

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD PARA CONOCER,  
APRENDER Y CREAR A PARTIR DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN HISTORIA.**

**CIELO MARÍA CARVAJAL PARDO.**

**Trabajo de grado para optar el título de Magister en Pedagogía.**

**Asesora: Gloria Amparo Acero.  
Docente Universidad de la Sabana.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA.  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.  
CHIA  
2018.**

## Tabla de Contenido

<b>Resumen.</b> .....	4
<b>Abstrac</b> .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Introducción.</b> .....	5
<b>Capítulo I. Antecedentes del problema:</b> .....	8
<b>1.1 Antecedentes.</b> .....	8
<b>1.2 Justificación.</b> .....	15
<b>1.3. Pregunta problema:</b> .....	21
<b>1.4. Objetivo general.</b> .....	21
<b>1.4.1. Objetivos específicos.</b> .....	21
<b>Capítulo II: Marco Teórico.</b> .....	22
<b>2.1 ¿Qué es la historia?</b> .....	22
<b>2.2 Pensamiento crítico e histórico, conceptualización e importancia.</b> .....	23
<b>2.3 Leer y escribir en historia, la especificidad de la enseñanza para el aprendizaje.</b> .....	27
<b>Capítulo III: Metodología.</b> .....	32
<b>3.1 Enfoque:</b> .....	32
<b>3.2 Alcance:</b> .....	33
<b>3.3. Diseño:</b> .....	34
<b>Capítulo IV: Colegio San Mateo. Contexto de un pasado, presente y futuro que busca la excelencia.</b> .....	36
<b>4.1 Historia de San Mateo Apóstol.</b> .....	36
<b>4.2 San Mateo 2016, el año de la renovación.</b> .....	39
<b>4.3 Los estudiantes de 9B, un microsistema focal.</b> .....	40
<b>Capítulo V. Categorías de análisis.</b> .....	42
<b>Capítulo VI: Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información.</b> .....	43
<b>Capítulo VII: Ciclos de reflexión.</b> .....	46
<b>7.1. El reto de investigar en un colegio que tiene la excelencia por sello de calidad.</b> .....	46
<b>7.2. Proceso, análisis y cambios de una clase de Historia que busca ser renovada.</b> .....	53
<b>Capítulo VIII: Análisis de la información, un momento para pensar, replantear y transformar.</b> ...	59
<b>Capítulo IX: Conclusiones.</b> .....	75
<b>Capítulo X Recomendaciones:</b> .....	82
<b>Capítulo XI. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.</b> .....	84

<b>Capítulo XII. Preguntas a partir de la investigación.</b> .....	86
<b>Bibliografía.</b> .....	88
<b>Anexos.</b> .....	91

**Resumen y palabras clave.**

El siguiente trabajo presenta el proceso investigativo llevado a cabo en el marco de la clase de Historia de Colombia de grado noveno, en el Colegio San Mateo Apóstol de la ciudad de Bogotá.

Se desarrolla con la metodología de la investigación acción educativa, en un proceso de aula que busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes tomando como herramientas la lectura y la escritura. A partir de actividades didácticas se desarrollaron procesos de lectura e interpretación colectiva, el diseño de caricaturas a lo largo del año escolar y la elaboración y reelaboración de escritos, sobre hechos concretos de la Historia de Colombia, cada uno de ellos evaluado por la docente y coevaludado entre los estudiantes para reforzar la idea que, lo que ocurre en el aula, es un proceso en el que todos pueden hacer parte con el fin de construir conocimiento. Las herramientas de investigación fueron: registros en diarios de campo, tabulaciones y sistematización de datos; se hicieron análisis sobre cada uno de los pasos llevados a cabo para resignificar la clase de Historia como un espacio único e indispensable de construcción de conocimiento y formación de sujetos sociales e históricos conscientes de su rol ciudadano.

**Palabras claves:** Pensamiento crítico, enseñanza y aprendizaje de la Historia, lectura, escritura.

**Abstract and key words**

The following research presents the investigation done during the ninth grade Colombian History class at Saint Matthew School in Bogotá.

Using as methodology the educative action investigation, it starts with a classwork that wants to improve teaching and learning processes of the subject's contents and to develop students critical thinking using as tools and fundamental influentials the reading and writing processes. Activities like collective interpretation processes, cartoon design and writings about specific facts of Colombian History. Along with daily field records, tabs, and data organization, the analysis that collect each one of the steps taken to reassess History class are built, as a unique and essential space where social and historical subjects, aware of their citizenship role, construct their knowledge and education.

**Key words:** Critical thinking, teaching and learning of History, reading, writing.

## **Introducción.**

La educación tiene como uno de sus pilares lograr en los seres humanos aprendizajes que perduren a lo largo de la vida y les permitan decidir el camino que han de tomar para desenvolverse como personas libres, autónomas y que cumplan alguna función social en pro de las personas a su alrededor con responsabilidad. La escuela por su parte, ofrece los conocimientos básicos que ayudan al estudiante en su proceso de descubrimiento y despliegue de habilidades que le ayuden a tal fin. Dentro de esas áreas del conocimiento básicas, se encuentran las ciencias sociales enfocadas a estudiar las acciones que el hombre ha llevado a cabo en el tiempo y el espacio; la historia, por su parte es una de sus disciplinas, encargada de la reconstrucción de la memoria colectiva que presenta al estudiante, cómo el actuar de los seres humanos cambian la realidad, brindando con su enseñanza la oportunidad de interpretar las causas, intencionalidades y necesidades que llevan a encausar esfuerzos transformadores; esta oportunidad se aprovecha cuando el aula se convierte en un lugar en que el pensamiento crítico, la lectura y la escritura sean habilidades que le permitan analizar al estudiante, comparar, diferenciar, relacionar y explicar la incidencia de las acciones sobre las realidades en el tiempo.

A continuación se presenta el camino investigativo que busca reconocer y sistematizar la experiencia pedagógica llevada a cabo en el colegio San Mateo, buscando entender la incidencia de las prácticas de lectura y escritura en Historia, en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado noveno, estructurado en seis partes: En el capítulo uno, enfocado al planteamiento del problema, se encuentran los antecedentes institucionales y teóricos que respaldan la idea de investigar en aula el desarrollo del pensamiento crítico, la lectura y la escritura como medios para alcanzarlo. Con base en ellos, se presenta una justificación de la problemática de aula que lleva a una pregunta y a formular objetivos de investigación, tanto de tipo general, como algunos específicos.

Por su parte el capítulo dos, se centra en los referentes teóricos que desde un principio dan sustento conceptual, investigativo y académico al presente trabajo, presentando las definiciones a la que se ciñe el trabajo y las construcciones alrededor del pensamiento crítico e histórico y la lectura y escritura en Historia.

En el tercer capítulo, se encuentra la metodología de investigación que hizo posible el proceso llevado a cabo en aula, partiendo del enfoque metodológico adoptado, su alcance y el diseño de la investigación, los cuales están enmarcados en la investigación acción. (he registrado algunas palabras complementarias que considero necesarias en los párrafos anteriores).

En el capítulo cuarto, se presenta al lector el contexto institucional, tomándolo como un sistema complejo de relaciones que acerca desde lo macro a lo micro; es decir desde la Historia y características del colegio, hasta la población a estudiar y sus particularidades.

En el capítulo cinco por otra parte, se encuentra una definición operativa de las categorías de análisis iniciales y emergentes que orientan, tanto el sustento teórico como el foco de atención investigativo, relacionándolas entre sí y con los objetivos trazados para dar respuesta a la pregunta de investigación. Siguiendo con este proceso, en el capítulo seis, mencionado antes, se hace referencia a los instrumentos de recolección de información que permiten una completa reconstrucción del ejercicio de investigación, planteando instrumentos y herramientas para abordar las categorías anteriormente presentadas.

En lo que respecta al ejercicio llevado a cabo en aula, el capítulo siete, hace una presentación de los ciclos de reflexión. En cada uno de ellos, se hacen evidentes las dinámicas de aula, las decisiones, transformaciones y las reflexiones que surgen en cada etapa del proceso investigativo, buscando dar respuesta a la pregunta y cumplimiento a los objetivos trazados. Teniendo en cuenta lo anterior, el capítulo ocho se centra en las conclusiones y recomendaciones producto del trabajo en aula, la indagación teórica y la información obtenida con los instrumentos. De esta forma se aporta a la construcción de nuevo conocimiento pedagógico, desde lo particular del tema de investigación. Con los insumos presentados en los capítulos siete y ocho, el capítulo nueve muestra los aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos, los cuales representan la sinergia entre la teoría y la práctica, buscando que dichos aprendizajes se conviertan en referente que invite a los docentes de Historia a mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje en pro de alcanzar en los estudiantes saberes para la vida y en defensa de la Historia como área fundamental.

## **Capítulo I. Antecedentes del problema:**

### **1.1 Antecedentes.**

En el colegio San Mateo, los resultados de Ciencias Sociales en las pruebas SABER, aunque se han mantenido por encima de la media nacional, no resaltan en comparación con otras áreas como inglés o matemática<sup>1</sup>, lo que exige que el colegio enfoque sus esfuerzos en mejorar dichos resultados, buscando las fortalezas y oportunidades en los cursos inferiores para que de esta forma lo cuantitativo de los resultados sean evidencia de los procesos constantes de revisión, autoevaluación y ejecución de estrategias que propendan por la consolidación de los saberes propios de la asignatura como base para enfrentarse a los retos académicos.

Lo anterior es un reto pedagógico que los docentes del área deben asumir con compromiso de usar el conocimiento disciplinar y la didáctica para forjar en los estudiantes un vínculo con su pasado, presente, entorno y las responsabilidades que le implican ser parte de una sociedad.

En el caso específico de grado noveno, (grado en que la investigación se llevó a cabo), el reto es aún mayor, ya que el docente que asume las asignaturas tanto de Historia como Geografía, centra su plan de contenidos para el nivel, en Colombia. En el caso particular de Historia, que tiene la especial característica de no guiarse por un texto, el colegio confía en las decisiones que el docente tome sobre cómo abordar cada una de las temáticas que de antemano ha seleccionado como parte de las asignaturas, partiendo de la premisa que la lectura es columna vertebral de las actividades en clase, esperando que los documentos abordados sean de calidad, presenten distintas perspectivas y ubiquen al estudiante en distintas situaciones que les ayuden a comprender la Historia de manera holística.

Con este marco, la clase de Historia de grado noveno, se destaca dentro las asignaturas del área de Ciencias Sociales, por estar dedicada de hecho, ser el único momento en el bachillerato a la Colombia del siglo XX, permitiendo presentar a los estudiantes un periodo de tiempo específico con intención de forjar el conocimiento, la identidad y la crítica, de sujetos históricos, para que sean capaces de comprender la responsabilidad ciudadana que tienen con su país. Lo anterior es un objetivo que se debe forjar con la lectura y análisis de documentos que presentan el pasado desde distintas perspectivas, ubicando a los estudiantes en el contextos y actores determinados, construyendo el conocimiento desde todas las miradas y así, desarrollar actividades de escritura que

---

<sup>1</sup> Ver anexo #3.



hagan evidente sus comprensiones, por esto, la metodología de esta asignatura es sin libro de texto base, el uso de fuentes de información diversas, es labor responsable del docente que asume la asignatura.

La Historia como parte del conjunto de las Ciencias Sociales y su plan de estudio, se han enfocado en el recuento de hechos que han marcado el devenir de los tiempos; esta ha sido estereotipada en la memorización de fechas, personajes, lugares y hechos específicos que más allá de encontrar sentido en el por qué son relevantes, se convierte en la acción repetitiva de identificar estos datos de manera aislada, dejándolas sin permanencia en la memoria ni comprendiendo la historia como un proceso. Dicho estereotipo ha exigido a quienes hacen investigación en aula fijarse en las nuevas prácticas docentes que pretenden hacer de la clase de Historia un espacio de construcción del conocimiento que forje en los estudiantes un pensamiento crítico e histórico.

Aportes como los de Funes (2010) y su investigación realizada en la ciudad de Neuquén (Argentina), le otorgan a la enseñanza de la Historia cuatro funciones principales: Como base para la educación moral. “Es la Historia la que posibilita mirar lo que está bien y lo que está mal (...)” (p,89). Como base para la identidad nacional y comunitaria. “La Historia es el pasado y éste es modelo para el presente. Enseñar Historia consistió en una articulación entre *historia* y *lo nuestro*. Lo nuestro se define como nacional y tradicional. (p,89). Como base para la transmisión de la cultura y como herramienta en la construcción de futuro. “La mirada sobre el mundo global se piensa desde una propuesta a futuro que apele a lo colectivo” (p,90).

Con base en estas funciones los currículos escolares, en Ciencias Sociales en general y en Historia en particular se configuran, con el ideal de formar ciudadanos comprometidos con su acción en el tiempo, cobrando sentido las palabras de Goodson (1991) que Arias (2014) retoma refiriéndose al caso colombiano. “el currículo trata de la invención de una tradición, de una herencia que hay que defender y en la que las definiciones deben construirse y reconstruirse con el tiempo” (p,135) y está en coherencia con los Estándares en Ciencias Sociales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2004) los cuales sustentan: “La propuesta enfatiza en el aprendizaje de los estudiantes sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar” (p,28).

Es precisamente en la función identitaria y constructora de futuros posibles, que autores como Carretero (2008) o Santisteban han destacado en sus investigaciones estos aspectos, como elementos de la función social de la enseñanza de la historia en la escuela. El primero al respecto de

la identidad añade que “(...) la relación entre enseñanza de la Historia y construcción de la identidad que se concreta en tales términos, no es una relación mediada solamente por la adquisición cognitiva de ciertos contenidos, sino fuertemente basada en aspectos afectivos y emocionales” (p, 139). Santisteban (2010) por su parte, refiriéndose al futuro menciona que: “la clave de esta enseñanza es transmitir una imagen positiva de las posibilidades de decisión sobre el futuro, considerando el futuro como una parte de nuestra temporalidad que está por determinar” (p, 42). Ambos autores dejan claro el profundo sentido trascendental del pasado como punto de análisis en el presente y transformador del futuro.

Pero la enseñanza de la Historia enfocada en estas funciones requiere de un tipo de estudiante comprometido y empoderado de los procesos históricos como una continuidad inacabada de la que él hace parte. Para ello es necesario reconocer el pensamiento crítico y el pensamiento histórico como vías que llevan a la aprehensión no sólo de conceptos sino la comprensión de coyunturas que han construido el presente de quien se acerca al pasado. Para el primero, la fundación para el Pensamiento Crítico con sus fundadores Linda Elder y Richard Paul (2005), se han enfocado en el concepto como tal, su desarrollo y puesta en evidencia en el ámbito de la enseñanza en general, trabajando la definición y caracterización de éste, como una meta que en el estudiante se debe desarrollar para fortalecer su autonomía y libertad para el aprendizaje. El gran aporte de la fundación son los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico, con ellos, se busca “un marco de referencia para evaluar las aptitudes de pensamiento crítico” (p. 5), que son de utilidad tanto para docente como para estudiantes y contextualizables en cualquier disciplina y así promover prácticas pedagógicas y evaluativas dentro del aula. Por su parte, López Aymes (2012), también trabaja el pensamiento crítico, entendiéndolo como “una actividad reflexiva” (p. 43) como camino para la autonomía intelectual del estudiante, teniendo como principal característica “su disposición y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida” (p.46). Ambas perspectivas, defienden el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas como oportunidad de sembrar habilidades para enfrentarse a la vida dando respuestas y alternativas que le permitan solucionar los retos que se le imponen día a día.

Díaz Barriga (2001) y Carretero (2008) en México, Santisteban (2010) en Barcelona y en Colombia, la Secretaria de Educación Distrital (SED) (2004) en Bogotá o los aportes de Mejía y Mejía (2015), se han enfocado en la importancia de analizar el pensamiento histórico como parte del pensamiento crítico, para la consecución de los objetivos que un maestro traza al usarlos dentro la clase de Historia.

Carretero y Montanero (2008), resaltan el papel de la enseñanza de la Historia “en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los estudiantes” (p. 135). En su trabajo, el autor se enfoca en dar un espacio de especial importancia a la disciplina como eje de la comprensión del tiempo, los hechos que lo marcaron y la posibilidad de dar “interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimiento posteriores” (p. 135), así el análisis del tiempo, el pensamiento histórico y el crítico se convierten en la posibilidad que tiene la persona de actuar comprendiendo y tomando parte de las dinámicas que marcan su presente.

Díaz Barriga (2001), por la misma línea considera “que lo que hay que enseñar es la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, por lo que la capacidad de situarse históricamente y de tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, es la esencia del desarrollo de un sentido de criticidad” (p, 5), ha realizado investigaciones orientadas al análisis del desarrollo del pensamiento crítico sobre contenidos históricos en el aula, mostrando como una de las grandes conclusiones que

“(…) se requiere iniciar y consolidar una línea de investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de dominio en el campo de la Historia (pensamiento crítico, tiempo histórico, causalidad, empatía, etcétera) a nivel bachillerato, conjuntando enfoques, contenidos, tareas e instrumentos variados, a fin de lograr un panorama mucho más completo del campo en cuestión”.

Con este mismo objetivo, en Bogotá, la Secretaria de Educación del Distrito (SED), en el año 2007 asume el reto de pensar la enseñanza de la Historia tomando como eje central el desarrollo del pensamiento histórico, vinculando al estudiante “al problema-mundo para construir nuestra propia concepción sobre éste, que piense la humanidad y sus sociedades en su devenir hasta el presente” (SED 2007, p. 56); fortaleciendo la memoria colectiva, la mirada holística y la comprensión de las complejidades que componen la sociedad colombiana como parte fundamental del concepto de ciudadanía que se construye también en la escuela.

La SED y un grupo de profesores de los colegios públicos de la ciudad, se hacen a la tarea de repensar la enseñanza de la Historia y dar un paso definitivo en la construcción de nuevas formas de enseñanza que pasen de la tradición datográfica que recurre a lo memorístico como único medio para el aprendizaje, a una verdadera experiencia cognitiva que de sentido al aprendizaje de la Historia como disciplina, comprende el pasado como construcción del presente. Para ello, la educación en Historia

“consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender como nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales

[histórica, social, económica, cultural y política]; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad” (SED 2007, p. 51).

