"	La estudiante logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor.	La estudiante se aproxima a plantear su opinión sobre lo que dice el autor pero sus argumentos resultan insuficientes y poco profundos. Además hace una reproducción del texto nuevamente, lo cual no aporta a darle firmeza a lo que dice.	La estudiante plantea una opinión bastante confusa sobre la celebración del día d e la raza y no logra reflexionar sobre el tema ni retoma los elementos facilitados por el autor.	La estudiante logra plantear elementos para el análisis crítico: el descubrimiento de un nuevo mundo en beneficio de otros y, además, retoma un aspecto importante como lo es la "intranquilidad" surgida del encuentro entre estos dos mundos.
E09	La estudiante logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza porque "está demostrado que sólo existe una especie humana y no razas humanas"	La estudiante alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad, al señalar que según el texto la llegada de los españoles a la tierra del Abya Yala significó "el sometimiento y la eliminación de	La estudiante logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor. Aunque sus presaberes no tienen profundidad.	La estudiante no expresa su opinión frente al texto. Hace una reproducción de sus presaberes y no acude a los elementos nuevos ofrecidos por el autor.	La estudiante no expresa una opinión sobre el día de la raza, ni retoma los elementos nuevos aportados por el texto para su análisis.	La estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza. Realiza una reproducción literal del texto.

		los pueblos indígenas completos para obtener los recursos naturales de América”				
E10	El estudiante no logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza, y no logra ser coherente con lo que se pregunta y la respuesta dada.	El estudiante alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad, al señalar que según el texto la llegada de los españoles a la tierra del Abya Yala significó “el sometimiento y la eliminación de los pueblos indígenas completos para obtener los recursos naturales de América”	El estudiante no logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor.	El estudiante no expresa su opinión frente al texto.	El estudiante no expresa una opinión sobre el día de la raza, ni retoma los elementos nuevos aportados por el texto para su análisis.	El estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza. Realiza una reproducción literal del texto bastante precaria.
E11	El estudiante logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza porque “está demostrado que sólo existe una especie humana y no razas humanas”	El estudiante no alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad.	La estudiante logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor. Aunque sus aportes frente a lo que dice el autor no tienen profundidad.	El estudiante no expresa su opinión frente al texto.	El estudiante no expresa una opinión sobre el día de la raza, ni retoma los elementos nuevos aportados por el texto para su análisis.	El estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.
E12	La estudiante logra identificar y entender lo que expresa el autor al señalar que no existe día de la raza porque “está demostrado que sólo existe una especie humana y no razas humanas”	La estudiante alcanza a comprender como se articulan las partes del texto en su globalidad, al señalar que según el texto la llegada de los españoles a la tierra del Abya Yala significó “el sometimiento y la eliminación de	La estudiante logra establecer una distinción entre sus presaberes y lo que plantea el autor. Aunque sus aportes frente a lo que dice el autor no tienen profundidad.	La estudiante se aproxima a plantear su opinión sobre lo que dice el autor pero sus argumentos resultan insuficientes y poco profundos.	La estudiante plantea una opinión bastante confusa sobre la celebración del día de la raza y no logra reflexionar sobre el tema ni retoma los elementos facilitados por el autor.	La estudiante no propone nuevos elementos de análisis y reflexión sobre la celebración del día de la raza.

		los pueblos indígenas completos para obtener los recursos naturales de América"				
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

ANEXO F. DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
 FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
 ESCUELA DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
 INVESTIGADORA: ROSA M. SALCEDO R.

SECUENCIA DIDÁCTICA*

Asignatura:	Ciencias Sociales
Unidad temática	Alegría detrás de los cerros: reconstruyendo su historia
Contenidos:	.Guerras Civiles en el territorio colombiano
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	24 horas / 12 sesiones
Nombre de la profesora que elaboró la secuencia:	Rosa Margarita Salcedo Rodríguez
Estándar de competencia: me aproximo al conocimiento científico social:	.Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales.
Estándar de competencia específica:	Relaciones con la historia y la cultura: .Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia durante el siglo XIX. Relaciones ético-políticas: .Identifico y explico algunos de los principales procesos políticos del siglo XIX en Colombia.
Estándar de competencia: desarrollo de compromisos sociales y personales	.Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
Propósitos:	.Promover espacios de aprendizaje que posibilite a los estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa Pitigao, desarrollar competencias en lectura crítica, a partir del estudio de hechos