Esta concepción, hace de la enseñanza de la Historia un espacio escolar en que se desarrolla el pensamiento del estudiante, involucrándolo con su presente, estableciendo andamiajes de comprensión con el pasado fomentando la crítica y planteando las posibilidades de cambio que el futuro puede tener si se asume con compromiso. La Historia como disciplina escolar y el desarrollo de su pensamiento es columna de la construcción de sujetos sociales empoderados y se ratifica desde la necesidad de formar ciudadanos del mundo, que desarrollando pensamiento histórico se ubiquen en uno cambiante, globalizado, coyuntural y desigual que exige personas capaces de asumir acciones transformadoras profundas en el sistema social establecido, tal como se plantea a continuación:

“ El *Pensamiento Histórico* orienta al estudiante en el mundo complejo actual, para que se vea no solo como ciudadano de un país, sino como ciudadano del mundo, portador de una memoria histórica colectiva nacional y mundial, que participa en las decisiones y en la vida de su país y de otros, donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación equitativa y democrática son los pilares de la construcción de un país y un mundo de sociedades humanas más incluyentes, principalmente en la resolución pacífica de conflictos, en el rechazo a la guerra y su violencia, y en la búsqueda de un mejor vivir para todos. Desarrolla en el escolar la capacidad de distinguir los diferentes ritmos de desenvolvimiento de los procesos de las sociedades tanto en el marco nacional como mundial y promueve para que ese reconocimiento no sea óbice para excluir, estigmatizar o menospreciar otras culturas.” (SED 2007, 57).

Lo anterior confirma a la Historia como una disciplina fundamental que merece un espacio especial e independiente en los planes de estudio. Sin embargo este documento elaborado por el gobierno del Distrito Capital en el año 2007? es una contraposición a los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del MEN, los cuales partiendo de la reforma de 1984 en que se establece de dar clases específicas de las disciplinas que componen el área en el contexto escolar como lo son Historia, Geografía, Democracia, Economía y Política, a integrarlas bajo el nombre genérico de “Sociales” haciendo de su enseñanza una amalgama que toma saberes correspondientes a todas las disciplinas en un solo espacio académico, que en teoría brindarían un enfoque holístico a la hora de abordar las relaciones del hombre con su entorno y los otros, tal como lo plantea el MEN (2002):

“La organización, asociación y entendimiento de cada una de las disciplinas, exige una gran capacidad de comprensión y compenetración, puesto que la realidad es mostrada de manera fragmentada y en muchos casos desdibujada de la percepción inicial, obligando a las y los educandos a asumir conceptos abstractos, inconexos, y por tanto incomprensibles, que como estrategia para sobrevivir en la escuela, terminan memorizando, aunque no los entiendan y no les encuentren sentido. Se espera que ellas y ellos armen por su cuenta ese “rompecabezas” que es la experiencia de las culturas humanas (p. 16)

En este sentido, la práctica se centra la enseñanza de la asignatura al gusto de las instituciones educativas, que deciden en últimas, el énfasis que se debe dar a las clases, evidenciando que la instrucción disciplinar, aunque es interrelacionada no puede ser unificada por la amplitud y profundidad de los saberes propios de cada una de ellas. La integración simplemente mantiene la amplitud, pero reduce la profundidad a su más mínima expresión. Al respecto, años después la SED (2007) afirma:

Podría hacerse una lista enorme de problemas que desvanecieron y aun desarticulan el conocimiento histórico-social y que dificultan enormemente el desempeño del profesor y por ende, el aprendizaje significativo de los escolares como seres políticos “(...) *alejándolos* (...) de una comprensión crítica y coherente del mundo en el que viven. Esta desarticulación del conocimiento conlleva la anestesia de la conciencia. (p. 44).

Este aporte, presenta una perspectiva en que se hace necesario ratificar la importancia de la especificidad disciplinar de las Ciencias Sociales en la escuela; de esta manera se contribuye a la formación de personas capaces de conocer y hacer en el contexto social, histórico y cultural en que se desenvuelven, análisis, transformaciones y el asumir responsabilidades en él.

Por otro lado, es necesario y urgente hablar de pensamiento crítico enfocándolo a la enseñanza de la Historia, desde prácticas investigativas que den cuenta de los esfuerzos que el docente encamina hacia la consecución de este, confirmando la importancia de su desarrollo en la escuela como parte de la formación de ciudadanos responsables. En Colombia, de Mejía Botero y Mejía Mejía, (2015), presentan un estudio en el que involucran de manera íntima el pensamiento histórico con el pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en secundaria, “como mecanismos para hacer lecturas comprensivas del pasado” (p. 414). Así pues, se sostiene que el pensamiento histórico es una categoría principal del pensamiento crítico y permite deconstruir el pasado y repensar los roles que cada uno tiene en la sociedad, tal como se plantea a continuación:

“Si se potencia en los estudiantes el Pensamiento Crítico y el Pensamiento Histórico, contarán con recursos cognitivos consolidados para la toma de decisiones. Lo cual se verá reflejado en una sociedad con sujetos proactivos y con mayor número de posibilidades de alcanzar comprensiones y aprehensiones de su entorno, lo cual se espera repercuta en decisiones que opten por mejores condiciones de calidad de vida”. (p. 434)

Dificultades de comprensión causa-consecuencia y la urgente necesidad de abordar el pasado para fortalecer los lazos de identidad con este y así comprender la importancia de convertirse en ciudadanos conscientes de su rol en la sociedad, han hecho de la clase de Historia un reto pedagógico requiriendo que las prácticas de aula giren en torno a los procesos de lectura y escritura orientados y con sentido que se enmarquen en el camino que pretende construir ciudadanos críticos,

transformadores y responsables de su rol como actores sociales. En el campo de la lectura en Historia, se destaca los trabajos hechos por Beatríz Aisenberg (2007 y 2012) y Bechimol Karina (2010), desarrollados en Argentina. Ambas tienen en común considerar la lectura como herramienta y contenido del área, ya que en el aula se debe, no sólo enseñar el método para abordar la lectura de documentos históricos, entendiendo que su práctica constante lleva a comprender la profundidad que tiene un hecho histórico logrando verlo como un caleidoscopio que presenta las múltiples formas de construcción de significado en la memoria de quienes se acercan a él, al respecto se plantea que “en este acto de lectura, se está poniendo en juego una operación básica para la construcción del conocimiento histórico: la búsqueda de explicaciones tomando en consideración la perspectiva de los sujetos de la historia” (Aisenberg 2012-A, p. 272).

La escritura, también es una urgencia, que en la enseñanza de cualquier asignatura debe enfocarse a mejorar para evidenciar no sólo el pensamiento sino el nivel de la aprehensión de los contenidos recibidos y con ellos el éxito de los procesos educativos en la escuela. Para ello el Ministerio de Educación por medio de su cartilla “Prácticas de escritura en el aula”, elaborada por Castaño (2014), rompe con el prejuicio de limitar las prácticas de lectura y escritura especialmente a la clase de español, destacando por medio de investigaciones que “es apremiante, por tanto, reconocer que el valor de la escritura como herramienta para aprender, para comunicarse, para relacionarse con el mundo no es exclusivo de una sola área”. (p, 12). Desde la lectura, también se reconoce que la responsabilidad de mejorar este proceso corresponde a todos, indistinto del área del conocimiento ya que “los docentes de áreas diferentes a Lenguaje se han dado cuenta de que las dificultades que los estudiantes presentan en sus materias, tienen mucho que ver con las competencias de lectura” (p, 18); entonces destacan la importancia de perfeccionar las habilidades en lectura crítica y académica, para así de manera directa incidir en la mejora de la comprensión de los contenidos propios de las asignaturas. Dicha cartilla destaca investigaciones llevadas a cabo en Colombia como las de Guzmán (2014) o Rodríguez Santamaría (2009), entre otras, reconociendo el interés y esfuerzo que desde la academia se han llevado a cabo buscando profundizar y mejorar las prácticas locales en aula.

En el caso específico de Guzmán (2014), desde la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana en Chía, Colombia, ha presentado “algunos hallazgos que se han hecho alrededor de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura” (p. 9). Con estas investigaciones, muchos docentes que se han planteado preguntas alrededor de estas habilidades, han logrado no sólo mejorar sus prácticas e impactar en los estudiantes, también han brindado a la

comunidad académica la posibilidad de conocer el cómo se enseña desde la multiplicidad disciplinar la lectura y escritura, en distintos contextos sociales y niveles educativos.

Por su parte, Lerner, D; Larramendy, A; Cohen, L. (2012), destaca el crucial papel de la lectura y la construcción de textos para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, reconociéndolas como “potentes herramientas para aprender” (p, 107) y concluyendo que:

“(…) la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando releo lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas. La escritura favorece así tanto la exteriorización de lo que se piensa o se sabe cómo la interiorización de lo que se está aprendiendo”. (p, 110)

De esta forma, es claro que ambos documentos, se enfocan no sólo en la aplicabilidad de didácticas específicas para mejorar los procesos de aprendizaje del estudiante, también reconocen la importancia del docente como sujeto pedagógico que debe estar comprometido con su labor y tener claro las acciones que lleva a cabo dentro del aula para que éstas trasciendan de este espacio hacia la práctica cotidiana y sean aplicables a lo largo de la vida.

Lo anterior muestra *grosso modo*, como tanto la enseñanza de la Historia como disciplina y su didáctica a partir de la lectura y escritura, y el desarrollo del pensamiento crítico han sido objeto de muchos estudios, dedicados a la búsqueda de mejorar los procesos de aprendizaje, propendiendo por el desarrollo de habilidades aplicables no sólo en el espacio escolar, sino en todos los espacios y momentos que requieran que la persona tome decisiones, posturas y sean capaz de reconstruir su realidad partiendo de la autonomía y la libertad que sólo brinda la capacidad de reflexionar sobre sí mismos en el pasado y el presente hacia el futuro.

## **1.2 Justificación.**

Desarrollar un proceso de investigación en aula, que se centre en la Historia exige definir el concepto y el propósito que dará norte tanto a los objetivos de aprendizaje como las acciones didácticas que se llevan a cabo en el aula; así pues, la Historia se concibe como “el conocimiento del devenir humano, en donde lo determinante es la conciencia del pasado y la voluntad de definirse en función de él” (Sánchez 2005, p. 59), de esta manera, la Historia, está presente en la vida de las personas como una de las disciplinas de las Ciencias Sociales encargada de mostrar, el camino recorrido por las sociedades desde las más lejanas y milenarias hasta las cercanas, como constructoras del gran entramado de relaciones, culturas, organizaciones, creencias y tradiciones que componen el presente. Ahora bien, en su enseñanza y aprendizaje se destaca la importancia de la Historia nacional, la cual siembra la semilla de la identidad basada en lo heroico de los hechos

del pasado, en que las decisiones de sus protagonistas, marcaron el devenir de las sociedades, rescatando en ellas, los valores y el ejercicio de su labor ciudadana como ejemplo del deber ser de aquel sujeto que se identifica con la idea de nación, tal como Funes (2010), explica a continuación.

“Los relatos acerca del pasado son espejos en los que mirarse y han sido centrales en la consolidación de los estados nacionales. Trazaron no sólo una genealogía, sino, sobre todo, una causalidad que ubica a los pueblos en un camino predeterminado hacia un futuro “merecido” sobre la base de la Historia” (p.89)

Dentro del currículo escolar de Ciencias Sociales, se ha otorgado un espacio especial a la Historia como lugar de conocimiento, análisis y discusión de las dinámicas transformadoras de las comunidades a lo largo del tiempo, con el fin de que los “estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (Carretero y Montanero 2008 p, 134). Sin embargo, retomar el pasado puede convertirse en un recuento enumerado que estereotipa a la disciplina en la memorización de fechas, personajes, lugares y hechos específicos que más allá de encontrar sentido en el por qué son relevantes, se convierte en la acción repetitiva de identificar estos datos de manera aislada, dejándolas sin permanencia en la memoria ni comprendiendo la Historia como un proceso.

Diarios de campo realizados<sup>2</sup> con el objetivo de identificar aquellas dificultades que tiene el proceso de aprendizaje en la clase de Historia de los estudiantes de grado noveno, específicamente 9B<sup>3</sup> y 9B<sup>4</sup> del Colegio San Mateo, salen a la luz problemas que corresponden tanto a lo disciplinar como al proceso de aprendizaje. En el primero, el escaso conocimiento de la Historia nacional y sus procesos democráticos, producto del desinterés y apatía, desembocan en una identidad nacional frágil enfocada en aspectos deportivos o de farándula. Por otro lado, el olvido de conceptos claves de la Historia de Colombia vistos en primaria, se limitaron a algunas fechas y hechos conmemorativos, personajes emblemáticos propios de la cultura popular, todos ellos aislados y sin comprensiones de procesos completos en que las causas y las consecuencias sean reconocidas como parte del transcurrir histórico. En cuanto al proceso de aprendizaje por su parte, existen dificultades de comprensión causa-consecuencia, pocos hábitos de lectura, bajos niveles de crítica, poco interés de buscar fuentes de información diversas y la novedad de enfrentarse a la materia en español, hacían urgente enfocar los esfuerzos para lograr mejoras en ambos aspectos buscando un objetivo que los anudara: formar ciudadanos conscientes y empoderados de su rol en la sociedad,

---

<sup>2</sup>Llevados a cabo durante el primer semestre del año 2016, para decidir el tema central de la investigación.

<sup>3</sup> 26 estudiantes entre los 15 y 16 años, 15 mujeres y 11 hombres.

<sup>4</sup> 26 estudiantes entre los 15 y 16 años, 15 mujeres y 11 hombres.



conocedores, posicionados y críticos ante las dinámicas que han configurado las realidades en el tiempo.

Lo anterior se ubica en un contexto escolar que propone al maestro, el reto de enseñar la Historia de Colombia con la autonomía y responsabilidad de diseñar un plan de estudios que se enfoque en la consecución de ese objetivo, enfatizando en lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “el aprendizaje de los estudiantes sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar” (MEN 2004, p.28), centrando todas las acciones pedagógicas en el estudiante como encargado de su proceso, reforzando la disciplina intelectual y encontrando sentido a los contenidos.

En este marco, el desarrollo del pensamiento crítico, hace su aparición como una necesidad para formar esos ciudadanos empoderados. Al entender este concepto como el “pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (Ennis 1985, citado por López 2012, p. 43), se convierte en un camino y un fin dentro de la consecución de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Como camino, el pensamiento crítico, orienta las acciones pedagógicas para desplegar conocimientos disciplinares basados en procesos que se enfoquen en el aprendizaje de estos, y como fin, “los estudiantes no sólo dominan los asuntos esenciales de su materia, sino que se convierten en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos” (Richard y Elder 2005, p.11).

Pensar críticamente, es de hecho, la meta a alcanzar de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje que parta de los saberes enfocados en las humanidades, ya que este permite comprender las dinámicas que componen el entramado de relaciones humanas en el tiempo, poner a prueba los valores, tomando decisiones que no sólo le favorezcan como individuo, también como sujeto social perteneciente a una comunidad que, desde su rol haga parte activa de la historia y se desenvuelva como ciudadano del mundo. Para ello, en el proceso de diseñar el plan de contenidos para grado noveno y con la autonomía que brinda no tener un libro base obligatorio, es importante elegir cuidadosamente tanto los textos como las actividades adecuados para la lograr procesos de enseñanza y aprendizaje que propendan por el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado, pues, “el pensamiento y el contenido son inseparables, no son antagónicos, sino que se colaboran entre sí. (...) El pensar requiere contenido, sustancia, algo en que pensar” (Richard y Elder 2005, p.09), haciendo de este espacio el adecuado para crear un ambiente académico que por medio del uso de distintas fuentes, herramientas pedagógicas y hábitos de estudio se acerquen las dinámicas del pasado y presente.

Se infiere entonces, que el marco anterior centra sus actividades en la lectura para desarrollar pensamiento crítico y aprendizaje de la Historia. Pero lograrlo implica que los estudiantes perciban que el ejercicio lector tiene sentido en cuanto ellos comprendan la importancia de este, no para aprobar una asignatura, sino en la profundidad de reconocer que es la oportunidad de acercarse a una realidad lejana que brinda explicaciones sobre el presente. En este sentido, es importante tener claro que leer es más que la mera decodificación de los elementos propios del lenguaje y no es un acto externo que “colabora” con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el contrario, es parte inherente y fundamental para el éxito de estos. Aisenberg, (2005) define leer y leer en Historia como acciones definidas que particularizan la aprehensión de la disciplina:

“leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo.” (p.274)

Es claro, entonces que, para establecer significados, el proceso lector en Historia requiere de nociones que permitan instaurar puentes de comprensión entre hechos, construyendo así la secuencialidad de los procesos, para ello es importante que el docente retome e identifique el punto dónde las nociones se han construido y la solidez de estas para dar pie a la llegada de nuevos conocimientos. En el caso específico de la enseñanza de la Historia nacional en el colegio San Mateo, ese punto de inicio -y finalización- se ubica en la primaria, entre los grados tercero y quinto, los cuáles se centran en la historia nacional para luego volver a retomarlo en noveno, grado en que los estudiantes ya vislumbran no sólo su salida del colegio sino su mayoría de edad, lo que implica el ejercicio de su ciudadanía como actores sociales con poder de decisión, exigiendo al maestro de este grado, llevar a cabo acciones pedagógicas que presenten el pasado como una oportunidad de aprendizaje para el futuro y para lograrlo, la lectura es esencial.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer la enseñanza de la Historia en la formación del ser humano, como “fuente sólida en la construcción identitaria en tanto eje que estructura representaciones sociales y culturales” (Carretero y Montanero 2008m p. 139), implica visibilizar su carácter holístico, diverso y dinámico, en el cual no hay un solo punto de vista, por el contrario, se compone de la pluralidad de actores, ideologías, culturas y lugares, por lo tanto, su enseñanza exige acercarse a la multiplicidad de enfoques y es el docente el encargado de propiciar el encuentro del estudiante con ellos y de esta forma construir criterio argumentativo que permita expresar la visión erigida hacia determinados eventos que han marcado el paso del tiempo.