* El formato para la elaboración de la secuencia didáctica fue tomado de: DÍAZ, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. VOL . 17, N° 3 (Sept.-Diciembre 2013) p. 19 – 20. Documento en línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf> [Consultado 24/08/2016]

	violentos.
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto (Problema EJE):	<p>Preguntas problematizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> .¿Qué significa la expresión: “no lleve machete, allá le dan”? .¿De dónde proviene tanta violencia en el territorio colombiano? .¿Por qué se dice que Pitigao es violento? .¿Qué significaron las guerras civiles colombianas para la vida de las personas en Pitigao?
Secuencia didáctica	
Línea de Secuencias didácticas (1)	Actividades de apertura: Motivados a ser detectives sociales
Objetivo:	Indagar sobre los saberes previos de los estudiantes e invitarlos a participar de esta aventura hacia el conocimiento, encarnando el rol de detectives sociales.
Fecha:	Martes, 28 de Marzo de 2017
Hora de inicio:	6:30 a. m.
Hora de finalización:	8:30 a. m.
Duración:	120 minutos
Indicaciones u orientaciones generales	<p>Se da la bienvenida a los estudiantes y se les motiva a participar de esta aventura hacia el conocimiento, donde ellos tendrán un papel fundamental al encarnar la misión de un detective social. Para ello se les proyecta un capítulo de la serie “escuela de detectives” titulado el examen de ingreso – parte II. (40 minutos)</p> <p>Luego, cada estudiante deberá escoger un nombre para encarnar el rol que le corresponde. Cada detective tendrá puntos para subir de estatus o nivel de acuerdo a la participación, indagaciones dentro y fuera del aula, entrega de trabajos y acertar en las preguntas de la clase. Los nombres y puntajes serán registrados en un recuadro pegado a la pared del aula (15 minutos) – Ver anexo 1.</p> <p>A continuación, se divide el grupo formando parejas de manera aleatoria, es decir, se escriben en trozos de papel los nombres de los detectives y se sacan como en una lotería para determinar el grupo (5 minutos)</p> <p>Luego, se le entrega a cada pareja un rompecabezas, el cual deberán armar para descubrir una pregunta clave. (15 minutos) – Ver anexo 2.</p> <p>Posteriormente se indaga a los estudiantes sobre sus saberes al respecto de la pregunta descubierta. Cada respuesta es escrita en una hoja y pegada al tablero. Se realiza una reflexión en torno a los aportes, teniendo en cuenta preguntas orientadoras como:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> . ¿Han escuchado esa expresión? . ¿Dónde han escuchado la expresión? . ¿Qué otros nombres puede darse al machete de la expresión? . ¿Por qué se dice esa expresión? . Teniendo en cuenta lo anterior ¿cuál creen que será el tema a tratar? - Lluvia de ideas. En esta fase obtendrán puntos (45 minutos)
Línea de Secuencias didácticas (2)	Actividades de apertura: Conociendo otro contexto y relacionándolo con el propio
Objetivo:	Facilitar elementos reflexivos que posibiliten a los educandos reconstruir su contexto a partir de la lectura de otros escenarios.
Fecha:	Martes, 18 de Abril de 2017
Hora de inicio:	6:30 a. m.
Hora de finalización:	8:30 a. m.
Duración:	120 minutos
Indicaciones u orientaciones generales	<p>Para el desarrollo esta actividad, se reasignan las parejas, en este caso los estudiantes elegirán con quién trabajarán; asimismo, si lo desean pueden trabajar de manera individual (5 minutos)</p> <p>Se le entrega a cada pareja el texto “El bazar que terminó en tragedia en límites del Huila y Caquetá” (Ver anexo 3) el cual deberán leer y responder en una hoja marcada con sus nombres y la fecha del registro (Ver anexo 4):</p> <p>¿De qué habla el autor? ¿Cuál es la relación del texto con los sucesos de vida en Pitigao? ¿Cuál es su opinión respecto a lo que plantea el autor? (55 minutos)</p> <p>Ahora, los detectives darán el primer informe del ejercicio a su comandante (Docente), participando activamente en la mesa redonda a desarrollar. En esta fase obtendrán puntos. (60 minutos)</p>
Línea de Secuencias didácticas (3)	Actividades de desarrollo: Reconstruyendo el contexto a partir de un texto
Objetivo:	Facilitar a los educandos elementos teóricos e históricos que les permitieran profundizar sobre los sucesos violentos en el territorio colombiano desde el estudio de 7 guerras civiles.
Fecha:	Miércoles, Abril 19 de 2017
Hora de inicio:	9:10 a. m.
Hora de finalización:	11:30 a. m. (se sacan 30 minutos de descanso)
Duración:	120 minutos
Indicaciones u	Se continua la sesión: nuevamente se reconfiguran las parejas, en este

orientaciones generales	<p>caso los estudiantes elegirán con quién trabajarán (no pueden repetir el compañero de equipo), asimismo si lo desean pueden trabajar de manera individual (5 minutos)</p> <p>Se le entrega a cada pareja otro rompecabezas que contiene la pregunta clave 2, el cual deberán armar como pista al documento de profundización. (15 minutos) – Ver anexo 5.</p> <p>Se indaga a los detectives sobre sus opiniones al respecto, las cuales son pegadas al tablero y socializadas de inmediato. (15 minutos)</p> <p>A continuación, los detectives son enumerados de 1 a 6 y se forman las parejas de acuerdo a la numeración correspondiente. Posteriormente, cada pareja escogerá un pequeño trozo de papel que se encuentra pegado al tablero, el cual contiene un tema de profundización relacionado con el tema: las guerras civiles* en el territorio colombiano durante el siglo XIX (Ver anexo 6). Luego cada pareja realizará una lectura del texto asignado y resaltará con un lápiz o lapicero los apartados que considere más importantes. (85 minutos)</p> <p>* El material de profundización es una narrativa histórica de Gonzalo España Arenas, de su libro “el país que se hizo a tiros”</p>
Línea de Secuencias didácticas (4)	Continuación - Actividades de desarrollo: Analizando claves
Objetivo:	Facilitar a los educandos elementos teóricos e históricos que les permitieran profundizar sobre los sucesos violentos en el territorio colombiano desde el estudio de 7 guerras civiles.
Fecha:	Martes, Mayo 2 de 2017
Hora de inicio:	6:30 a. m.
Hora de finalización:	8:00 a. m.
Duración:	120 minutos
Indicaciones u orientaciones generales	Debido a que el material es extenso, los detectives seguirán leyendo y subrayando el documento; asimismo, el espacio servirá para interactuar con la docente y clarificar conceptos, situaciones o expresiones que no logren comprender. (120 minutos).
Línea de Secuencias didácticas (5)	Continuación - Actividades de desarrollo: Analizando claves
Objetivo:	Facilitar a los educandos elementos teóricos e históricos que les permitieran profundizar sobre los sucesos violentos en el territorio colombiano desde el estudio de 7 guerras civiles.
Fecha:	Miércoles, Mayo 3 de 2017
Hora de inicio:	8:30 a. m.
Hora de finalización:	11:10 a. m. (se sacan 30 minutos de descanso)
Duración:	120 minutos
Indicaciones u	Antes de continuar la secuencia, se proyecta el vídeo “seamos gansos”

orientaciones generales	para resaltar la importancia del trabajo colaborativo. Una vez leído el material facilitado por la docente y resaltado por los detectives, estos elaborarán un racimo de ideas (120 minutos)
Línea de Secuencias didácticas (6)	Continuación - Actividades de desarrollo: Consolidando saberes
Objetivo:	Facilitar a los educandos un espacio de articulación y consolidación de saberes
Fecha:	Miércoles, Julio 5 de 2017
Hora de inicio:	8:30 a. m.
Hora de finalización:	11:00 a. m.
Duración:	120 minutos
Indicaciones u orientaciones generales	Una vez finalizada la actividad los estudiantes se integran a un nuevo grupo que tendrá un reto que superar: integrar los diferentes mapas conceptuales o racimos de ideas. Asimismo, tendrán que organizarse y decidir la forma de socializarlo ante sus compañeros, ya sea mediante un sociodrama, un juego, un informe, una exposición, un noticiero, una nota radial, entre otras. (120 minutos)
Línea de Secuencias didácticas (7)	Continuación - Actividades de desarrollo: Mostrando las pruebas y entregando informes
Objetivo:	Facilitar a los educandos un espacio de articulación y consolidación de saberes
Fecha:	Jueves, Julio 6 de 2017
Hora de inicio:	8:30 a. m.
Hora de finalización:	11:00 a. m. (se sacan 30 minutos de descanso)
Duración:	120 minutos
Indicaciones u orientaciones generales	Retomando la sesión anterior, se formaron 2 grupos y ahora cada uno organizó y preparó la actividad de socialización para dar a conocer a los demás detectives y al comandante sus avances. Grupo 1 (60 minutos) Grupo 2 (60 minutos)
Línea de Secuencias didácticas (8)	Continuación - Actividades de desarrollo: Descubriendo nuestra historia
Objetivo:	Facilitar a los educandos elementos teóricos y prácticos que les permitan indagar sobre la violencia que se ha vivido en Pitiguao desde hace muchos años.
Fecha:	Martes, Julio 11 de 2017
Hora de inicio:	6:30 a. m.
Hora de finalización:	8:30 a. m.
Duración:	120 minutos
Indicaciones u	En esta sesión, se reasignan parejas de manera aleatoria, es decir, se