El uso de fuentes escritas bien sea, textos escolares, ensayos, crónicas, columnas de opinión y noticias, o gráficas como caricaturas, cuadros estadísticos y mapas, permiten al estudiante adentrarse en la historia, por medio de la lectura, que tiene que realizar de manera objetivada, continua y sobre todo acompañada, para reforzar los conocimientos, la comprensión y toma de postura; si bien el estudiante viene de años de constantes acercamiento a la Historia del mundo, no se puede asumir que esto significa que hay autonomía en los hábitos de lectura y que de manera individual se establecerán conexiones conceptuales con la información que ahora recibe en un nivel más alto que el de primaria, teniendo en cuenta especialmente que la historia nacional hace parte de su identidad, cultura y ciudadanía. Es labor del docente, crear alrededor de las lecturas didácticas para aprender a leer en Historia y hacer posible el aprendizaje de ella, “con intervenciones que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas a los textos y que brinden información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo” (Benchimol 2010, p. 61).

En este marco, se debe resaltar la importancia de implementar un plan de estudio para grado noveno que propenda por la formación de ciudadanos activos, que se acerquen al conocimiento desde las lecturas seleccionadas para ello, esto, sin embargo, implica reconocer el carácter subjetivo tanto de cada una de las fuentes de información como de quienes acceden a ellas, haciendo necesario direccionar los análisis y así mejorar el pensamiento crítico que desde las habilidades en lectura, oralidad y escritura acercan a dichas perspectivas, tal como lo menciona Carretero y Montanero (2008) “La lectura y discusión de textos, que interpreten un hecho histórico desde diferentes perspectivas historiográficas, promueve la comprensión del relativismo histórico en los estudiantes, la toma de consciencia del grado de veracidad y perdurabilidad de dicha información, el análisis crítico del grado de parcialidad e implicación” ( p,138), por esto las clases que se diseñen, debe ser un escenario de confrontación del conocimiento dónde los argumentos sean construidos con fundamentos teóricos de sustento válidos.

No obstante, las acciones didácticas requieren de un elemento fundamental para lograr aprendizajes significativos: la acumulación de conceptos que conformen un vocabulario, que permita tanto comprender las lecturas como expresar las ideas con mayor profundidad. Al respecto Carlino 2005 citado por, Benchimol (2010) sostiene que “aprender los contenidos de cada disciplina consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características”, para ello, en el salón de clases se deben abrir espacios de lectura colectiva y explicada, en el cual el estudiante logra establecer un andamiaje que le permite no solo abordar el texto o la temática de turno sino las venideras abriéndose paso entre la

causalidad, el significado y la continuidad que la Historia exige para su comprensión. Lo anterior se basa en las ideas de Aisenberg (2005), determinantes a la hora de contemplar la lectura en el aula como un proceso colectivo de colaboración y construcción del conocimiento.

“(…) los trabajos de interpretación colectiva de un texto constituyen situaciones especialmente propicias para “enseñar a leer en Sociales” porque promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose de manifiesto tanto sus logros como sus problemas de comprensión y, al mismo tiempo, permiten que el docente brinde a los alumnos la ayuda específica que necesitan para avanzar en la comprensión” (p.24)

En el aula, se realizan las anteriores actividades como contenidos de aprendizaje “con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la Historia con autonomía y construir su propia representación del pasado(…)”(Santisteban 2010, p. 35) que si se ejecutan, corrigen y retroalimentan no se convierten en acciones que sólo representan notas, sino formas de aprender para la disciplina, de esta manera lograr construir método con base en el contenido mientras se llega al propósito expuesto al inicio del texto.

Es importante resaltar que la lectura y la producción escrita, al ser ejercicios que requieren hábitos de preparación, ejecución organizada y revisión, no son los más apreciados por los estudiantes. En diarios de campo de clases observadas se destacan frases como “*detesto escribir*”, “*¿para qué sirve esto?*” o “*¿porque no pones algo más fácil de leer?*”<sup>5</sup>, los cuales evidencian la apatía frente a un proceso que va más allá de lo literal o a la poca disposición de dedicar tiempo a una actividad concreta que requiere concentración y constante revisión de lo avanzado, y el poco interés que tienen por conocer la Historia de Colombia, haciendo aún más necesario el despliegue de aquellas actividades que no solo ejercitan habilidades, sino que dan sentido a los contenidos académicos. Es especialmente en el inicio del año escolar, que el seguimiento del docente es columna en la adquisición de métodos de estudio, haciendo necesario reconocer logros, acompañar procesos de reelaboración, dar tiempo de elaboración y ser consistente en la promoción de la escritura como muestra de la postura del estudiante, tan valiosa como la de un adulto. De esta forma motiva y obliga a crear responsabilidad intelectual y reconocerse como sujeto social, crítico capaz de analizar y tomar decisiones sobre el futuro que le espera.

Precisamente en el reconocimiento del estudiante como sujeto histórico, que se motiva la crítica al pasado, haciéndose evidente en pequeñas intervenciones de indignación o chistes sobre los

---

<sup>5</sup> Diario de campo #1. Agosto 25. 2016.

hechos abordados, que no pueden pasar desapercibidos, ya que éstos representan la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante; sin embargo, el recelo a la escritura, implica que se busquen nuevas formas didácticas, en el que este se sienta capaz de expresar su visión de historia, sin que necesariamente sean textos continuos, como un ensayo o un discurso que genera tensión y molestia.

En este marco, se plantean a continuación la siguiente pregunta de investigación y los objetivos, para lograr con ellos mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Historia, tomando como horizonte y eje transversal el pensamiento crítico.

### **1.3. Pregunta problema:**

¿Cómo inciden, la escritura y la lectura de textos informativos, narrativos y argumentativos usados en la clase de Historia, en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado noveno?

### **1.4. Objetivo general.**

Determinar la manera en que la escritura y la lectura de textos informativos, narrativos y argumentativos en la clase de Historia, inciden en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado noveno del Colegio San Mateo.

#### **1.4.1. Objetivos específicos.**

- Promover el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura de diversos tipos de texto acerca de la Historia de Colombia
- Desarrollar estrategias didácticas que promueven la producción escrita continua y discontinua sobre Historia de Colombia, en los estudiantes de grado noveno.
- Identificar cómo inciden los procesos de lectura y escritura en el desarrollo del pensamiento crítico en la clase de Historia en estudiantes de grado noveno.

## **Capítulo II. Marco Teórico.**

Las sociedades se construyen y deconstruyen en el tiempo y el espacio, evolucionan con sus miembros, quienes transforman su realidad de acuerdo a sus necesidades y a la vez mantienen en su memoria aquel camino recorrido para ser lo que son en el ahora; éstas, han garantizado su sobrevivencia a través de la transmisión de los conocimientos acumulados y configurados, por medio de experiencias y coyunturas, ponen a prueba la capacidad de análisis y de acción de sus miembros ante ellas. Desde las sociedades más simples a las más complejas, en cualquier momento histórico, educar se concibe como un acto comunicativo transmisor de valores, roles, creencias y tradiciones que a lo largo del tiempo se acumulan y diferencian de otros grupos; es también, un acto consciente e intencionado en que los seres humanos se construyen con base en estos constructos sociales, reconociéndose como parte de un pueblo, preservando su legado, generación tras generación. Inmersa en ella, se encuentra la escuela, cumpliendo una labor transmisora encargada de preservar ese legado que el tiempo ha construido. En este sentido, es labor del docente tener definiciones teóricas y pedagógicas claras que estructuren su conocimiento para que, tanto en la cotidianidad del aula, como en un proceso investigativo específico, se trace un horizonte de acción que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje.

A continuación, se presentará una conceptualización de cada una de las categorías que se consideran necesarias para construir el horizonte del trabajo investigativo, en cada una de ellas se encierra la necesidad de mejorar y ampliar en la práctica la teoría que ratifica o no que la enseñanza es una experiencia que se construye y deconstruye con el día a día.

### **2.1 ¿Qué es la Historia?**

La Historia, debe analizarse como una disciplina que se encarga de hacer una mirada retrospectiva de las acciones humanas y cómo estas a lo largo del tiempo han configurado cada una de sus realidades. Dentro de un currículo educativo, como área la historia, acompaña al estudiante en gran parte de su paso por la escuela, que, desde el acercamiento a eventos pasados, su reflexión, evaluación, análisis, identidad con lo propio y el reconocimiento del otro como posibilidad de acercarse a lo divergente, le otorga la función formadora de ciudadanos responsables conscientes de su rol en el futuro. Santisteban (2010), al respecto afirma

“La Historia es una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia. Su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es

la explicación del hecho histórico, como la perspectiva -cultural o ideológica- que se adopta para su interpretación”. (p, 35)

Se infiere entonces, que la Historia dentro de la escuela se encarga de forjar en las personas actitudes que trasciendan en el tiempo; para ello, es necesario desarrollar procesos de pensamiento que propendan por la comprensión de los hechos históricos, desde el análisis y el posicionamiento ante estos, creando una conexión entre el pasado común, y el presente individual, dándoles con el primero sentido y perspectiva de crítica a las coyunturas que marcan el acontecer histórico de las sociedades y con el segundo, determinen la actitud que se debe tomar ante el porvenir como actores de este.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer la enseñanza de la Historia en la formación del ser humano, esto implica visibilizar su carácter holístico, diverso y dinámicos no hay un solo punto de vista, por el contrario, se compone de la pluralidad de actores, ideologías, culturas y lugares, por lo tanto, su enseñanza exige acercarse a la multiplicidad de enfoques y es el docente el encargado de propiciar el encuentro del estudiante con ellos, para construir criterio argumentativo que permita expresar la postura hacia determinados eventos que han marcado el paso del tiempo.

## **2.2 Pensamiento crítico e histórico, conceptualización e importancia.**

En este escenario, el pensamiento crítico y en él, el pensamiento histórico, hacen su aparición como medio y fin para acercarse a la Historia. Como medio, partiendo de la idea que desde las más básicas de sus habilidades permite desarrollar procesos de conocimiento de hechos concretos para ubicarlo en contexto. Como fin, reconociendo que, de su desarrollo, depende la posibilidad de comprender el paso del tiempo como sucesión de causas y efectos que requieren de sujetos sociales responsables de sus acciones, capaces de transformar las estructuras construidas y establecidas.

El pensamiento crítico, ha sido definido por varios autores, quienes explican aspectos específicos del concepto dependiendo de su enfoque de estudio. Para este caso, se tomará la definición que la Fundación para el Pensamiento Crítico ha ofrecido, desde sus fundadores. “El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. (Richard y Elder 2003, p. 4).

La anterior definición al hacer referencia a las estructuras inherentes al acto de pensar, se complementa con McMillan (1987) citado por Díaz Barriga (2001), quien concluye que este concepto “involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que

alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado” (p.3). Para apoderarse de éstas estructuras, es fundamental reconocer que el pensamiento crítico es una actividad de corte reflexivo y por ende requiere no sólo de tiempo para su desarrollo, también acciones orientadas, ordenadas y revisadas que propendan por esto como un fin.

Por otro lado, el pensamiento crítico permite a la persona razonar desde distintas perspectivas que abren caminos para comprender, bien sea contenidos de aprendizaje, o a quienes comparten en el día a día, poniendo en la escena de la realidad la interacción con los otros, permitiendo que la evaluación desde múltiples perspectivas, el análisis de contexto, la toma de decisiones o postura, definan la resolución que da a los problemas o los tipos de relaciones interpersonales que desarrolla. Al respecto, Hervás y Miralles (2000) sostienen que “la esencia del pensamiento crítico se encuentra en el razonamiento dialogante para ver las cosas desde el punto de vista de los otros” (p. 36)

En el espacio educativo, el pensamiento crítico reflexivo, es la oportunidad de forjar las bases de un sujeto capaz de reconocer en sí mismo una labor dentro de la realidad, comprendiendo y cuestionando el cómo y por qué del mundo que lo rodea y configura como parte de éste. Sin embargo, el modelo educativo actual sigue orientándose hacia la adquisición de conocimientos concretos estructurados por asignaturas que en muchos de los casos están desconectadas unas de otras, podrían representarse como sistemas independientes a los que el estudiante se adentra cada vez que llegue el cambio de clase; si bien la adquisición de contenidos son importantes éstos no son usados como medio para desarrollar habilidades en el pensamiento, sino son limitadas a la acumulación y medición de la cantidad de conceptos recibidos por el estudiante.

“Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo especialmente en los años ochenta por Glaser (1984), Perkins (1985), y Whimbey (1985) en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, señalaban la mínima influencia real de la escuela en este tema” (López 2012, p.42)

Lo anterior, es un horizonte que permite ver la urgencia de implementar estrategias que propendan por el desarrollo del pensamiento, éstas no deben ser ajenas al despliegue de contenidos que se llevan a cabo en el aula, por el contrario, son complementarias e interdependientes, tal como se plantea a continuación:

“El pensamiento y el contenido son inseparables, no son antagónicos, sino que colaboran entre sí. No existe el pensar acerca de nada. Cuando pensamos acerca de la nada, no estamos pensando. El pensar requiere contenido, sustancia, algo en que pensar. Por otro lado, el contenido es parasitario al pensamiento. Se descubre y crea mediante el



pensamiento; es analizado y sintetizado por el pensamiento, organizado y transformado por el pensamiento, aceptado o rechazado por el pensamiento” (Richard y Elder 2003, p. 9).

Ahora bien, para lograr desarrollar las habilidades de pensamiento crítico es fundamental que, los docentes que tienen la intención de hacerlo partan de una conceptualización clara de cada uno de los aspectos que lo componen, de esta forma se llevarán a cabo procesos concretos y orientados desde las distintas áreas del conocimiento. Estos mismos autores destacan que “el pensamiento crítico es necesario para todo ambiente de aprendizaje efectivo” (p, 15). Cuando dichos procesos se llevan a cabo dentro de un área del conocimiento específico el pensamiento crítico se adapta a este, por ejemplo, el pensamiento crítico en la Historia se convierte en pensamiento crítico-histórico.

Ya centrado en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, es importante tener en cuenta que éste se enfoca en el fortalecimiento del pensamiento histórico, entendiéndolo como “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar las fuentes de información histórica por otro.” (Carretero y Montanero, 2008, p.135). Es en la comprensión causal de los acontecimientos históricos y las implicaciones o impactos que contiene cada hecho para las sociedades, que se ayuda a quienes las abordan a tomar postura frente al pasado y desde ella orientar las decisiones que configuran el futuro.

“Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica” (Santesteban 2010, p. 39)

Así pues, el estudiante con pensamiento histórico debe ser capaz de entender la Historia no sólo como un área del conocimiento formal, sino como una oportunidad de ver el pasado, definir las causas que han generado consecuencias configuradoras de realidades y determinar la importancia de la acción del hombre como sujeto responsable tanto del presente como del futuro. Por ello, es importante conocer y aplicar a la Historia las habilidades de pensamiento crítico, que para este estudio se enmarcarán en la propuesta de López (2012, p. 44), basada en los estudios de Piette (1998), agrupados en tres categorías. La primera de ellas se refiere a la “(...) La capacidad de clarificar las informaciones”, en la cual se debe propender por crear en el estudiante criterios para juzgar, preguntar, definir el tipo de fuente o la intencionalidad del autor, a la hora de abordar documentos que lo acerquen a las distintas realidades históricas, en segunda instancia, (...) “las

habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones” refiriéndose a la credibilidad y todas las implicaciones que hay detrás de la construcción de argumentaciones que abarcan hechos históricos en particular (clase social, tendencia política, tipo de mensaje entre otros). La tercera categoría se refiere a “las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones”, este sería el nivel superior de pensamiento crítico en el cual se pretende concluir, tomar postura y relacionar con otros acontecimientos que pueden ser consecuencia y causa a la vez de otros hechos en el tiempo.

Partiendo de la idea que, el aula es el espacio dónde todas las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico-histórico se llevan a cabo, Vásquez (2012), reconoce como

El pensamiento crítico reflexivo se cultiva en el sistema escolar al tener en cuenta que el maestro, el estudiante, el niño y el joven se han de reconocer como sujetos históricos (...) constituidos por facultades crítico-creativas que surgen del asombro, la admiración y la curiosidad, mociones compuestas por el entrecruzamiento de las dimensiones racional-cognitiva, emocional-afectiva y espiritual-trascendental, que enriquecen su intelecto y argumentación, de ahí que se deban tener en cuenta procesos pedagógicos que comiencen por el reconocimiento del maestro y del estudiante como sujetos educativos complejos (p.151)

Lo anterior con el objetivo de que los aprendizajes trasciendan en el tiempo, se construyan a partir de la multiplicidad de visiones de quienes están en el aula y así se generen aprendizajes significativos y valores enfocados en el actuar ciudadano como la identidad, la responsabilidad y la acción en pro al bien común.

Sin embargo, es labor del docente hacer del aula de clase un ambiente óptimo para la enseñanza y el aprendizaje de su área del conocimiento, ya que es el encargado de presentar a los estudiantes la Historia. De él depende si ocurre como un plan de contenidos o como un proceso causal que merece ser analizado, por esto se hace énfasis en la importancia de tener claro qué es y cómo se promueven las habilidades que construyen el pensamiento crítico, ya que sólo de esta forma se diseñarán actividades y seleccionarán herramientas acordes a estrategias didácticas y metodológicas coherentes hacia dicho fin.

Al respecto, Carretero y Montanero (2008), ubican los recursos didácticos en dos grupos, “aquellos basados principalmente en el texto (oral o escrito) y los que se fundamentan en información icónica” (p, 137), ambos presentan al estudiante perspectivas que le permiten hacer una idea del pasado y cómo este cuando era presente, se veía a través del contexto de quien lo vivió. Ambos deben ser socializados por los estudiantes, haciendo del aula un espacio en que el

conocimiento y la interpretación sean compartidos como parte del proceso de comprensión histórica. El uso de recursos tanto textuales como icónicos se sustentan a partir del mismo autor.

“La lectura y discusión de textos, que interpreten un hecho histórico desde diferentes perspectivas historiográficas, promueve la comprensión del relativismo histórico en los estudiantes, la toma de consciencia del grado de veracidad y perdurabilidad de dicha información, el análisis crítico del grado de parcialidad e implicación. Otros documentos, como noticias de prensa, archivos sonoros o los testimonios orales de personas que han vivido directamente determinados hechos y acontecimientos históricos, pueden también utilizarse para indagar en el proceso de construcción de la Historia (...)” (Carretero y Montanero, 2008, p. 137).

Por su parte, refiriéndose a lo icónico.

“Las formas de acercamiento o lecturas de imágenes históricas no sólo tienen relevancia cognitiva, sino que también supondrán un modo de construcción de los significados culturales o históricos potencialmente portados por la imagen (...) las imágenes son productos históricos que a su vez crean la historia. De este modo el lector actualizará, en su particular acercamiento a la imagen histórica, una parte de los significados que allí se expresan; y al mismo tiempo se imaginará los hechos históricos a partir de las representaciones que les brindan las pinturas, los grabados y/o el cine”. (Carretero y González 2008, p, 219)

Ahora bien los recursos didácticos requieren ser abordados con un método específico al aprendizaje de la asignatura, no es lo mismo leer en matemáticas o biología a leer en Historia, mismo caso para la escritura, que debe demostrar la comprensión de contenidos y el empoderamiento del estudiante a través de las de las críticas que hacen basadas en las interpretaciones del pasado; por esto es importante que los mismos contribuyan tanto para el área del conocimiento como para la consecución del pensamiento crítico e histórico.

### **2.3 Leer y escribir en Historia, la especificidad de la enseñanza para el aprendizaje.**

Antes de hablar de lo específico que corresponde a la lectura y escritura en la Historia, es necesario enmarcar ambos conceptos en definiciones concretas que permitan entender el marco conceptual amplio de entendimiento de los mismos.

La lectura, debe entenderse como una “actividad compleja en la que intervienen varios procesos que interactúan de manera sincronizada: procesos e decodificación, reconocimientos de palabra, comprensión, interpretación y procesos emocionales” (Flórez *et al* 2014, p. 15). Con ella, el docente brinda la oportunidad al estudiante de presentar contenidos, ampliarlos y profundizarlos que construyen conocimiento, vocabulario y comprensión. Por su parte Ramírez (2014) concibe la lectura como “el vehículo principal del aprendizaje. Ya sea que se lea por entretenimiento, para

obtener información o para aprender algo (...)” (p. 50). Ambas definiciones resaltan la importancia de su ejercicio para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, estructurando el conocimiento previo y nuevo en la mente de quien la práctica, al respecto Serrano (2014) plantea: “Al leer se activan esquemas de conocimiento adecuados que el lector aporta y que los integra con las claves que lo hacen inteligible el texto para atribuirle significado” (p.104).

Escribir, a su vez, hace referencia al trabajo, o habilidad e incluso el momento de plasmar las ideas, haciéndolas tangibles en el papel, dándolas a conocer tras un proceso de construcción de un texto en que se ponen en sinergia todas las habilidades de pensamiento necesarias para expresar la idea que se quiere con precisión. La escritura, es algo más que una labor de tomar nota, es una muestra del pensamiento de quien la usa. Al respecto, Teberosky y Tolchinsky (1992) la definen como

“una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico, para registrar, comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción no solo la reproducción (...) (p.9)

Con esta perspectiva en que la escritura tiene la función de representación, Serrano (2014) añade un elemento que complementa su definición y es definirla como “(...) instrumento poderoso de regulación del pensamiento, que requiere exigentes niveles de procesamiento y de elección y de organización de las ideas que determinan elevados procesos de pensamiento” (p. 109).

Así pues, se presenta la lectura y escritura como fundamentales para desarrollar en el estudiante procesos de pensamiento superiores, que le permitan utilizar los conocimientos para interpretar el mundo y poner en el contexto de la realidad las comprensiones que desarrollan por medio de ellas. La escuela, por su parte, desde el momento en que recibe hasta que dejar ir al estudiante, se encarga de presentar un universo de disciplinas que le mostrarán una parte de la complejidad que compone el conocimiento del mundo, por esto debe entregar las herramientas y fortalecer las habilidades que le permitan adquirirlo de manera efectiva y acorde para sí mismo ayudándole a tomar las decisiones que marcarán su vida para conseguir sus objetivos.

Es precisamente en la diversidad del conocimiento que los métodos de enseñanza se enfocan en el aprendizaje específico de las disciplinas, por tanto, su manera tanto de estudiarlo como de expresarlo varía según cada uno de ellas. La Historia no es un caso diferente, para su comprensión requiere un método particular que propenda por objetivos específicos de aprendizaje.

La lectura en Historia es abordada, especialmente por Aisenberg (2012-A) que basándose en Russen (1997) la describe como “la herramienta más importante en la enseñanza de la historia, cuya finalidad es hacer posible, impulsar y favorecer el aprendizaje de la Historia” (p.270), reconociendo que dicha herramienta necesita ante todo conocimientos previos que permitan ubicar al lector en un contexto que se ampliará desde los distintos matices que lo componen. Por otro lado, también es concebida como objeto de estudio, porque es necesario “enseñar a leer en sociales” (2007, p. 24), para así, lograr dar significados a los contenidos y “desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción de conocimientos histórico” (2012, p.274).

Por su Parte, Benchimol (2010), concuerda con los postulados de Aisenberg al concebir la lectura en Historia como “una herramienta fundamental para acceder a las reconstrucciones de esos “mundos ausentes” presentadas desplegadas en los textos” (p. 60). Por esto es necesario que existan espacios que brinden a los estudiantes la oportunidad de acercarse a la Historia en los textos, pero no en solitario, por el contrario, es deber del docente acompañar al estudiante en este camino, ya que “aprender los contenidos de cada disciplina consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características”. (p. 66)

“Leer Historia es aprender Historia”, sustenta Aisenberg (2012-A, p. 274) y se hace evidente en la estructuración de argumentaciones orales y escritas, lo que requiere el diseño y desarrollo de clases con distintos tipos de lecturas que permitan conocer hechos históricos desde varias perspectivas, con ellas realizar actividades de organización (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, síntesis, extracción de ideas) y ejercicios de producción (resolución de preguntas, escritos basados en ideas concretas o análisis de situaciones), éstos reconstruyen el contenido y ponen en escena la escritura como oportunidad de hacer el conocimiento visible. Las primeras permiten la ubicación en el texto, retoma de la lectura, selección y organización de la información. Las segundas se encargan de interiorizar lo leído, ubicar en contexto, analizar a los actores y situaciones sociales importantes e identificar la intencionalidad de los autores para así tomar postura al respecto, de esta forma la inferencia, la comprensión de procesos, tendencias y acciones específicas generen en los estudiantes desequilibrios cognitivos y razonamiento estructurado para emitir críticas y juicios de valor basados en el reconocimiento de los actores, las causas e intereses que a su vez repercuten en otros hechos que configuran el presente del país.

Escribir por su parte, es un ejercicio cognitivo complejo e íntimo, en el que el autor exterioriza su conocimiento, recurriendo a lo construido en torno a este, estructurándolo y organizándolo para su transmisión, también, es la forma en que la comprensión se hace evidente; concibiéndolo como

un acto comunicativo para alguien más, con un propósito determinado tanto en la individualidad de la construcción escrita como para quién se acerca a la producción del autor. En este sentido se debe tener en cuenta que

“Los usos de la escritura se encarnan en prácticas que articulan lo cognitivo, lo afectivo y lo socio-cultural y están ligadas a esferas institucionales. Las prácticas remiten a una inscripción en la historia y adquieren propiedades específicas en el marco de contextos socioinstitucionales que determinan su sentido para la sociedad y para los sujetos. (Lerner, Larramendy y Benchimol (2010, p. 42)

De esta manera, dentro de las distintas disciplinas académicas, la escritura se configura con un lenguaje propio, dejando claro que su aprendizaje y práctica constante, no es una actividad exclusiva de las clases de lengua, por el contrario, es una necesidad para evidenciar la aprehensión de los contenidos básicos que las compone. Sea, Biología o Historia, la escritura se particulariza en función de la transmisión de los conocimientos y requiere métodos y espacios definidos según el caso para lograr procesos significativos de aprendizaje.

Lerner, Larramendy y Cohen (2012) reconocen que para escribir en Historia se necesita de la lectura y el trabajo del docente: “se comienza a escribir luego de un intenso trabajo de lectura de varios textos y de discusión sostenida sobre sus contenidos” (p. 108), por tanto sin lectura y orientación, la escritura no pasa de ser un ejercicio enumerativo o transcriptor; es imperante el dar sentido práctico y comunicativo al acto escritor para lograr aprendizajes significativos y comprensiones perdurables. Por su parte Aisenberg (2012-B) añade que “las situaciones de escritura en las clases de Historia tienen que contribuir de algún modo a que los alumnos aprendan contenidos históricos” (p.100), sin embargo, para lograr este objetivo es importante que previo al ejercicio escritor, el docente desarrolle en sus clase, actividades y estrategias que se conviertan en oportunidades de construcción y expresión, para un estudiante que ya se ha acercado al contenido y a los conceptos claves, que le permitirán hacer visible la construcción del conocimiento que en su pensamiento ha estructurado.

Así pues, la escritura en Historia se presenta como “una actividad intrínsecamente descontextualizada, que supone una distancia en el espacio o en el tiempo entre los interlocutores, lo cual hace necesario re-contextualizar lo que se dice, explicitar los aspectos situacionales relevantes para que el destinatario pueda interpretar el texto”, (Lerner, Larramendy y Benchimol 2010, p.44) potenciando tanto el aprendizaje de contenidos como el despliegue de habilidades que permiten llevar a cabo un proceso metacognitivo que se demuestra en el momento de construir un

texto de cualquier índole y presentarlo al lector como evidencia y sello personal de la postura, la conceptualización y análisis propios.

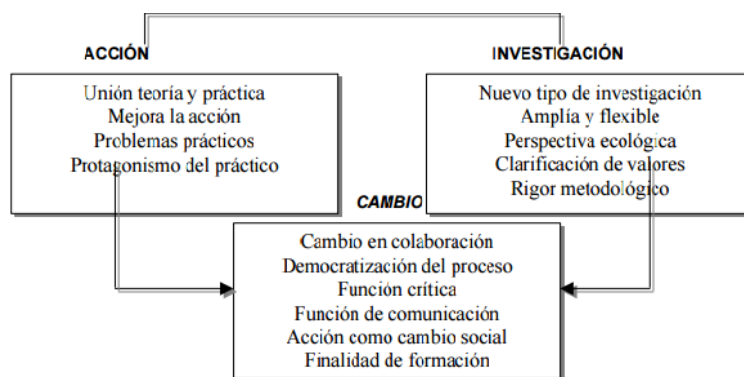
### Capítulo III: Metodología.

#### 3.1 Enfoque:

El presente trabajo se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, usando como diseño la investigación acción, en la que el investigador observa y se-observa en el espacio dónde lleva a cabo su práctica, buscando la comprensión de las dinámicas que se llevan a cabo en él, analizando sus problemáticas, estableciendo hipótesis y llevando a cabo acciones de mejora. En la educación, la investigación acción se define según la concepción, que Bauselas (2004) toma de Kemmis y MacTaggart (1988):

“Se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión” (p. 2).

Para ello, es necesario que el investigador esté inmerso en la realidad que va a investigar, para que de esta forma pueda llevar a cabo procesos juiciosos de recolección y análisis de la información, tal como lo plantea Munarriz (1992): “El hecho de que las acciones se observen durante un periodo de tiempo en el proceso de una interrelación, da la posibilidad de recoger información suficiente para entender el significado de esas acciones” (p. 105). Tanto la inmersión y la recolección de información son insumos que permiten al investigador concebirse como objeto de estudio que, a la vez que plantea tanto hipótesis, como conclusiones hacia afuera, lo hace de forma introspectiva, modificando su práctica. Pérez Serrano, lo explica en el siguiente cuadro tomado de Bausela (2004, p.3)





Para llevar a cabo investigación – acción, es necesario seguir una serie de pasos, que permitan llevar a cabo procesos juiciosos, críticos y transformadores en y para el aula. Para ello, se parte de un diagnóstico de la situación “cuya solución resulta de la planificación, ejecución y evaluación de acciones conjuntas” (Colmenares y Piñero 2008, p.108). Con este fin, es necesario la recolección, confrontación y aceptación de postulados teóricos, que justifiquen entre la teoría y la práctica los por qué, que surgen dentro de la labor educativa. Paralelo a este proceso, se diseñan y ejecutan las estrategias de recolección de información que permitan orientar, determinar y evaluar las variables que encaminan el proceso investigativo, para luego analizarla y concluir sobre ella buscando elaborar un saber nuevo que aporte desde la práctica a la teoría educativa. Este camino, aunque persigue un horizonte, no es de ninguna manera lineal, constantemente el investigador debe volver sobre las etapas y en ellas abrir rutas nuevas que le permitan adentrarse aún más en la realidad o los matices de ella para comprenderla; es esto precisamente el reto de la investigación acción, nunca una etapa se considera acabada, por el contrario, avanzar en el camino, deja interrogantes y posibilidades que pueden ser retomadas en otras oportunidades investigativas.

### **3.2 Alcance:**

El alcance esperado con el presente trabajo de investigación, se dimensiona en dos aspectos; resultados institucionales y de aprendizajes significativos, ambos ligados con el hilo conductor del pensamiento crítico. En el primero se espera que todos los análisis y conclusiones del proceso investigativo permita que el aula se renueve, mejorando las prácticas de enseñanza impactando directamente en la aprehensión de los contenidos, acciones determinantes en el momento de evaluar el plan de estudio de la asignatura en sus distintos grados, lo que debe repercutir en los resultados tanto de las pruebas externas (SABER 9 y 11) internas (evaluaciones trimestrales y finales). De esta manera también se garantiza que los estudiantes accedan a su primera opción universitaria, como muestra del trabajo académico, conceptual y pedagógico realizado, posicionando al colegio entre los mejores del país.

En segunda instancia, referente a los aprendizajes significativos, propender por el pensamiento crítico desde el conocimiento de la historia nacional es la oportunidad para que los estudiantes alcancen aprendizajes que generen patriotismo y responsabilidad ciudadana. Lo anterior lleva a que los contenidos impartidos en la asignatura cobren un sentido que va más allá de lo académico y trascienda a la comprensión de la relación pasado y presente, condición necesaria para la construcción del futuro propio y ajeno, por lo que es necesario tomar parte activa en ella.

En este sentido, con esta investigación, se pretende que el alcance enfocado al aprendizaje significativo sea lograr que los estudiantes adquieran conocimiento y estructuren sus propios criterios basados en argumentos sólidos que les permitan analizar, comprender y transformar la realidad desde el reconocimiento de sí mismos como parte del tejido social que construye el proyecto de nación al que todos están invitados a participar.

### **3.3. Diseño:**

El diseño de la investigación-acción del presente trabajo, se enfoca en cuatro momentos, los cuáles, aunque pueden verse como lineales, todos son interdependientes. El, primer momento se refiere a la definición del tema de investigación, en que el conocimiento del lugar de trabajo, el acercamiento a los estudiantes, las necesidades del aula y la reflexión del trabajo propio llevan a pensar en una pregunta y unos objetivos que direccionan el camino a emprender. Partiendo de lo anterior, es fundamental justificar el por qué y para qué de ese interés que despierta el tema central, para ello en este mismo momento definir el enfoque investigativo en que se enmarcará el proceso es fundamental así se traza el plan de acción para diseñar los instrumentos y las estrategias pedagógicas para la recolección de información.

El segundo momento se enfoca en la construcción de un marco teórico y el reconocimiento de antecedentes investigativos que permiten definir y dar sustento a las categorías que orientan los análisis de información. Esta búsqueda de referentes permite conocer las distintas perspectivas que se abordan; en este caso el pensamiento crítico y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, permitiendo tomar ejemplos, posturas similares o descartar trabajos que contribuyen o no a la investigación.

Para el tercer momento se aplican los instrumentos de recolección de la información y se realizan las actividades pedagógicas que permiten analizar las prácticas de aula. En este punto, tanto el momento uno y dos se ponen en la escena de la realidad, ya que todas las acciones están enfocadas en dar respuesta a la pregunta de investigación y la consecución de los objetivos, tomando como base los fundamentos teóricos que sustentan cada una de las decisiones que llevan a esto. Por otro lado, el registro juicioso de lo que ocurre en el salón de clases permiten que las actitudes, los comentarios y las preguntas, sean insumo para iniciar el análisis de la información

recolectada, la cual se organiza y, en el caso específico de las actividades de los estudiantes se cuantifica para medir y comparar resultados.

El último momento es tomar toda la información recolectada, organizada y cuantificada para analizarla a la luz de los autores, categorías y situaciones particulares presentadas en aula, buscando dar respuesta a la pregunta de investigación y lograr los objetivos trazados para ello. Dichos análisis, sumados al bagaje conceptual y experiencial que a lo largo del proceso se ha llevado a cabo, desembocan en la construcción de un aporte pedagógico que va más allá de llegar a una resolución positiva o negativa. Busca ser un aporte pedagógico que ratifique la importancia de enseñar Historia y establecer una metodología para ello. Es este punto final del camino investigativo, en que se conjugan los conocimientos y prácticas antiguas con todo lo nuevo que ha transformado el aula en aras de causar un impacto en los estudiantes, los docentes, la institución y el investigador mismo. Este es el verdadero resultado, que concluye con las preguntas que surgen durante el camino recorrido, quedando pendientes por resolver e invitando a quien se acerque al presente trabajo de investigación a resolverlas con su propio proceso.

Los anteriores son ciclos de reflexión que organizan el camino a seguir para avanzar en la investigación. Sin embargo, como se dijo anteriormente no son etapas que se superan y se dejan; por el contrario, al ser interdependientes se alimentan paso a paso, lo que da como resultado un trabajo que constantemente se evaluó, reestructuró y por supuesto orientó, estableciendo un diálogo entre la teoría y la práctica para así estructurar una propuesta pedagógica final que se espera sea un aporte al quehacer del docente de Ciencias Sociales.