orientaciones generales	<p>escriben en trozos de papel los nombres de los detectives y se sacan como en una lotería para determinar el grupo (5 minutos)</p> <p>Se le entrega a cada pareja un rompecabezas, el cual deberán armar para descubrir la tercera pregunta clave – Ver anexo 7. Con base en esta clave, los detectives tendrán que formular diversas preguntas que le harán a un invitado especial (Persona clave que conoce muy bien la vida en el corregimiento de Pitiguao) (30 minutos)</p> <p>Ahora se inicia una conversación con el invitado a la clase, se formulan las preguntas elaboradas por los estudiantes y las contra-preguntas que puedan surgir en el diálogo. Cada pareja irá registrando las respuestas en una hoja que servirá de insumo para la fase final de la secuencia (85 minutos)</p>
Línea de Secuencias didácticas (9)	Actividades de Cierre: Mostrando las pruebas y entregando informes
Objetivo:	Posibilitar un espacio de aprendizaje para que mediante un ejercicio de pre-escritura, los educandos reconocieran las potencialidades de tienen al momento de construir un texto propio.
Fecha:	Miércoles, Julio 12 de 2017
Hora de inicio:	8:30 a. m.
Hora de finalización:	11:00 a. m. (se sacan 30 minutos de descanso)
Duración:	120 minutos
Indicaciones u orientaciones generales	Cerrando la secuencia, los detectives deberán armar el último rompecabezas con la pregunta clave 4 – Ver anexo 8. Una vez descubierta la pista, retomarán los ejercicios desarrollados durante la aplicación de la secuencia y construirán un texto dando respuesta al interrogante. El texto será construido a partir de preguntas orientadoras para luego establecer conexiones adecuados al momento de presentar un escrito final – ver anexo 9 (120 minutos)
Línea de Secuencias didácticas (10)	Actividades de Cierre: Mostrando las pruebas y entregando informes
Objetivo:	Facilitar un espacio reflexivo donde los educandos pudiesen concretar sus producciones escritas como medio para alcanzar niveles de criticidad.
Fecha:	Martes, Julio 18 de 2017
Hora de inicio:	6:30 a. m.
Hora de finalización:	8:30 a. m.
Duración:	120 minutos
	Dando continuidad a la sesión anterior, cada estudiante leerá en voz alta a sus compañeros el texto elaborado (20 minutos para cada detective). El espacio de preguntas e inquietudes estará abierto, inmediatamente después de finalizada cada lectura; tanto detectives como el comandante podrán participar en este espacio. (120 minutos)
Línea de Secuencias	Actividades de Cierre: Mostrando las pruebas y entregando

didácticas (11)	informes
Objetivo:	Evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica implementada para desarrollar las competencias en lectura crítica de los estudiantes
Fecha:	Miércoles, Julio 26 de 2017
Hora de inicio:	8:30 a. m.
Hora de finalización:	11:00 a. m. (se sacan 30 minutos de descanso)
Duración:	120 minutos
	<p>Para finalizar la secuencia y como referente comparativo con el diagnóstico inicial, se aplicará a los estudiantes una prueba escrita tipo saber con preguntas abiertas, teniendo como texto base un fragmento de la crónica "la Guerra de los Mil Días por alguien que vivió para contarla" Ver anexo 9 (60 minutos).</p> <p>Posteriormente, para evaluar la pertinencia de la secuencia y los cambios en la Clase de Ciencias Sociales y su docente, percibidos por los educandos se desarrolla una entrevista de grupo focal, donde los mismos estudiantes desempeñaran los roles correspondientes a la técnica (60 minutos).</p>
Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes.	<p>La evaluación será transversal en todo el proceso, puesto que se tendrá en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> .La participación individual. .El trabajo en equipo. .El respeto a la palabra de los compañeros. .Los productos escritos como los ejercicios de lluvias de ideas, preguntas problematizadoras resueltas, la formulación de preguntas, los mapas conceptuales o los racimos de ideas elaborados individualmente y por grupos, la socialización grupal e individual de los temas abordados, la calidad del texto comentado. .Evaluación escrita tipo pruebas saber con preguntas cerradas y abiertas. .La secuencia didáctica también tendrá un cuadro de control y ajustes que se diligenciará con cada sesión desarrollada. Ver anexo 10
Evidencias de aprendizaje.	Vídeos Fotografías Textos escritos Evaluaciones aplicadas
Recursos: bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos.	Vídeo, tablero digital, computador, hojas, lápices, rompecabezas, otros no especificados, stickers para puntaje, cinta de enmascarar y cinta transparente ancha, cartulinas, filmadora, grabadora, extensión,

ANEXO G. TRANSCRIPCIÓN EJERCICIO PRESABERES

¿QUÉ SIGNIFICA LA EXPRESIÓN “NO LLEVE MACHETE, ALLÁ LE DAN”?

E01 y E12 - *“Significa: Despistar al enemigo, no llevar la contraria a los demás, no ofender a nadie, hacer caso de lo que nos dicen, no decir mentiras, hacer las cosas que nos mandan con felicidad y no con rencor”.*

E02 y E11 - *“Significa como una palabra biolenta que lo unico que las personas pensarían que eran puras peleas a machete. Otra por ejemplo. Cuando una persona busca a trabajar a alguien le dice no lleva machete que alla hay”.*

E03 y E05 - *“que no se puede llevar machete porque sino lo matan, que es que pelean mucho a machete, que si uno lleva machete no debe ofender a nadie si no le dan machete, que lo hace para que le tengan miedo a ese pueblo”.*

E04 y E08 - *“Significa que no es necesario llevar machete pues al lugar donde van a ir allá se lo dan. Que no lleve machete porque allá le dan machete por cualquier parte”.*

E06 y E09 - *“Significa que no hay que llevar machete que halla le dan. Significa que le dan machete por la nuca y por todas partes”.*

E07 y E10 - *“Significa que va a una pelea pero no lleve macheta que alla le dan. No lleve carne que alla le dan (en el minuto 21:03 del vídeo expresan que es la carne que le van a sacar). No lleve herramienta al trabajo que alla le dan. Que es como no llevar herramienta al trabajo”.*

ANEXO H. TEXTO PARA EL EJERCICIO PRÁCTICO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
DOCENTE: ROSA M. SALCEDO RODRÍGUEZ

TRAS LAS LÍNEAS DE LA HISTORIA: UNA AVENTURA HACIA EL MUNDO DE LA LECTURA
CRÍTICA

El bazar que terminó en tragedia en límites del Huila y Caquetá

Todo era felicidad, rumba, fiesta y regocijo; pero de repente todo cambió, una discusión terminó en un enfrentamiento a mano limpia, luego con armas blancas, dejando como saldo una persona muerta y seis más heridas que fueron remitidas a centros asistenciales cercanos. Los hechos ocurrieron en la vereda Loma Alta, en Santana Ramos, en límites de estos dos municipios.

El bazar que había comenzado como un evento para recolectar fondos para una obra común, terminó en una agresiva riña en la que se utilizaron machetes y dejó una persona muerta y seis heridas. La gresca ocurrió ayer a las 7:40 de la mañana en la escuela de la vereda Loma Alta en la inspección de Santanaramos en el municipio de Puerto Rico (Caquetá) en límites con el municipio de Algeciras. En el hecho perdió la vida Jhon Fernando Cruz Moreno, de 23 años de edad, y resultaron heridos Jaime Cruz Moreno y Jeison Armando Fierro, además de cuatro personas más cuyas identidades no habían sido reveladas anoche.

Testigos presenciales manifestaron que el bazar, que comenzó el sábado, fue organizado por los líderes comunales para recolectar fondos para la construcción de la carretera de la vereda Loma Alta. “En el bazar habían personas de la región y de Algeciras, durante la tarde y la noche del sábado todo transcurrió en calma...”. Agregó que cuando ya transcurría la mañana de ayer se formó la pelea al parecer por el estado de embriaguez en que se encontraban las personas.

En medio de la pelea sacaron machetes y comenzaron a atacarse, causándole la muerte a Cruz Moreno, tras una herida que recibió en el pecho. “Algunos de los heridos están estado crítico”, dijo el testigo en diálogo telefónico. Otros asistentes que estaban en la pelea sufrieron heridas abiertas en los brazos, otros en la cabeza y algunos en las piernas. “La situación fue delicada”, señaló. Terminada la riña y al panorama de heridos era grave, de inmediato algunas personas informaron de lo sucedido a la unidad de urgencias del hospital de Algeciras que envió una ambulancia y personal médico al lugar que está distante a cuatro horas por una carretera destapada.

También llegaron al lugar unidades del Cuerpo de Bomberos de Algeciras. “Los heridos fueron sacados a la carretera en improvisadas camillas hechas con hamacas y guadasas”, manifestó la fuente. Algunos heridos fueron trasladados hasta el centro asistencial algecireño en motocicletas por allegados, mientras que los más delicados fueron llevados en la ambulancia y la camioneta de los bomberos. “La atención que les prestaron el personal del hospital a los lesionados fue fundamental porque pudieron ser más los muertos”. Los vehículos con las personas heridas llegaron al hospital algecireño pasadas las siete de la noche. “Fueron trasladados a Algeciras porque es más cerca que Puerto Rico”, indicó la fuente. En el centro asistencial fueron estabilizados y los más graves fueron remitidos al Hospital Universitario de Neiva.

Tomado de: Periódico La Nación. Disponible en: <http://www.lanacion.com.co/index.php/noticias-judicial/item/280899-el-bazar-que-termino-en-tragedia-en-limites-del-huila-y-caqueta>

ANEXO I. PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL TEXTO ANEXO H

1. ¿De qué habla el autor? Esta pregunta de nivel literal

E01 y E11 – “de un bazar que termino en tragedia en limites del Huila y Caquetá. Todo era felicidad, rumba y regocijo; pero de repente todo cambio, una discucion termino en un enfrentamiento con armas blancas y machetes, dejando como saldo una persona muerta y seis heridas que fueron trasladadas al centro asistencial algecireño”.

E02 – “El autor habla de lo que era felicidad, rumba y regocijo Empezo con una discusion y termino con una riña. Hubieron muertos y heridos esto solo era un bazar para recoger fondos para arreglar la carretera de la vereda de la loma pero la gente no puso de su parte y terminaron peleando”.

E03 y E07 - “El autor habla de un bazar que termino en tragedia: todo empezo bien que en la mañana del sabado todo estaba en calma pero en la mañana de ayer algunas personas estaban embriagez lo cual fomento una riña y termino en la muerte en un joven de 23 años y 6 personas con frabes eridas”.