#### **Capítulo IV: Colegio San Mateo. Contexto de un pasado, presente y futuro que busca la excelencia.**

Acercarse a un contexto implica, adentrarse en la interrelación de los sistemas que determinan sus características, tanto en sus dinámicas sociales, como en las relaciones que las instituciones dominantes mantienen con los miembros de éste, definiendo en muchos casos los objetivos y decisiones que marcan la vida de los sujetos. Es decir, que una persona que se desarrolla en determinado contexto se ubica en él, establece sus relaciones, forma sus valores y se proyecta a futuro como un producto de la influencia de las interacciones que hay entre los sistemas. Para el siguiente escrito, el concepto contexto se enmarcará en las ideas de Bronfenbrenner (1978 citado por Monreal y Guitart 2010), quién lo define como un “ambiente ecológico” el cual está compuesto por “estructuras seriadas, cada una de las cuáles cabe dentro de la siguiente” (p.82); éstos sistemas tienen niveles micro, meso, exo y macro. El primero refiriéndose a la realidad inmediata y cercana de la persona, en el segundo la interacción entre sistemas micro, el tercero como “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que lo afectan” (p.83) y en el último se refiere a las “correspondencias en forma y contenido, de los sistemas de menor orden” (p.83)

Partiendo de lo anterior, el contexto de un colegio debe analizarse como un macrosistema que en su interior contiene los subsistemas anteriormente explicados, ya que en él se encuentran los microsistemas de las familias que componen cada miembro de la comunidad educativa, la interacción de éstas con las normatividades y cultura escolar propia de la institución, las políticas educativas gubernamentales, procesos de calidad internacionales y por supuesto los estándares de medición entre iguales, que definen el nivel de éxito educativo que se obtiene. Desde esta perspectiva, se puede plantear que un contexto es mucho más que indagar la información primaria; por el contrario, es necesario que sea abordado desde la complejidad de sus relaciones en todas las esferas; así se comprenderá de manera holística.

Concretamente el contexto del colegio San Mateo como macrosistema será presentado a continuación con el objetivo de comprender la esencia de cada sistema que lo compone y cómo cada uno de ellos influye para la concreción de un proyecto educativo.

#### **4.1 Historia de San Mateo Apóstol.**

El Colegio San Mateo, es una institución educativa de carácter privado, fundada en 1986 con el nombre de San Mateo Apóstol, con el objetivo de formar hombres y mujeres de la clase media alta

y alta de la ciudad de Bogotá. Sus fundadores, preocupados por la formación de sus estudiantes en espacios amplios y acordes para este fin, construyen el colegio al norte de la ciudad, con una infraestructura de panóptico para primaria y bachillerato y un espacio especial para transición, contando con salones especializados y rodeados de zonas verdes, que permiten desarrollo del estudiante en condiciones óptimas. Esta preocupación trasciende también en la contratación de profesores que en su mayoría cuenten no sólo con el dominio de las áreas académicas, también con un segundo idioma y posgrados, garantizando así que tanto en infraestructura como en capital humano se brinde el servicio educativo con los más altos estándares.

Desde su fundación, el colegio estableció la filosofía institucional basada en una formación centrada en los valores, con énfasis en educación religiosa y moral, bajo la orientación de la Iglesia Católica para impulsar una formación integral en los niños y jóvenes. Estos valores, históricamente, han sido: honestidad, compromiso, autonomía y solidaridad. Son precisamente los valores católicos, los cuáles deben permear y sobresalir en todos los aspectos de la vida escolar tal como se explica en el manual de convivencia:

“Su quehacer se fundamenta en la formación de hombres y mujeres capaces de afrontar de manera responsable y propositiva los retos del S. XXI a través de la vivencia de los valores tradicionales de la cultura y principios católicos, con alta competencia intelectual, deportiva, artística y moral”. (San Mateo 2017, p. 2)

Haciendo de este su columna vertebral, el colegio cuenta no sólo con una capilla y sacerdote de planta, también establece en el horario una hora específica para la misa, proyectos pastorales de apoyo a la comunidad menos favorecida en Navidad, Tiempo de Cuaresma y situaciones de catástrofe. Además, en cada una de las clases es importante poner en práctica la ética y moral acorde a la fe que se predica, haciendo evidente que la educación no sólo es de corte disciplinar, también espiritual y humano. Estas prácticas de fe son evaluadas por todos los miembros de la comunidad educativa, verificando así su impacto en ella. Lo anterior, deja claro que el perfil de la familia que ingresa a San Mateo debe ser católica, aunque hay apertura a familias de otras espiritualidades que por ende están de acuerdo y respetar la práctica de las tradiciones de fe de esta.

Para la organización académica, el colegio desde sus inicios adopta el calendario B, el cual consiste en el inicio del año en agosto y la finalización en mayo, como ocurre en los Estados Unidos, con la finalidad de que los estudiantes aprovechen el verano del hemisferio norte para sus vacaciones, estando así en consonancia no sólo con el alcance socioeconómico de ellos, el cual les permite viajar, sino también, ser parte de la oferta de los colegios que le apuntan a esta población. Por otro lado, se deben resaltar tres aspectos fundamentales de la academia mateísta: el enfoque pedagógico, los resultados de medición externos y el bilingüismo. En el primer aspecto se destaca

que en el año 2004-2005 el enfoque de Enseñanza para la Comprensión se convierte en la hoja de ruta pedagógica, buscando que los procesos académicos lleven al estudiante a la excelencia en todos los aspectos de la vida, aplicando los conocimientos en el contexto de la realidad estableciendo relaciones entre conceptos. Para ello se establecen cinco metas de desempeño que evalúen: el contenido disciplinar en cuánto manejo de conceptos propios, el método para adquirirlos y esquematizarlos, el propósito del conocimiento, la comunicación y el uso lingüístico en cuanto a la forma de transmitirlo. Estas metas son acordes a la definición de Perkins y Blythe en que “los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren nuevos ejemplos, que realicen aplicaciones y llevando a cabo otros desempeños de comprensión”. (2004, parr 15) De esta forma se garantiza un nivel académico alto que permita el éxito personal del estudiante y en consecuencia del colegio en cuanto a pruebas externas como la SABER 11<sup>6</sup>, posicionándolo entre los primeros lugares de resultados de estas pruebas, ratificando que la Visión Institucional de excelencia es una realidad en San Mateo.

Por su parte, son precisamente las pruebas SABER y los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, los que han servido de base para el diseño y la ejecución de los planes de estudio para cada uno de los grados, garantizando así la coherencia entre los proyectos institucionales y las políticas educativas nacionales. Los resultados comparativos permiten la evaluación en tres niveles: El primero, el auto, ya que el colegio las toma como referencia para identificar aquellas falencias, fortalezas o factores de riesgo que se pueden corregir o potencializar en los cursos base y así llegar a grado once con una estructura académica sólida. En un segundo nivel, se encuentra la coevaluación, que en realidad es un estudio comparativo cuantitativo y de posicionamiento entre los colegios de similares características, lo cual permite orientar la oferta educativa y atraer o retener familias que se identifiquen con la filosofía del colegio. En un tercer nivel se encuentra la heteroevaluación, en el que dichas pruebas, agentes externos, cualifican al colegio ubicándolo en rangos de acuerdo a sus resultados; con ellos no sólo se consolida el nombre del colegio ante la comunidad educativa y académica del país, también se garantiza que la prestación del servicio educativo corresponde a las expectativas de las familias y a la inversión que hacen en ello.

El bilingüismo, por otro lado, ha sido parte de la oferta académica como uno de sus objetivos. Desde transición hasta once, la intensidad de materias que se imparten en inglés pasa del 100% en los primeros años hasta un 70% en los cursos superiores; de esta forma se permite al estudiante desenvolverse como ciudadano del mundo, comunicándose en la lengua universal por excelencia. El

---

<sup>6</sup> Ver anexo #1.

bilingüismo es también un elemento que agrega valor y competitividad al colegio frente a otros, por tanto, potencializarlo es prioridad y medir su nivel de dominio se hace necesario como resultado del proceso escolar, razón por la cual en grado once los estudiantes presentan el examen internacional TOEFL, el cuál es requisito indispensable para el ingreso a universidades en el exterior y algunas en el país. También se brinda en 5o de primaria la posibilidad de ir a un *summer camp* en Orlando Fl, y en 7o, tener dos meses de inmersión total realizando estudios en un grado similar en Canadá. En el año 2012, San Mateo amplía su portafolio de idiomas e incluye el francés como tercera lengua, no con una proyección hacia el dominio total de la lengua, pero si con la intencionalidad de brindar las bases suficientes para desenvolverse en él en un nivel básico. Lo anterior pone en evidencia la importancia de “integrar niveles de influencia educativa, desde lo micro a lo macro, con el objetivo de entender y poder modificar fenómenos, por ejemplo, la interculturalidad” (Monreal y Guitart 2010, p.90)

Para el año 2016 y como parte de un proceso de renovación de la junta directiva, el colegio es vendido a un grupo de exalumnos, los cuales determinan su ingreso al modelo Cambridge de educación, el cual exige que para el año académico 2017- 2018, se modifique el currículo de acuerdo a los parámetros de calidad que el modelo establece, reforzando el proceso tanto pedagógico como didáctico en las asignaturas en inglés y en el inglés mismo, las ciencias naturales y las matemáticas. Este modelo educativo amplía el horizonte de alcance y convierte al colegio en competidor de colegios como el San Jorge de Inglaterra o el San Viator, los cuáles son reconocidos tanto por sus resultados como por la implementación y efectividad de Cambridge educación, en sus currículos. Cabe resaltar que este tipo de currículos, tienen como objetivo la formación de ciudadanos del mundo, capaces de responder a los problemas globales y locales con creatividad, responsabilidad y consciencia social.

#### **4.2 San Mateo 2016, el año de la renovación.**

Fue la compra del colegio en el año 2015, lo que marcó desde el año lectivo 2016 – 2017, el inicio de un nuevo camino en que la renovación es la bandera. Haciendo inversión en infraestructura y en una estrategia publicitaria de atracción de nuevas familias. Se presenta la nueva marca; el antes colegio San Mateo Apóstol, cambia su nombre a simplemente San Mateo, presenta sus nuevos símbolos y emprende un camino de remodelación de la planta física, cambio de uniformes, manual de convivencia e inversión en la proyección internacional de la institución, ingresando a la red Inspired de colegios élite del mundo, implementando el modelo de educación en

valores Character Counts y la reestructuración curricular según el modelo Cambridge. Esta nueva hoja de ruta que traza el colegio, se basa en las siguientes 6 megas:

- “1. Atraemos y retenemos excelente talento humano.
2. Atraemos y retenemos excelentes familias.
3. Ofrecemos una experiencia educativa transformadora basada en la excelencia académica.
4. Educamos en valores a través de la vivencia de la fe católica, el servicio a los demás y la formación del carácter.
5. Desarrollamos áreas de apoyo modernas, eficientes y orientadas al cliente.
6. Posicionamos al Colegio en el mercado educativo”. (San Mateo 2016 -2017, p. 9)

Con ellas, se debe garantizar la excelencia académica y la prestación de un servicio acorde tanto a las exigencias de las familias que le han apostado al proyecto de San Mateo, las políticas nacionales así como a los retos internacionales que ha asumido el colegio.

Lo anterior pone en la escena de la realidad la definición de macrosistema, al hacer evidente como los sistemas micro, meso y exo se influyen mutuamente para definir las características de lo que será el contexto del colegio San Mateo y en él la construcción colectiva que define el éxito, la calidad, la excelencia e incluso el perfil de hombre que debe proyectar un miembro de esta comunidad educativa, dentro hacia afuera como parte de la sociedad, configurando las dinámicas particulares internas con miras a conseguir este ideal, . Tal como lo menciona Bronfenbrenner, (1978 citado por Monreal y Guitart 2010) “en definitiva, la educación, es un fenómeno social, histórico y cultural que se esparce en distintos contextos de vida y de socialización como la familia, el trabajo, los medios de comunicación o una determinada política económica de un país” (p.89).

Lo anterior permite ver el ideal de estudiante que San Mateo se busca formar, para lograrlo es indispensable contar con aulas que propendan por el aprendizaje tanto de saberes académicos como aquellos que les permitan ejercer con responsabilidad y conocimiento de causa, las distintas esferas de su vida diaria, por ejemplo su ciudadanía; por tal motivo, investigar en los micro-micro sistemas, es la oportunidad de observar de manera cercana a quienes son el alma y la razón de ser de una institución educativa, así conocerlos, apoyar sus procesos y mejorar todas las prácticas que lleven a procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos y significativos; que impacten en ellos de manera directa y en las generaciones venideras que reciban las repercusiones de lo realizado en ellos. A continuación, en consonancia con lo mencionado, se presenta la población a trabajar y sus características y así se cierra el marco contextual de la presente investigación.

#### **4.3 Los estudiantes de 9B, un microsistema focal.**



Con 861 estudiantes dentro de ese contexto se encuentra un micro microsistema, el cual es el grado noveno B, éste fue el grupo elegido para llevar a cabo el proceso investigativo de este proyecto, para presentar a la Maestría en Pedagogía. Está conformado por 25 estudiantes (10 hombres y 15 mujeres) que enmarcan el perfil del estudiante mateista. Para conocer su contexto, se aplicó un pequeño cuestionario<sup>7</sup> que permitió conocer su estrato, ocupación de los padres, tiempo en el colegio, edad y religión, *grosso modo*, se pueden establecer los siguientes datos:

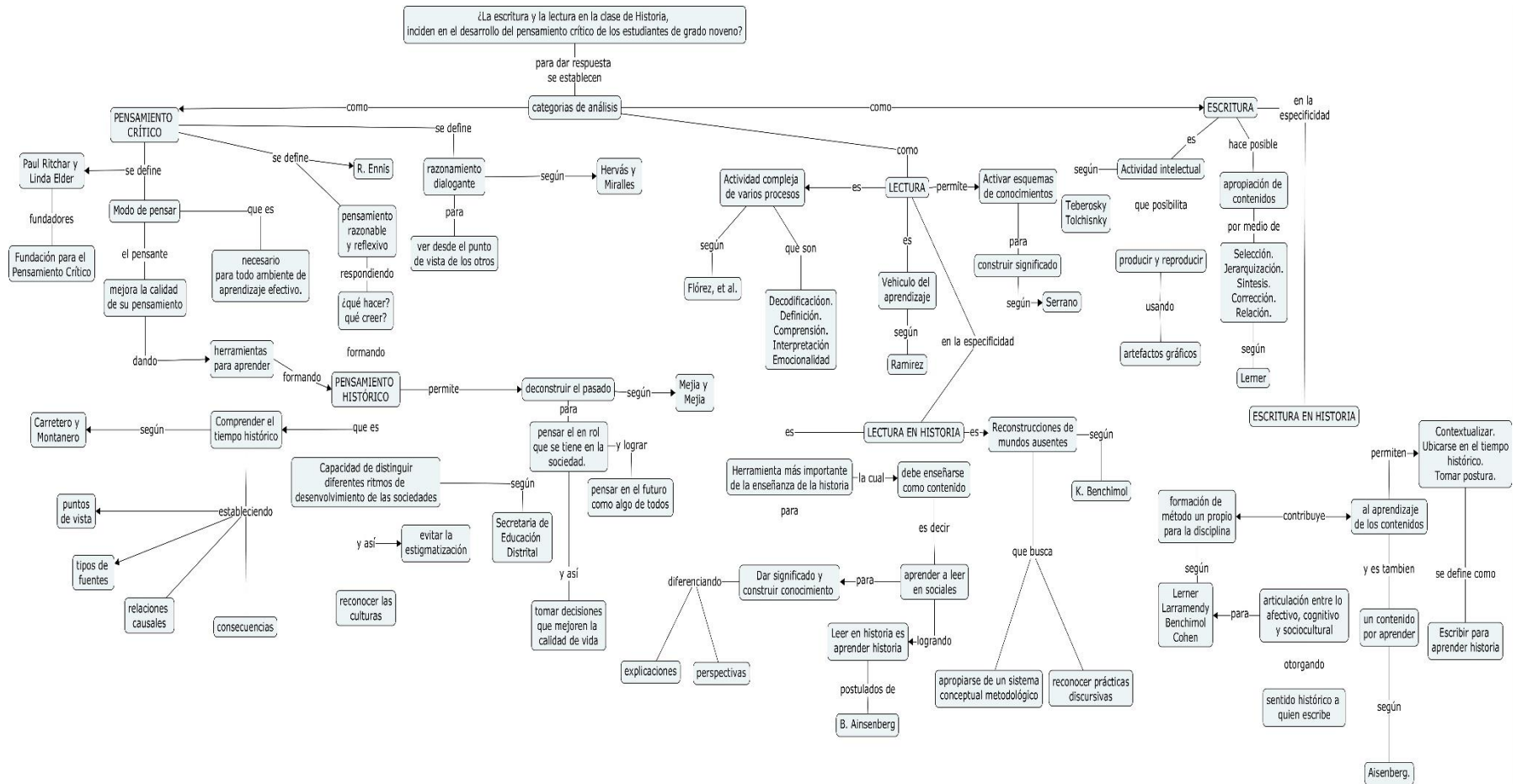
23/25 estudiantes son católicos, los dos faltantes son cristianos protestantes. 23/25 estudiantes tienen más 10 años en el colegio, evidenciando la constancia e interés de mantener un proceso dentro de la institución. 25/25 de sus padres son profesionales y por último se ubican en los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6. Los datos anteriores evidencian que su nicho de mercado se ha mantenido en el tiempo. Es importante resaltar que por las características laborales y de reconocimiento en la sociedad de muchos de los padres de familia, la información es clasificada y el acceso a ella depende del límite permitido por quienes poseen la misma.

El marco anterior, hace que la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales, sean apoyados por el colegio, ya que permiten profundizar en cada una de las posibilidades de consolidación de la asignatura como un área fundamentada en las columnas del conocimiento pedagógico y disciplinar y así, repercutir en la formación de sujetos sociales capaces de ejercer su rol como actores sociales capaces de decidir, transformar y reconocer las dinámicas que marcan el devenir colombiano.

---

<sup>7</sup> Ver anexo #2.

Capítulo V. Categorías de análisis.