E04 y E08 - “El autor habla de que en la vereda Loma Alta, en Santana Raramos, organizaron un bazar para recolectar fondos para una obra común, es decir, algo que necesitaba la comunidad, cuando por causas del trago se formó una riña sacando machetes y armas blancas. Falleciendo un joven llamado Jhon Fernando Cruz Moreno y dejando 6 heridas, algunas de ellas fueron: Jaime Cruz Moreno, Jeison Armando Fierro, pues el resto no habían dado identidad”.

E05 y E12 - “El autor habla de una gresca que ocurrió en la vereda loma alta en la inspeccion de santana ramos en el municipio de puerto rico Caquetá en limites con el municipio de Algeciras, en el hecho perdio la vida Jhon Fernando cruz moreno de 23 años de edad, y resultaron heridos Jaime Cruz moreno y Jeison Armando Fierro Además de 4 personas mas cuyas identidades no han sido reveladas. Las personas se enfrentaron con armas blancas en el hecho algunas personas informaron de lo sucedido a la unidad de urgencias del hospital de Algeciras que envio una ambulancia y personal medico al lugar también las unidades del cuerpo de bomberos de Algeciras”.

E06 y E09 - “El autor habla de lo que sucedió en la fiesta del huila y Caqueta. Todo empezo tranquilamente hasta que a la 7:40 de la mañana. En el hecho perdio Jhon Fernando cruz moreno

la vida, y resultaron heridos Jaime cruz moreno y Jeison armando fierro y 4 personas mas que todavia no vian sido identificadas”.

2. ¿Cuál es la relación del texto con los sucesos de la vida diaria? Pregunta relacionada con el nivel inferencial.

E01 y E11 – “esas peleas empiesan por discuciones altas por estado de embriages pero cuando se empiesan a pelear toca llamar la policia para que este pendiente de eso que esta sucediendo en las fiestas o encuentro de diversion o diversion por lo tanto como aquí en Pitiguao cuando ocurren peleas toca llamar la policia”.

E02 – “Con mi vida diaria se relaciona porque aquí se hacen bazares fiestas para poder recoger fondos. Esto a veces es tranquilo y a veces no por las riñas y las peleas también han habido muertos y heridos”.

E03 y E07 - “Que cuando hay fiestas o bazares hay peleas con machetes y cuchillos y resultan personas gravemente heridas. Que siempre cuando hay bazares hay presencia de los tombo (policias)”.

E04 y E08 - “una de las relaciones que hay en el texto y en nuestra vida diaria es cuando organizan algún evento, por ejemplo cuando organizan un bazar en el Corregimiento de Pitiguao y por culpa de el trago se forma una riña y ocurren tragedias”.

E05 y E12 - “la relación es que cuando hay fiestas o basares también se presentan grescas en el que sale mucha gente herida y las unidades de policia tienen que estar al pendiente para no permitir esta situación que puede causar la muerte de muchas personas o dejarlas enfermas de alguna cosa por eso la policia debe estar al pendiente de todos los basares que se hacen en el corregimiento para que no se ocacionen estas peleas”.

E06 y E09 - “La relacion de texto con los sucesos de la vida diaria como en el huila y el caqueta todo era felicidad, rumba, fiesta y regocigo pero derrepente todo cambió una discusión termino en un enfrentamiento a mano limpia, luego la pelea siguio con armas blancas dejando una persona muerta y seis heridos, y con la vida diaria que siempre cuando hacen un bazar, o un campeonato de micro futbol termina en pelea en pitiguao porque todo empieza con felicidad rumba y termina en tragedia. Y muchas veces porque las personas no saben tomar ni pasarla bien porque siempre

tienen que ser con peleas y no tranquilamente y hay veces que es tan grave la pelea y al hospital van. Hasi como ocurrio en Pitiguao que mataron a don Agustin”.

3. ¿Cuál es su opinión respecto a lo que plantea el autor? Pregunta de nivel crítico intertextual

E01 y E11 – “que en esa fiesta havian ver podido ver solisitado colaborasion de las autoridades policiales para que nada de eso ubiera pasado no huviera pasado todo lo que paso dejando un saldo muy alarmante para la comunidad esto fue tal vez mas una tragedia que una fiesta. En este sentido nuestra opinion es la siguiente: no estamos de acuerdo que en las fiestas ayan peleas por que es una mala influencia para los niños que estan alrededor porque ellos mas grandes pueden ser lo mismo por que como lo vieron ello quiere aserlo cuando esten mas grandes”.

E02 – “Mi opinion es que estuvo muy mal lo que paso entre esta gente por que en vez de pelearse hubieran colaborado mas. No estoy de acuerdo porque ellos no debian ponerse a pelear ellos lo que debian hacer es dialogar entre ellos y colaborar con la seguridad de su fiesta y que la llevaran en paz y sin discusiones”.

E03 y E07 - “Nuestra opinión sería que casi siempre hay riñas en los bazares, fiestas y resultan personas heridas gravemente y los familiares que estas personas se vengán al poco rato y así siempre se forman riñas. Pero no nos gusta que hayan riñas porque esto da una mala imagen para nuestra ciudad”.

E04 y E08 - “No estamos de acuerdo, porque no favorece la convivencia entre nosotros y esos problemas o situaciones no son buenas para nuestras vidas”.

E05 y E12 - “Que el autor se refería a todo lo que esta sucediendo en muchos lugares, en los que mucha gente arma grescas y deja heridos y hasta muertos por estado de embriagues que esto permite que las personas piensen mal y se pongan agresivos causando hasta la muerte a muchas personas o dejandolas invalidas”.

E06 y E09 - “no estoy de acuerdo porque: deberian hacer hacer bazares pero con la presencia de la autoridad par que no ocurran estas tragedias y que todo fuera tranquilo. Tambien la gente fuera a un evento de estos tiene que comportarse como debe ser”.

ANEXO J. PRUEBA FINAL*

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INVESTIGADORA: ROSA M. SALCEDO R.

Lugar: _____ código del estudiante: _____ Fecha: _____

Apreciado estudiante: el siguiente cuestionario tiene como propósito evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica implementada para el desarrollo de las competencias en lectura crítica en usted desde el área de Ciencias Sociales. Su utilidad corresponde a un ejercicio estrictamente académico para la docente.

Por favor, lea el texto a continuación y responda las preguntas:

LA GUERRA DE LOS MIL DÍAS POR ALGUIEN QUE VIVIÓ PARA CONTARLA

Por: Por Juan Leonel Giraldo

El antioqueño Juan Rivillas, soldado raso en el conflicto que inauguró el siglo XX, recuerda su andanza en una guerra que no cesa más de cien años después. Testimonio de un enfrentamiento que se da y se repite en Colombia como tragedia y como farsa.

Abrigado por un traje de paño de botones, bajo una ruana de lana cardada, y coronado por un gorro también de lana que lo hacía parecer una eminencia cardenalicia, el veterano nos recibió en un corredor de su casa. Se llamaba Juan Rivillas, y con prolija memoria de elefante comenzó a relatarnos su juventud, tan distante en el tiempo, ochenta años atrás, que no parecía la suya.

En un borroso momento del año de 1900, un muchacho se disponía a entregar una carga de panelas de caña de azúcar mascabada, cuando un hombre, al que apodaban Cargamundo, le dijo que debía ir a presentarse ante las autoridades del pueblo.

Juan Rivillas recogió las sogas y se fue lleno de temores, con la bestia de cabestro, hasta la plaza principal.

-Bueno-le dijo el alcalde-, usted tiene que quedarse aquí para entrar al cuartel.

-No señor, no puedo, porque este animal lo tengo que volver a llevar a la casa.

-Pero entonces, ya sabe pues que va y lo lleva y mañana se presenta aquí.

A la hora señalada, regresó con su madre, que miraba con ceño de leona.

-Se ha estado diciendo que de dieciocho para arriba, y él no los tiene-alegó ella.

-Sí los tiene-afirmó el alcalde.

-No los tiene, señor.

La mujer encaminó hacia el despacho parroquial y ordenó una copia de la fe de bautismo. El alcalde echó un vistazo de desdén al papel membreteado en el que se había caligrafiado en tinta violeta la frase “el 3 de agosto de 1883”.

– Bueno – mascullo-, le queda este año de gracia. El año que entra se tiene que presentar.

“El día que cumplí los dieciocho años, al otro día, me presenté en el cuartel. Ya estábamos en la guerra de 1901, la de los mil Días. Y cuando entré al cuartel, se fue uno, y cuando volví, volvió otro (...).”

“En ese tiempo, las tropas eran las de un don Pacho Jaramillo, hijo de don Lorenzo Jaramillo, Pacho viejo y Pacho Muchacho, padre e hijo. El viejo fue general de división y el muchacho general de brigada. Pero a mí me tocó con este general, Alfonso Jaramillo, hijo de don Camilo Jaramillo. ¡Pero qué macho!”

Con los demás reclutas desfiló a pie hasta Medellín. Allí los uniformaron, les dieron fusiles y los instruyeron a Aguadas. “Ahí comenzó la brava. El día menos pensado, tocaba marcha. Hombre, ¿para dónde será? ¿Quién va a saber? Ellos”.

Esa noche los centinelas vieron venir una lucecita. Era un posta que traía un mensaje para el coronel, avisándole que la guerrilla liberal se había entrado a Salamina. Empezaron la marcha bajo un impetuoso diluvio. “Ahí es donde uno sabe si es macho o es hembra”. Cuando por fin divisaron a Salamina, la guerrilla ya se había escabullido. Cuando acampaban en Filadelfia, la sombra de un conservador se deslizó en el cuartel. Con sigilo murmuró que un guerrillero se escondía en el pueblo, para surtirse de víveres. Se llamaba Manuel Celada, y Juan Rivillas lo recuerda como uno de los hombres más valientes que conoció. Lo capturaron y lo amarraron de los tobillos y lo izaron de una viga. En dos días no despegó los labios. Al tercero, farfulló que la guerrilla se encontraba en El Jardín, a un día de zancadas. Presurosos pasaron frente al cementerio de Filadelfia, dentro del cual, se enteraron después, la guerrilla aguardaba. Volvieron a cruzar el río Cauca por los cables del Pintado. Y cuando estaban pisando las calles de El Jardín, les comunicaron que la guerrilla había saqueado a Salamina. Celada les había dicho lo que le convenía. Se lanzaron de nuevo tras los liberales.