## Capítulo VI: Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información.

Para recolectar información se desarrollan herramientas como diarios de campo<sup>8</sup> y preguntas a los estudiantes a manera de entrevista semiestructurada. Con ellas, se registran las acciones, actitudes, palabras e incluso las emociones que despiertan en los estudiantes la clase de Historia y/o las actividades propuestas, éstas permiten entender su punto de vista, el cual, está marcado por las experiencias pasadas que los han acercado al conocimiento y a las formas de aprender y evidenciarlo. Estos registros se tienen en cuenta a la hora de hacer análisis del contexto de aula e iniciar procesos de reestructuración de la misma, lo que permite que el estudiante sea escuchado para que la experiencia de la clase sea significativa y permita cambiar la percepción sobre esta.

También en el aula, se trazan actividades pedagógicas enfocadas a alcanzar los objetivos trazados y dar respuesta a la pregunta de investigación. Para ello, el trabajo con caricaturas históricas como un elemento didáctico que hace parte a lo largo del año y una unidad didáctica al final, permiten recolectar productos elaborados por los estudiantes. Desde lo investigativo, la caricatura debe dar cuenta de los niveles de comprensión de la Historia que los estudiantes han adquirido pues “no reproduce una acción completa, sino que selecciona los momentos más significativos de esa acción y es el lector el que la reconstruye en su cabeza y le otorga ilusión de movimiento” (Coudannes M. 2014, p.50), implicando entonces un esfuerzo en doble vía, tanto del autor como del lector para darle significado a la imagen. Una vez terminado el año escolar, se recolectan y cada una de las caricaturas de los estudiantes del grupo son analizadas a la luz de una matriz de evaluación<sup>9</sup>, diseñada por la docente, la cual por criterios describe el trabajo y estos son:

*Nivel contextual: El estudiante se limita a presentar un contexto histórico específico, sin interpretación ni crítica de este. En este nivel se ubican aquellas caricaturas que sólo grafican de manera fiel sin crítica ni elementos simbólicos que presenten algún elemento interpretativo.*

*Nivel Interpretativo: El estudiante presenta en su caricatura un aspecto del hecho histórico con uso de algunos elementos simbólicos de representación evidenciando una interpretación de dicho contexto, pero no presenta crítica del mismo. En este nivel, se ubican aquellas caricaturas que presentan la visión que el estudiante construye del contexto usando elementos que permiten al lector su ubicación en el tiempo histórico, pero no se hace evidente una crítica a éste.*

---

<sup>8</sup> Ver anexo # 4

<sup>9</sup> Ver anexo 12

*Nivel crítico: El estudiante presenta en su caricatura uno o unos aspectos del hecho histórico, usando elementos simbólicos que permiten evidenciar su interpretación y crítica de contexto. En este nivel se ubican las caricaturas que, con uso de elementos simbólicos, presentan tanto contexto como crítica a uno o varios aspectos del hecho histórico.*

Para evitar el sesgo producto del apasionamiento de la persona que investiga sobre su propia práctica, la matriz fue aplicada tanto por el docente investigador como por un profesor del área que no tiene vínculo con los estudiantes<sup>10</sup>.

Por otro lado, se lleva a cabo una unidad didáctica al final del año escolar, que se estructura alrededor de una pregunta que es el hilo conductor de toda la actividad. Con esta misma, se elabora un escrito argumentativo el cual es evaluado tanto por la docente investigadora como por un par académico, en coherencia a la idea de tener dos visiones del mismo producto y dar así una valoración lo suficientemente objetiva. Para el análisis de los escritos, se construye una matriz<sup>11</sup> de análisis enfocada tanto en lo estructural como en el aprovechamiento de la información entregada a lo largo de la unidad didáctica. Esta misma, es basada en la rúbrica de evaluación institucional la cual fue construida por la docente investigadora. En cada uno de los niveles diseñados, se ubican aquellos trabajos que por nota cuantitativa tienen las características correspondientes. A continuación, los parámetros construidos:

*Nivel Bajo 10 – 50: El estudiante no presenta argumentos que den respuesta a la pregunta desde su postura. Tampoco hace uso de conceptos disciplinares o apoyos teóricos. El texto es eminentemente descriptivo al presentar una enumeración de hechos que narran el momento histórico.*

*Nivel Medio 51-74: El estudiante responde la pregunta desde argumentos que dan cuenta de su interpretación personal, ubicándose en el contexto histórico. Aunque usa lenguaje disciplinar, no hace uso de autores o documentos teóricos de apoyo para su argumentación. El texto presenta ideas interpretativas aisladas sin coherencia y cohesión*

*Nivel Alto 75 – 89: El estudiante responde a la pregunta con argumentos concretos contextualizados que dan cuenta de su interpretación personal, haciendo uso del lenguaje disciplinar con algunos elementos explicativos basados en documentos históricos. El texto presenta estructuración básica de párrafos y frases coherentes y cohesionados*

*Nivel Superior 90-100: El estudiante responde a la pregunta con argumentos causales contextualizados, que dan cuenta de su interpretación personal, usando lenguaje disciplinar apoyado en autores y documentos históricos que sustentan sus argumentos. El texto presenta correcta estructuración de párrafos y frases coherentes y cohesionados.*

---

<sup>10</sup> Ver anexo 5.

<sup>11</sup> Ver anexo 13.

Ambas matrices, permiten cuantificar y organizar los trabajos de los estudiantes según sus características; de esta forma se puede dar una mirada global de los resultados obtenidos a lo largo del año escolar tanto del estudiante en particular, como del grupo en general y así presentar análisis estructurados, basados en resultados que dan cuenta de los logros como de las oportunidades de mejoramiento a las que se enfrenta el docente en el escenario del salón de clases.

Otro aspecto a tener en cuenta en el análisis de resultados es que para la evaluación, tanto de la caricatura como de los escritos, se elaboran rúbricas<sup>12</sup>, partiendo de los postulados de Richard y Elder (2005)

“Una rúbrica es una guía de puntuación empleada para evaluar el desempeño del alumno en sus resultados dentro de un estándar en particular. (...) Para cada competencia del pensamiento crítico, las rúbricas pueden emplearse de dos maneras:

1. Para marcar el éxito del alumno (o su falta de éxito) en cada resultado.
2. Para proveer de una puntuación global de cada indicador de desempeño (basado en la puntuación de cada respuesta)”. (p. 20)

Dichas rúbricas permiten establecer niveles y sus características, facilitando las decisiones de evaluación y la cuantificación de los trabajos de los estudiantes tomando como base las características cualitativas. Es importante aclarar que si bien las rúbricas son una herramienta institucional de evaluación, éstas fueron construidas con base en el postulado anterior y son asumidas por el área de Ciencias Sociales como parte de la metodología de la misma.

---

<sup>12</sup> Ver anexo 7.

## **Capítulo VII: Ciclos de reflexión.**

### **7.1. El reto de investigar en un colegio que tiene la excelencia por sello de calidad.**

Investigar en educación, más allá de satisfacer una curiosidad, es oportunidad que el maestro tiene de construir y de-construir, evaluar y autoevaluar las prácticas de aula que en el paso del tiempo se han convertido en la zona de confort de la labor docente cotidiana, más aún en un contexto en que los resultados sobresalientes en las pruebas SABER ratifican un trabajo pedagógico juicioso y exitoso. El reto pues, es buscar dentro del ejercicio autoevaluador qué procesos pueden ser mejores y cuáles prácticas se han quedado anquilosadas y deben ser cambiadas en aras de mejorar procesos, habilidades, establecer relaciones en el tiempo y por supuesto afianzar el conocimiento conceptual de la disciplina, para que sean evidentes no sólo en resultados cuantitativos.

El primer ciclo de investigación, puede decirse que inició incluso antes de empezar los estudios de maestría, el cual, se enfoca en el diagnóstico. A pesar de los resultados satisfactorios en las pruebas externas, (como Martes de Prueba y SABER 11) éstos eran menores en comparación a otras disciplinas como Matemáticas o Ciencias; era necesario trabajar con los grupos que venían en el camino para lograr cambios estructurales en dos vías: primero la percepción que se tiene de las humanidades como un área del conocimiento fácil o que parte del sentido común y no requiere rigurosidad tanto en su estudio como en su práctica cotidiana. Segundo, empoderar al estudiante en su rol como ciudadano a través del reconocimiento de las acciones políticas y sociales como determinantes en los caminos que ha tomado la historia de los pueblos. Lo anterior, encierra retos tanto metodológicos como pedagógicos en que la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico se presentan como ejes transversales, que marcan el camino a la mejora de las prácticas de aula.

Lo anterior, hacía de la clase de Historia de grado noveno el espacio adecuado, tanto por su temática central enfocada en la Historia de Colombia como del siglo XX, como por su intensidad horaria y el hecho de no tener libro base, exigiendo al docente creatividad, selección de material y tiempo de despliegue de acciones pedagógicas autónomas, que permiten desarrollar las actividades de exploración, explicación e interpretación y evaluación con mayor tiempo de ejecución, revisión e incluso escucha de los estudiantes en torno a las mismas.

Con este punto de partida definido, el acercamiento a los estudiantes se enfoca en descubrir qué concepciones tienen de la historia nacional y si se sienten parte de ella, como elemento fundamental de la formación de ciudadanos responsables capaces de analizar y transformar la realidad. Registros en diarios

de campo, que develaban posturas apáticas y poco profundas sobre las dinámicas nacionales pasadas, con comentarios como “la historia de Colombia no es importante porque vemos historia del mundo cinco años” o “los liberales y los conservadores tienen la culpa de todo”, hacían urgente posicionar la asignatura como fundamental pero no desde la institucionalidad de su presencia en el plan de estudio, sino desde la importancia para la vida de quienes a futuro tomarán las decisiones del país. Para ello, la clase de Historia debe ser un espacio de formación, “en que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (Carretero y Montanero 2008, p.134).

Así pues, el camino se emprendió bajo tres objetivos personales que enmarcaron las acciones pedagógicas que se realizaron en aula: En primera instancia, autoevaluar las prácticas que se han quedado anquilosadas en el desarrollo de las clases y determinar si éstas han sido renovadas, han tenido en cuenta las sugerencias de los estudiantes o repiten las formas de enseñanza que en la época escolar abordaron las Ciencias Sociales, aquellas llamadas por Aisenberg (2012-B) “costumbres didácticas: se proponen porque es lo que se hace en las clases de Historia, sin analizar qué trabajo intelectual pueden promover ni, por ende, qué pueden aprender los alumnos al realizarlos” (p. 101). En segunda instancia, observar experiencias de otros docentes que se han destacado por su labor pedagógica y didáctica rigurosa, analizándolas como una oportunidad de aprendizaje, y tercero, emprender nuevas prácticas que obliguen a salir de la zona de confort y dar espacio para refinarlas y volverlas a aplicar mejoradas.

En el proceso personal, se llega a la conclusión que: muchas de las actividades realizadas en clase estaban planeadas para cubrir temáticas dentro del plan de estudios y su medición se basaba en la enumeración correcta de datos, lugares y personajes; para ello no era necesario el acompañamiento evaluativo, sólo la memoria y la descripción de hechos específicos relevantes dentro de la cultura popular. También estaban planeadas para corroborar el abordaje de las lecturas propuestas, limitándolos a la ubicación en los textos de manera lineal y la extracción literal. Por otro lado, los esfuerzos estaban encaminados a abarcar muchos puntos de interés, lectura, escritura, oralidad, pensamiento crítico, pensamiento histórico, pensamiento relacional, enseñanza para la comprensión y aprendizaje significativo; por esto, era necesaria una conceptualización teórica que permitiera orientar los esfuerzos en el aula de acuerdo a experiencias pedagógicas revisadas.

En este punto, los elementos comunes entre la práctica y la teoría se encontraba en el desarrollo del pensamiento crítico donde “la persona comienza a comprender a usar la perspectiva de los otros a fin de

generar un sentido holístico de racionalidad, pensar sobre el pensamiento, dónde se requiere integrar, disposiciones, valores y consecuencias, y no sólo una serie de habilidades técnicas” (López 2005, p. 46). El pensamiento histórico como subcategoría emergente, es requisito para “pensar en el tiempo, desplazarse en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro (Santisteban 2010, p.39); ambos como binomio indivisible para llegar a la comprensión. Por su parte la lectura, como medio para conocer la Historia, crea andamiajes entre los hechos y posiciona al estudiante en distintos roles, permitiendo crear perspectivas y plantear posibilidades de cambio en el *status quo*; y la escritura como articuladora del conocimiento disciplinar y las percepciones personales del estudiante alrededor de un hecho, que le da explicaciones al transcurso de la historia.

Es así, que el pensamiento crítico en Historia, se presenta como una necesidad, en que el estudiante sea consciente de su rol dentro de la sociedad y el docente a su vez comprenda que es su labor formarlo y desarrollarlo como parte de su responsabilidad ética de presentar tanto contenidos como desarrollar habilidades. Pero ¿qué es pensar críticamente? La creencia es que se refiere a la habilidad de buscar el error, en las acciones de las personas en cualquier circunstancia: era un error que debía ser corregido. Por esto definirlo y delimitarlo es fundamental para trazar un objetivo a alcanzar. En este sentido, el concepto de pensamiento crítico se entiende desde la definición de Ennis (1985) quien es retomado tanto por Hervás R y Miralles P (2000, p. 36) como por López G (2012, p.43), considerándolo como un “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en las decisiones sobre que creer y qué hacer” y se complementa con la de Richard y Elder (2005) en que el pensamiento crítico “provee herramientas para internalizar el contenido” (p. 11).

Dicha construcción teórica, permite concluir que esa primera noción era contraria a la intencionalidad de comprensión y aprendizaje que se pretende con el desarrollo del pensamiento crítico. Si bien analizar los hechos que han marcado el tiempo es fundamental, no debe hacerse desde la búsqueda de lo negativo o la crítica poco profunda centrada en la visión de quien aprende, sino desde la contextualización y el conocimiento de las causas y consecuencias que llevan a la toma de decisiones. Es pues el pensamiento crítico, la habilidad de analizar los hechos históricos desde cada uno de los elementos que lo conforman (necesidades, posturas, contexto social, económico, espacios, creencias, espacio entre otros), para con ellos comprender (y por ende aprender) desde la particularidad y la totalidad el devenir histórico. Sin embargo, dentro de la enseñanza de la Historia, el pensamiento crítico no se desarrolla como único; por el contrario, disciplina y habilidad se encuentran con la noción de pensamiento histórico, que se define como “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar las fuentes de información histórica por otro.” (Carretero y Montanero, 2008, p.135).



La anterior categoría, surge con la indagación teórica, que abría el camino para llegar al pensamiento crítico a través de la especificidad disciplinar y las necesidades que ella tiene para su aprendizaje.

Tanto con el pensamiento crítico como con el histórico, el estudiante desarrolla habilidades que le permiten posicionarse en un rol dentro de una sociedad. Para lograrlo es necesario contar con herramientas que le permitan potenciar dicho desarrollo; éstas son la lectura y la escritura, entendiéndolas como habilidades que permitan la interacción entre el autor y el lector para presentar una visión propia de mundo, o la información que de él extrae para construir conocimiento. Es por esto que en la práctica del aula ambas deben trascender a la pregunta literal y a la respuesta textual, de las lecturas sencillas que resumen procesos históricos complejos, perdiendo su esencia y desdibujando el papel de sus protagonistas, usando algo más que textos continuos y reconociendo el valor de las imágenes en la interpretación de los hechos históricos.

Fue necesario escuchar a los estudiantes para entender que los recursos estaban desgastados sin usarse *“¡Por qué tenemos que leer esto tan largo!”* o *“¡detesto leer, es reaburrido!”* *“¿por qué no poner cosas de los libros de noveno?”*, para evidenciar una actitud forjada en pocos hábitos de lectura y prejuicio hacia el ejercicio lector y hacia una costumbre de una escritura concreta datográfica, y buscar así, otras formas de leer y escribir que permitan hacer despliegue de la creatividad y el conocimiento disciplinar.

Así pues, pensamiento crítico (y en él el pensamiento histórico), lectura y escritura se convierten en los ejes centrales de todas las acciones didácticas, pedagógicas e investigativas, buscando que se vuelvan herramientas y habilidades que trasciendan la escuela, evidenciado así a un sujeto consciente de su papel en la sociedad, conocedor de las dinámicas que la componen y configuran, libre y coherente entre su pensamiento y acción. Para ello, se requiere del diseño de clases y actividades que crean un ambiente de aprendizaje que se mueva entre la construcción conceptual de los contenidos y la libertad de expresar opiniones o cuestionamientos que estructuren el conocimiento individual y grupal. La actividad más recurrente con miras a este objetivo fueron los espacios de lectura e interpretación colectivos, en que se contextualiza, explica y ayuda a interpretar los documentos abordados, basado esto en el postulado de Aisenberg (2007) en que estos ejercicios *“(…) constituyen situaciones especialmente propicias para “enseñar en sociales”, porque promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose en manifiesto tanto sus logros como sus problemas de comprensión y, al mismo tiempo, porque permiten que el docente brinde a los alumnos la ayuda específica que necesitan para avanzar en la comprensión del texto”*. (p.24)

En este sentido, para lograr dilucidar el impacto de las lecturas y la interpretación de los hechos históricos en los estudiantes, se diseñaron dos actividades concretas; elaboración de caricaturas y un

escrito argumentativo. La primera, planeada para ejecutarse a lo largo del año escolar, con seis hechos específicos de la Historia de Colombia: Pérdida de Panamá, masacre de las bananeras, Bogotazo, gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla, Frente Nacional y narcotráfico. Cada una de ellas presentó una crítica a algún aspecto que dentro de las lecturas y las discusiones de clase les hubieran llamado la atención. Con este ejercicio, la producción textual continua, la cual antes era la más utilizada en las clases de sociales, se transforma en la producción gráfica de textos discontinuos capaces de plasmar contexto y contenido crítico.

Las caricaturas especialmente, al convertirse en actividades constantes en el aula, fortalecen en el estudiante la confianza de crear e interpretar productos, permitiendo tras cada entrega, identificar avances en la elaboración de cada una de ellas, evidenciando, postura crítica, tiempo dedicado a ello y conceptualización basada en lo trabajado en clase. Lo anterior obligó al docente a realizar un seguimiento constante, que permitió particularizar el trabajo de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos sociales, que pueden dar a conocer su visión de la Historia sin temor a las críticas e invitándolos a aumentar la disciplina. Con ellas, la escritura de textos argumentativos que implican dedicar tiempo de elaboración, lectura autónoma y selección de temas o resolución de preguntas sustentadas, se realizó de manera más fácil, ya que los estudiantes reconocieron que en la disciplina y el trabajo en clase, se extraen los elementos necesarios para comprender y establecer conexiones entre los conceptos y su visión de estos. *“Dediqué toda la Semana Santa a la caricatura” o “el escrito lo hice basado en la caricatura de guerrillas”*<sup>13</sup> son evidencias de esos avances.

Por otro lado, tras dos periodos académicos de ejercicios de lecturas de textos informativos, narrativos y argumentativos, que fortalecieron los hábitos de lectura y que establecieron un contexto y un marco teórico básico, se diseñó toda una unidad didáctica que giró en torno al tema de narcotráfico, estructurada en cuatro pasos. En el primero se realizó una actividad de exploración con una rutina de pensamiento<sup>14</sup> de corte individual y grupal; en ella los estudiantes respondieron una pregunta remontándose únicamente a los conocimientos previos. Posteriormente, en trabajo de grupos, iniciaron el abordaje y estructuración del conocimiento, a partir de la lectura de un apartado de un ensayo que presentaba la historia desde distintos puntos de análisis<sup>15</sup>, con esta información organizaron una exposición en la que presentaron su parte, mientras que el grupo preparó preguntas de dominio de la misma. Como un rompecabezas se hizo un recorrido por la información del documento, identificando personajes, conceptos, acciones, causas y

---

<sup>13</sup> Diario de campo elaborado el 20 de abril 2017.

<sup>14</sup> Ver anexo 4

<sup>15</sup> Lectura de León, A., & Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia: pioneros y capos. *Revista Historia y Espacio*, 1-27.

consecuencias. Una vez terminadas las presentaciones, se propuso el tercer paso, diseñado para casa: ver un video en el que se presentaba la historia de Pablo Escobar; la condición para esta actividad era simplemente verlo, no se enmarcó en la categoría de tarea, se hizo alusión a su autonomía y la posibilidad de buscar información que no representara la recompensa de una nota.

El cierre, se realizó en dos partes; la caricatura con las características ya conocidas y la construcción de un escrito argumentativo que respondiera a la pregunta de la rutina de pensamiento. La primera actividad en casa, la segunda guiada en clase. Para el texto argumentativo<sup>16</sup>, se destinaron tres espacios académicos y tiempo de trabajo en casa. En clase se explicaron los parámetros del escrito y para su estructuración, tomando como base los aportes de los profesores de español, se diseñó un mentefacto precategorial propio, de la pedagogía conceptual en que establecen la idea principal, los argumentos de fuerza y la conclusión. Una vez revisado, por la docente, se da inicio a la escritura del texto, contando con elementos teóricos acumulados a lo largo de la unidad didáctica, o la información que los estudiantes podían tener también de sus compañeros o docentes de años anteriores o del nivel actual. En casa simplemente elaboraron la versión final para su entrega.

La evaluación, de ambas actividades se basó en rúbricas, ya definidas anteriormente (p.45). Con ellas, se resalta la importancia de presentarlas previo a la ejecución de las actividades evaluables, ya que éstas especifican los aspectos a valorar dentro de cada escala valorativa y el estudiante puede orientar sus esfuerzos al logro de la más alta. Es precisamente la especificidad de las rúbricas lo que permite llevar a cabo evaluaciones horizontales entre pares (coevaluación) y verticales (docente-estudiante) que presentan al autor visiones distintas o similares de su producción, permitiendo autoevaluar su trabajo y reflexionar sobre las oportunidades de mejora; también empodera al estudiante como lector y autor, con algún nivel de manejo del tema y con capacidad de evaluar tanto su producción como la de sus compañeros, siendo este último un factor importante en el proceso de aprendizaje.

Este proceso coevaluador, se concluye que funciona en doble vía: primero, permite desde la metacognición, que el estudiante reconozca cuánto sabe sobre el tema, comparándose con el conocimiento del otro; y segundo, le exige realizar producción textual de calidad, coherente, cohesionada y argumentada pensando en los lectores como receptores de un mensaje. Lo anterior ubica al estudiante en el rol de evaluador, reconociendo la importancia de retroalimentar con humildad y respeto a sabiendas de que su trabajo también pasa por la mirada de un par, también abre varios caminos de comprensión sobre un mismo tema, ya que el evaluador se ha acercado a las comprensiones de su compañero, que puede ser

---

<sup>16</sup> Ver anexo #5

completamente diferente a las propias, permitiendo así descentrar el conocimiento. Con el marco anterior, el pensamiento crítico hace parte fundamental de este proceso, ya que la evaluación no se convierte en una lucha por imponer puntos de vista, por el contrario, requiere un análisis profundo de la postura del otro reconociéndola como válida así sea contraria a la propia. Evidentemente este tipo de procesos, deben estar direccionados por el docente que a medida que avanzan las prácticas coevaluadoras, establece parámetros, explica la finalidad y enseña el cómo partiendo de los valores como la justicia y la equidad. Al respecto, Álvarez (2008) sostiene,

“El proceso de coevaluación integra tres propósitos que se solapan y complementan: 1) permite orientar al estudiante en el rol del docente, visto que en la coevaluación ocurre un cambio de rol al compartir la función de evaluar, atribuida tradicionalmente al docente; 2) al instruir al estudiante, en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación, contribuye al desarrollo de habilidades en este sentido y 3) sobre la base de los anteriores logros, el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluarse” (p. 129)

En la práctica concreta con los estudiantes de grado noveno, el proceso coevaluador, implicó que, en un primer momento se explicara con claridad la intencionalidad y la función de ellos como parte del proceso de formación de sus compañeros, pero que este sólo es exitoso si más allá de los lazos de amistad comprenden que la valoración debe realizarse con objetividad. Hasta este punto, la coevaluación, con rúbrica o sin ella, si bien se logró posicionar como una de las prácticas habituales en aula, mostró que requiere seguimiento especial en la disputa entre la amistad y objetividad

En este punto se concluye, que en la confrontación el saber se hace visible y la escritura permite que el estudiante lo lleve a cabo en una doble vía: desde el reconocimiento del lector como receptor del mensaje y el empoderamiento de su rol como autor. De esta manera con la producción textual se hace responsable de aquello que desea transmitir, al respecto, Smith (citado por Salmon 2014 p,74) menciona “no podemos escribir de modo competente si no sabemos de qué queremos dar a conocer a los demás” y es en la práctica constante de esta que el estudiante da cuenta de su crecimiento intelectual y del de sus compañeros, obligándose a mejorar en su producción como muestra de ello.

Por otro lado, concluye también que, propender procesos de comprensión y pensamiento crítico en los estudiantes, tomando como base la Historia y como herramientas la lectura y la escritura es una apuesta al futuro, donde se forjan ciudadanos responsables y conscientes de su papel en la sociedad, libres y pensadores, capaces de construir postura desde la búsqueda de información, la pregunta constante y la argumentación de sus ideas, lejos del adoctrinamiento. La lectura en Historia y la escritura para hacer visible la comprensión disciplinar de los contenidos y los procesos, permiten crear en los estudiantes la base conceptual necesaria para establecer análisis que forjan la visión que tienen de la realidad en el corolario del pasado, presente y futuro. No obstante, es el docente el encargado de acompañar ese proceso

que, si bien tiende a la autonomía como objetivo, esta no debe ser sinónimo de soledad, por el contrario, es oportunidad de formar sobre la solidez de la rigurosidad académica, la discusión y la multiplicidad de perspectivas, sujetos transformadores, que se empoderen de las dinámicas sociales y las transformen.

La Historia y aprender de ella, no es memorizar acontecimientos que, aunque inmutables no representan el paso del tiempo inmutable; significa tomar del pasado las herramientas necesarias para empezar transformaciones profundas que evidencien que los sujetos se han apropiado de lo que puede ser tanto en el presente como en el futuro. La escritura (en todas sus formas), es para la Historia, el escenario que se construye para presentar las muchas visiones del pasado; aquél que decide acercarse a este debe hacerlo por medio de la lectura, que, cual caleidoscopio puede presentar tantas visiones, que necesita del significado, la conceptualización, la discusión y el criterio que se forjan en el aula para comprenderlo.

Para este proceso, la observación, abrir el espacio a los estudiantes a que evalúen las actividades propuestas, el registro de algunos comentarios de los estudiantes y la elaboración de diarios de campo no sólo de grado noveno, sino de los cursos asignados en la carga académica personal, componen el insumo y la motivación para continuar con los cambios estructurales de la práctica.

## **7.2. Proceso, análisis y cambios de una clase de Historia que busca ser renovada.**

El conocimiento de la Historia, es una actividad compleja que debe tener un método específico para lograr aprendizajes que perduren y pensamiento crítico que se ubique en la historicidad; la lectura y la escritura por su parte, son el camino escogido para llegar a este objetivo, sin embargo, antes de iniciar el proceso de indagación teórica la tendencia era a asumir que sus procesos de producción, hábitos y tipos eran tanto responsabilidad exclusiva del área de español como suficiente insumo para abordar los contenidos históricos. No se puede asumir que el estudiante ya sabe leer, o escribir, o dibujar; es necesario que la lectura y la escritura para el aprendizaje de la Historia tengan un método específico que lleve al estudiante a la descomposición del hecho para lograr explicaciones que amalgamen lo ocurrido y así generar comprensión de un proceso con causas, actores, intereses, espacio determinados y consecuencias que a su vez se conviertan en nuevas causas.

Generalmente, el abordaje de una lectura con contenido histórico se componía de un acercamiento individual y buscar respuestas a preguntas de contenido que permiten la ubicación en el texto, sin dar relevancia a este ejercicio como algo que promueva el análisis, la relación o la crítica, las cuales son llamadas por Aisenberg (2005) como consignas que llevan al aprendizaje que

“en estos casos, el problema observado es que los alumnos con frecuencia tienen dificultades para entender estas consignas; son consignas complejas porque generalmente incluyen aspectos del

contenido a enseñar que todavía los alumnos no conocen y que no pueden alcanzar por sí mismos leyendo textos” (p.24)

En este sentido, quién investiga debe hacer un análisis de sus prácticas a la luz de un verdadero método de lectura y escritura enfocado a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que lleven al desarrollo del pensamiento crítico, para transformarlas. Este análisis, concluye con la necesidad de entender qué es lectura y escritura en Historia y cómo pueden llevarse a cabo algunos de sus métodos para lograr comprensiones y aprendizajes.

La lectura, entonces debe entenderse como “un proceso de construcción de significado” (Benchimol K 2010, p. 60) que en Historia se encarga de “crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando un conocimiento nuevo” (Aisenberg 2012, p. 274). Escritura por su parte, no tiene una definición específica para la Historia, sin embargo, desde la experiencia en aula se construyó el siguiente significado: es un ejercicio cognitivo complejo e íntimo, en el que el autor exterioriza su conocimiento, recurriendo a lo construido en torno a este, estructurándolo y organizándolo para su transmisión; también, es la forma en que la comprensión se hace evidente; concibiéndolo como un acto comunicativo para alguien más, con un propósito determinado tanto en la individualidad de la construcción escrita como para quién se acerca a la producción del autor.

Por su parte Lerner, D; Larramendy, A; Cohen, L. (2012), añaden:

“(…) la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando relee lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas. La escritura favorece así tanto la exteriorización de lo que se piensa o se sabe cómo la interiorización de lo que se está aprendiendo”. (p, 110).

Con estas conceptualizaciones claras, el desarrollo del pensamiento crítico desde el aprendizaje de la Historia, se enmarca en la construcción de un pensamiento histórico que, desde la lectura y la escritura hacen evidente la visión de pasado que el estudiante construye desde la información que recibe, la capacidad de ubicarse en el tiempo y los análisis que de las causalidades para asumir postura frente a ella. Ahora bien, el problema de esta conceptualización radicaba en cómo promover y afianzar procesos de lectura y escritura en Historia significativos en el estudiante. No se trata de hacer todo nuevo, o desdibujar lo hecho, es cuestión de reformularlo y así mejorar los procesos ya llevados a cabo.

Un primer cambio, fue asumir como propia la propuesta de Aisenberg, (2005) de hacer ejercicios de interpretación colectiva.

“Los trabajos de interpretación colectiva de un texto constituyen situaciones especialmente propicias para “enseñar a leer en sociales” porque promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose de manifiesto tanto sus logros como problemas de comprensión y al mismo tiempo, porque permiten que el docente brinde a los alumnos ayuda específica que necesitan para avanzar en la comprensión de los textos”. (pp. 24-25)

Es decir, no dejar a la individualidad el abordaje de las lecturas; es fundamental, volver sobre ella con preguntas, retomar vocabulario o simplemente explicar o añadir información que la amplíe. Es necesario convertir los procesos de interpretación colectiva, en una rutina para que el estudiante logre niveles de comprensión a partir de la interacción con el texto; permitiéndole realizar preguntas constructivas que “enmarcan el quehacer intelectual en el que se involucran los estudiantes, llevándolos a descubrir ideas y los principios fundamentales que fomentan la comprensión” (Ritchhar R, Church M, Morrison K, 2014, p. 74), que creen un entorno de aprendizaje seguro que promueve la participación, la escucha y el relacionamiento con los otros, estableciendo lazos colaborativos y de confianza para el aprendizaje común, en que tanto docente, como estudiantes se encuentran en la posibilidad de participar en la interacción, desmitificando que el conocimiento es propiedad exclusiva de quien enseña, “creando en el aula un marco compartido sobre el mundo del texto” (Aisenberg 2005, p. 25)

Cabe resaltar que, para realizar procesos de interpretación colectiva, es necesario dedicar tiempos suficientes para ello, ya que el recorrido a lo largo del documento puede tomar más tiempo que el acostumbrado, pues se aborda fraccionándolo para su explicación evitando que el estudiante en su afán de dar respuesta a alguna actividad siguiente, salte entre líneas para “pescar” información que le es útil o lo lea sin comprender contextos o conceptos claves para comprender la información implícita. Es entonces, un proceso paso-a-paso, en que hay tiempos para leer, para preguntar, interactuar y pensar y luego para plasmar lo entendido. Es por esto que su sustento teórico pedagógico debe tenerse claro para realizarlo y defenderlo como una rutina dentro del aula y así se rompen esquemas institucionales de cobertura de contenido vs. aprendizajes reales, es decir, calidad no es cantidad. Al respecto, desde la práctica concreta, en una entrevista semiestructurada se les planteó a dos estudiantes, la siguiente pregunta<sup>17</sup> ¿te gusta como la miss los hacia leer en clase? Sus respuestas fueron: *“pues es diferente, no nos mete información sino deja que interpretemos e infiramos que pasa y tienes que poner atención a la clase y las lecturas”* y *“este año en vez de sacar las preguntas de la lectura era analizarlas y al inicio fue difícil porque estábamos acostumbrados y con el tiempo fue más sencillo, porque todos hablábamos y ninguno era el bobo del curso ni el que más sabia”*. Lo anterior, es sustento práctico de lo planteado desde la teoría y evidencia de un entorno de aula seguro que rompió el esquema de los estudiantes al respecto de cómo aprender Historia.

---

<sup>17</sup> Entrevista realizada el 1 de junio de 2017.

Los procesos de interpretación colectiva, generan sentido de los contenidos de enseñanza, permitiendo que en el momento de enfrentarse a una actividad que busque evidenciar las comprensiones, el estudiante no solo utilice la información explícita del texto, también tome elementos de las intervenciones de los otros, logrando abrir su horizonte, de lo textual a lo implícito y lo ausente, construyendo así conocimiento. Ahora bien, para dar pasos que rompan esquemas didácticos se hace necesario, pensar en cómo desde la escritura se hacen evidentes las comprensiones de los estudiantes y se defienda la interpretación colectiva como oportunidad de aprender a leer en Historia. Para ello, es importante tener en cuenta lo planteado por Serrano (2014), en que “se favorezca la participación del estudiante en experiencias de construcción del conocimiento disciplinario haciendo usos de la lectura y de la escritura integradas para resolver tareas que planteen exigencias complejas” (p. 113).

Actividades como cuestionarios, la construcción de pequeños escritos expositivos o incluso argumentativos de niveles básicos son una posibilidad que permite organizar el pensamiento en torno a lo específico y según las disposiciones dar evidencia de su interpretación, crítica y posibilidad de acción con base en el conocimiento. Sin embargo, éstos no fueron la única posibilidad de evidenciar el pensamiento de los estudiantes; si el objetivo era el desarrollo del pensamiento crítico, había que buscar posibilidades que promovieran la escritura y la lectura desde el posicionamiento de ellos mismos como autores y lectores.

### **7.3. Puesta en escena de una renovación que ratifique la importancia de enseñar y aprender Historia.**

Para lograr dilucidar el impacto de las lecturas y la interpretación de los hechos históricos en los estudiantes, se diseñaron dos actividades concretas: elaboración de caricaturas y un escrito argumentativo sobre el final del año escolar. La primera<sup>18</sup>, como ya se había mencionado anteriormente, planeada para su ejecución a lo largo del año escolar, con seis hechos específicos de la Historia de Colombia: Pérdida de Panamá, masacre de las bananeras, Bogotazo, gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla, Frente Nacional y narcotráfico. En cada una de ellas los estudiantes debían presentar una crítica a algún aspecto que dentro de las lecturas y las discusiones de clase le hubiesen llamado la atención. Con este ejercicio, la producción textual continua, la cual otrora era la más utilizada en las clases de sociales, se transforma en la producción gráfica de textos discontinuos (caricaturas) capaces de plasmar contexto y contenido crítico.

Es así que la caricatura se convierte en una posibilidad de lograr todo lo anterior.