Mientras erigían su campamento, las tropas del gobierno observaban los ranchos y los fogones de los liberales. Antes del amanecer se lanzaron sobre el campamento liberal. Irrumpieron a gritos entre los toldos y la humareda de las fogatas abandonados. Dos troncos brillantes y viscosos, como matas de plátano, rodaron de la ladera. Al verlos extendidos sobre el sendero supieron que eran dos cadáveres. “Ve, dos muertos”, le dijo Juan Rivillas a uno de sus compañeros, al que apodaban Coica. Y éste, con impavidez, le respondió: “No se asuste, cuñadito, que apenas estamos comenzando a ver muertos”.

Así anduvieron y desanduvieron caminos y trochas durante dos años. Tal vez no les tocaron batallas ni combates de envergadura. Apenas los escombros humeantes de los enmarañados enfrentamientos a los que siempre llegaban tarde. Sin embargo, el anciano reconocía que había tomado parte en una balacera en el Alto del Cedral, que al parecer no se prolongó porque los trasladaron a Filadelfia. Después de andar una semana entre una montaña, llegaron a un caserío llamado La Mesa, con un enemigo herido, Francisco Herrera. Estaba tendido en una estera y ya no podía caminar. Lo descargaron al pie de un árbol, y como no era capaz de tenerse en pie, “lo mataron ahí sentado los mismos conservadores, porque había hecho muchas fechorías”.

(...) “Como ya todo estaban en silencio”, los devolvieron al Sonsón el 8 de diciembre de 1904, al mando del coronel Suso Botero. “Sonsón, es muy mi pueblo, pero muy desagradecido. Ese día

entramos como a las dos de la tarde, nos llevaron a la plaza. Allá entregamos las herramientas de soldados, los fusiles y los pertrechos. Al otro día nos llevaron ante un tablado en la plaza. Puede que sea para darnos cualquier cosita, pensamos. Vinieron unos con el general Barulio Henao, que había sido soldado de Bolívar. Lo traían entre dos, colado de los brazos del uno y del otro, con el uniforme que, como estaba tan gacho, ya no le lucía. Tenía como ciento seis años y él hablaba allá pero no se le entendía cosa mayor. A lo último dijo, casi tembloroso, Viva Colombia.

Eso fue el agradecimiento. “Ni muchas gracias, nos dijeron. El soldado estaba obligado a servirle al gobierno como él le diera la gana, y uno qué iba a hacer”. Levitando sobre las sillas y su vasto pasado, Juan Rivillas se sentía colmado y feliz. “De los buenos viejos soy yo. De los buenos que haiga soy yo el bueno, el dichoso. Hay viejos de mi edad, o menos, y ya no dicen nada. Aparentan más de lo que son!”.

*Tomado de: Revista Diners de agosto de 2001. Edición 377
(http://revistadiners.com.co/actualidad/cronicas/42757_la-guerra-los-mil-dias-alguien-vivio-contarla/)*

Detective social, como informe final a su comandante SalRo, usted debe explicar cada pregunta, argumentado las respuestas:

1. Con sus palabras, narre lo que le sucedió a Juan Rivillas
2. ¿Qué quiere decir el autor cuando expresa “A la hora señalada, regresó con su madre, que miraba con ceño de leona”?
3. De acuerdo al texto, ¿qué significó para Juan Rivillas participar en la Guerra de los Mil Días?
4. ¿Cuál es su opinión sobre lo expresado por Juan Rivillas cuando planteó “Y cuando entré al cuartel, se fue uno, y cuando volví, volví otro (...)”?
5. ¿Por qué en el contexto de la Guerra de los Mil Días la expresión de Juan Rivillas “Ahí es donde uno sabe si es macho o es hembra” era muy importante?
6. ¿Qué sucesos de la vida de Juan Rivillas se relacionan con eventos ocurridos en Pitigauo en los tiempos de la Guerra de los Mil Días? Explique su respuesta.
7. De acuerdo a los ejercicios desarrollados en clase, ¿cuál es su opinión sobre las guerras? Argumente su postura.
8. Como joven, ¿qué alternativas propone para superar las huellas de las guerras en el Corregimiento de Pitigauo y las antiguas prácticas violentas que aún se viven en el contexto?
9. Imagina que estas frente a Juan Rivillas. Formula dos preguntas abiertas relacionadas con su experiencia en la Guerra de los Mil Días.
10. Si al igual que Juan Rivillas, una vez cumplidos los 18 años tuvieses que ir a la guerra a defender a tu país, ¿qué harías? Explica tu respuesta.

Gracias por su colaboración...