“La caricatura como texto, se convierte en una herramienta portadora de mensaje, que brinda la posibilidad de ser leída e interpretada por el receptor. Así, el lenguaje se constituye en un

---

<sup>18</sup> Ver anexo 3



elemento de interacción social que se puede presentar de manera verbal y no verbal” (Rodríguez S 2014, p. 4)

Con esta conceptualización, se inició un camino en que los procesos de interpretación colectiva en las clases darían cuenta de su impacto no sólo en textos continuos, también en la elaboración de imágenes que dieron cuenta de las construcciones conceptuales y la postura crítica de cada uno de los estudiantes. A lo largo del año, el cierre del abordaje de un hecho histórico específico fue plasmado en una caricatura en la que el estudiante de manera libre, eligió un elemento que le hubiera marcado y lo plasmó en una caricatura la cual fue presentada al público, o sea sus compañeros. De esta forma se reconoce en al estudiante como un sujeto social capaz, que se empodera de su historia, como autor que construye y plasma sus interpretaciones dándolas a conocer y como lector de las otras producciones de sus compañeros. En este sentido, “la caricatura es un transmisor de lenguaje, y detrás de cada producción hay una intención, a través de la cual el autor pretende persuadir para que sea tomada por el lector de acuerdo con su nivel de conocimiento y concepción” (Rodríguez S. 2014, p. 6).

Los estudiantes, por su parte, recibieron la caricatura con la novedad de nunca haber hecho una, pese a que desde la clase de lengua castellana habían abordado el concepto desde la teoría. Fue necesario desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, presentar ejemplos y explicar el porqué es una forma de evidenciar el posicionamiento de los sujetos y tomando como premisa que “el humor puede colaborar en la articulación de memoria histórica y comprensión crítica de la realidad” (Coudames M, 2014, p.47). Así inició el proceso de creación, en el que ellos interactuaron con la historia y se responsabilizaron como autores y lectores, aplicando uno de los principios de pensamiento crítico en que “se debe pensar con detenimiento en las consecuencias que probablemente siguen de las decisiones que se toman” (Richard R y Elder L, 2005, p. 27) realizando trabajos únicos, personales, susceptibles de ser observados, retroalimentados, incomprendidos o polémicos, asumiendo con ellos no sólo una calificación sino el reconocimiento de su trabajo.

La caricatura, poco a poco se transforma en un arma poderosa para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura logrando que “el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúan en una trama coherente de la representación” (Santisteban A 2010, p. 44). Si bien el dibujo no es una actividad popular para muchos, otros que se sentían inseguros en su escritura, aprovecharon esta oportunidad para dar a conocer su pensamiento, tal como lo aseguran a continuación estos estudiantes, en un registro de diario de campo: *“es chévere poder pasar un tema, transmitirlo en dibujo chistoso, me gustaba ver el trabajo de los otros porque todos*

*teníamos aspectos diferentes del mismo tema”, “detesto las caricaturas, dibujo horrible y esta gente hace cosas relindas” y “que bacano cuándo todos hacemos cosas diferentes”<sup>19</sup>.*

Por otro lado, tras dos periodos académicos de ejercicios de lecturas de textos, informativos, narrativos y argumentativos, que han fortalecido los hábitos de lectura, estableciendo contexto y un marco teórico básico, se diseñó una unidad didáctica que gira en torno al tema del narcotráfico, tema elegido por los mismos estudiantes, teniendo como hilo conductor una pregunta a la que deben dar respuesta usando como insumos los conocimientos previos y los nuevos que han de recibir.

Dados los prejuicios contruidos desde los medios de comunicación, se evidenció algo de empatía histórica la cual “es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, está relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado” (Díaz F. 1998, p. 14), con ella, el interés, la curiosidad y la avalancha de conocimientos previos, son herramientas que hacen del tema, no sólo algo llamativo, también motivacional que permite al estudiante acercarse a la realidad del momento y plantearse relaciones causales entre el pasado y el presente desde todas las dimensiones.

Cómo parte fundamental de estas actividades han girado en torno al posicionamiento del estudiante como autor y como lector, se hace énfasis en los espacios de construcción del texto, que evidencie visión personal que, no significa que sea para sí y se quede entre el papel y el escritor, por el contrario, este es leído por otros, a los que posiblemente instruirá e influirá, por tanto, la claridad, responsabilidad y solidez de sus argumentaciones son la clave para dar a conocer su postura. Es en atreverse a escribir y a leer en donde se pone en juego su pensamiento crítico e histórico, planteando en ambos ejercicios juicios de valor que permite comparar saberes, ampliando mucho más los propios. Con esta finalidad, el escrito es leído tanto por un compañero coevaluador como por la docente, ambos califican cuantitativamente según la rúbrica institucional<sup>20</sup> y hace un comentario acerca de su trabajo desde lo cualitativo. Tal y como se evalúa la caricatura, se parte de los parámetros de objetividad y respeto que se han trabajado en la caricatura, una vez más se deposita en el estudiante la confianza de ser objetivo en su tarea y tomar parte activa en el proceso de formación de sus compañeros, reconociendo esto como una muestra de su acción ciudadana, en que sin importar sus relaciones personales, en el momento de tomar decisiones debe primar la justicia y la responsabilidad de un deber, lo que es en la práctica un ejercicio de pensamiento crítico, consigo mismo y con el otro.

---

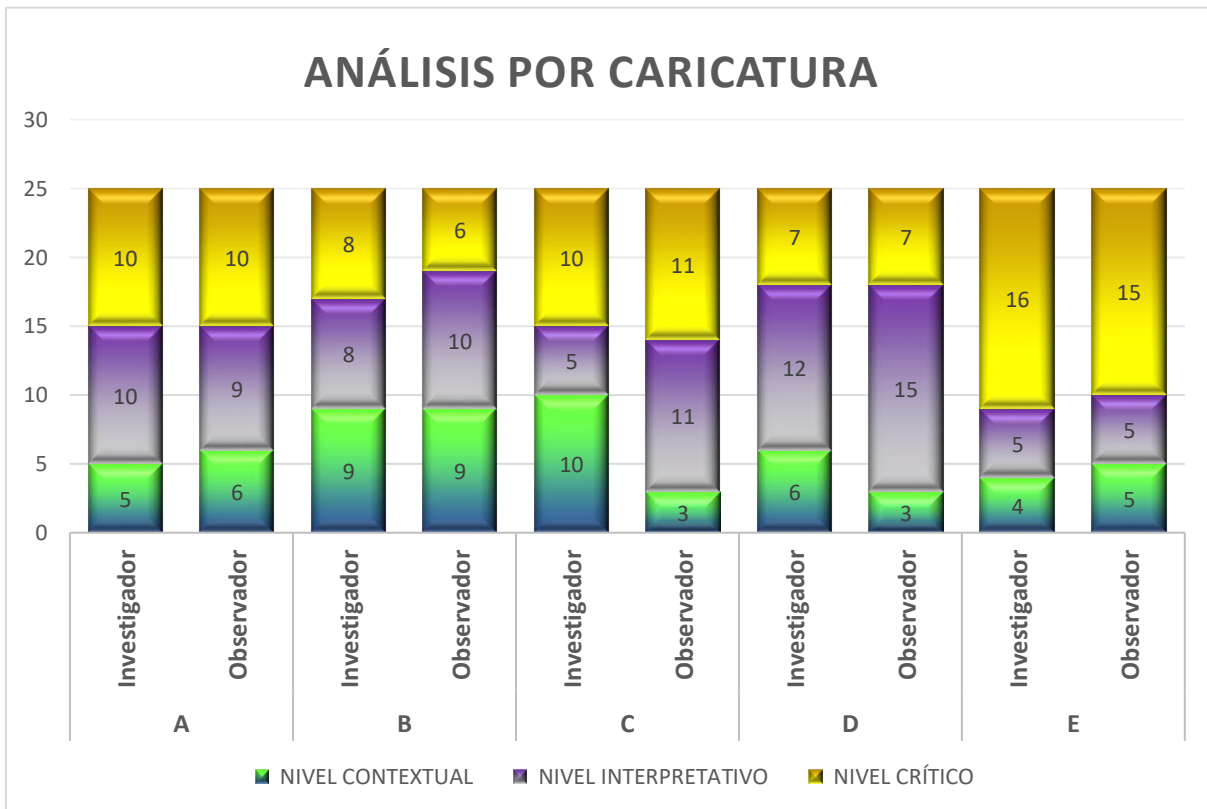
<sup>19</sup> Entrevista realizada el 1 de junio de 2017.

<sup>20</sup> Ver anexo #6.

**Capítulo VIII: Análisis de la información, un momento para pensar, replantear y transformar.**

El proceso de análisis de la información recolectada, se centra tanto en la producción de cada uno de los estudiantes, como en los resultados grupales del curso noveno B; de esta forma, tanto caricaturas como escritos permitieron dilucidar el proceso individual del estudiante en torno a unos aprendizajes que adquirió por medio de las habilidades de lectura en Historia trabajadas en clase, lo que lleva a presentar un panorama general que hace evidente el impacto y la efectividad de las prácticas de aula, centradas en la aprehensión propia del contenido y del método de estudio propio de la asignatura

A continuación, se presentarán los resultados de las matrices de análisis<sup>21</sup> descritas anteriormente para cada uno de los productos: caricatura y escrito los cuales son resultado de un trabajo de cuantificación que, permiten tanto particularizar como generalizar aspectos del trabajo de aula. En primera instancia se presenta los resultados correspondientes a la caricatura que se comparan entre si mismas de acuerdo a los resultados del observador externo y el investigador.



El anterior gráfico muestra los resultados comparativos entre el docente investigador y el docente observador de cada una de las caricaturas elaboradas por los estudiantes a lo largo del año escolar. En cada

<sup>21</sup> Ver anexo 12.

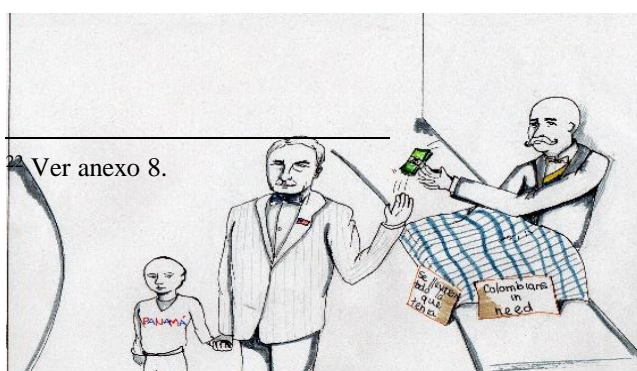
barra se encuentran la cantidad de estudiantes que se ubicaron en cada uno de los criterios de evaluación; en él se da cuenta de un proceso que a lo largo del año se llevó a cabo, siendo A el primer ejercicio realizado y E el último. A primera vista se puede observar que los resultados no fueron heterogéneos, ya que no están en crecimiento, decrecimiento o constantes a lo largo del año, lo que permite concluir que cada uno ellos, en sus distintos momentos de ejecución corresponden más al interés que el tema despertó en los estudiantes y la comprensión de este, lo cual permite hacer un trabajo alusivo al hecho o presentar una crítica que anuda tanto lo conceptual como lo interpretativo y lo crítico. Cabe resaltar que, en cada una de las temáticas vistas a lo largo del año escolar y las lecturas que proporcionaban la información correspondiente, fueron abordadas en procesos de interpretación colectiva, dando espacio a que los estudiantes participaran con intervenciones orales acerca de lo planteado por el autor; en ellas, se promueve la escucha, el consenso y disenso que posiciona al estudiante frente al tema presentado.

En la primera caricatura, referente a la pérdida de Panamá<sup>22</sup>, se esperaban más estudiantes en el nivel contextual, precisamente por ser el primer ejercicio tanto de interpretación colectiva como de caricaturizar un hecho histórico. Sin embargo, los resultados favorables se ubican en su mayoría en el niveles interpretativo y crítico, ya que los estudiantes en un buen número, retomaron los análisis planteados en los procesos de interpretación colectiva, lo que evidencia comprensión no sólo del hecho concreto en sus influencias, causas y consecuencias para el país, sino también de la intencionalidad de leer en grupo y de la importancia de escuchar y ser escuchados, construyendo así una sociedad de conocimiento.

A continuación, se presentan tres ejemplos de lo anteriormente descrito:



Caricatura No. 1



Caricatura No.2

Caricatura No. 3

Los anteriores ejemplos son muestra de la crítica sobre las acciones de los actores en conflicto y el hecho histórico en sí. En ellos se resalta el uso de elementos simbólicos, los cuales permiten identificar de manera sencilla, los protagonistas, sus actitudes, intencionalidades y el lector puede comprender la visión que los estudiantes construyeron sobre el acontecimiento histórico, tomando como base los textos abordados en los procesos de interpretación colectiva en clase, siendo estos el insumo para que los estudiantes diseñaran y plasmaran en caricaturas un mensaje que mezcle lo personal del análisis y lo teórico de la información propia trabajada.

En la segunda caricatura, correspondiente al Bogotazo<sup>23</sup>, al contrario de la primera, se esperaba que los resultados fueran tendientes a los niveles interpretativo y crítico, partiendo del presupuesto que este hecho en sí, está arraigado en la cultura popular; sin embargo, para ambos observadores, los resultados evidencian que el trabajo arroja resultados ubicados en los niveles contextual e interpretativo en su mayoría. Si bien el nivel crítico la diferencia es pequeña, se debe centrar la atención en que, aunque los procesos de interpretación colectiva se llevaron a cabo, estos no fueron influencias determinantes para la construcción de una crítica.

<sup>23</sup> Ver anexo 9.



Caricatura No. 4



Caricaturas No. 5



Caricatura No. 6

La muestra anterior, presenta el análisis descrito; la caricatura No.4 permite ver una nula interpretación del hecho, se plasma una imagen alusiva a lo ocurrido, sin uso de elementos simbólicos, ni un protagonista que de luces sobre a qué hace referencia el autor; el título aclaratorio permite al lector ubicarse en el contexto, sin él sería una escena violenta sin sentido. Por su parte la caricatura No. 5, si bien se ubica de manera clara al protagonista, aquí se hace uso de una de las más icónicas imágenes del mismo sin ser creación propia. El uso de elementos simbólicos como lo son el color y el uso de imágenes de personas, permiten vislumbrar, aunque de manera poco clara las relaciones entre estos y el protagonista. En ambos casos se hace evidente que la iconografía famosa que hace referencia al hecho del Bogotazo que ronda en los medios de comunicación reinaron primaron frente a la posibilidad de ser creativo o mostrar creatividad. Ya en la caricatura No. 6, es una muestra de aquellas caricaturas que presentaron una postura crítica, en esta especialmente, el hecho como tal no es referido, ya que se centra en las repercusiones de lo ocurrido, caso que ocurrió en numerosas caricaturas, llevando a concluir que las interpretaciones de lo que pasó después, fueron objeto de pensamiento para los estudiantes y sirvieron de norte para el diseño de la

misma. Sin embargo, aunque los análisis que surgieron de los procesos de interpretación colectiva son evidentes en los productos de los estudiantes, no captaron el impacto histórico, social e incluso político del acontecimiento.

En el tercer ciclo de caricatura, centrado en el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla<sup>24</sup>, se observan trabajos de interpretación y crítica que obligan al lector a saber del tema para acercarse a los trabajos de los estudiantes. La muestra a continuación, permite ver cómo los estudiantes asumen el hecho histórico desde distintos momentos del mismo, permitiendo concluir que se tomaron elementos diversos gracias a lo trabajado en clase, con las lecturas y las explicaciones conjuntas. El uso de elementos simbólicos, como colores, objetos y expresiones de rostro, junto a algunas palabras que complementan el trabajo, permiten entender el enfoque que el estudiante por ejemplo, interpretaciones de alianzas bipartidistas en la caricatura No. 7, refiriéndose al inicio del gobierno, el impacto del gobierno sobre el país y los partidos políticos en el trabajo No. 8 o la relación gobierno-partidos políticos en el No. 9, son evidencia de aprehensión de los temas e interés por presentar un trabajo juicioso y con una profunda relación entre la teoría y el análisis personal realizado.



Caricatura No. 7



Caricatura No.8



Caricatura No.9

<sup>24</sup> Ver anexo 9.

Es de resaltar que esta caricatura es la que más disenso presentó entre la docente investigadora y la observadora, en los niveles contextual e interpretativo. Si bien los resultados de quien observa desde afuera son favorecedores al proceso e infiere que hay comprensión del hecho en sí, a lo cual la docente observadora añade que “los trabajos son buenos, quien no conoce el tema lo puede entender y los niños presentan interpretaciones visibles de lo que pasó”<sup>25</sup>, para quien investiga y ha realizado cada una de las acciones en aula con los procesos de interpretación colectiva, muchos de los productos presentados, son una mera descripción del hecho, basados en las lecturas propuestas para explicar el tema; se esperaba el uso de elementos de análisis expuesto en clase. Con respecto a esta disparidad en la lectura de los productos de los estudiantes durante el proceso evaluador, se resalta a manera de conclusión la importancia de contar con observadores objetivos que ayuden al docente investigador a salir de la zona de intervención y ver desde otra perspectiva el trabajo realizado en el aula, ya que investigar y ser quien diseña las actividades en pos del aprendizaje y la comprensión, implican emociones y estándares altos que tal vez sí se están cumpliendo pero no son vistos por la cercanía al proceso. Por otro lado, y partiendo del descentramiento al que la observación objetiva lleva, se resalta la cantidad de estudiantes en nivel crítico que, sumados a los resultados en el nivel interpretativo, son muestra de comprensiones que se hacen evidentes en la caricatura.

En el cuarto ciclo de caricaturas, referente al Frente Nacional<sup>26</sup>, se resalta que este tema se abordó desde el concepto de democracia y la formación de las guerrillas, lo que fue una influencia en la construcción de las caricaturas. Se puede inferir que los estudiantes en su mayoría presentaron un nivel interpretativo y crítico. En este ejercicio de creación, se resalta el uso de elementos simbólicos de representación, los cuales exigen al lector conocer el tema para comprender las intencionalidades de los autores. Teniendo en cuenta que este acontecimiento histórico, es básico para comprender el conflicto armado interno colombiano, estas caricaturas, contaron con una fuerte fundamentación teórica y trabajo previo, no sólo en procesos de interpretación colectiva, también en resolución de preguntas, construcción de infografías y cuadros comparativos, los cuales presentaron el hecho histórico desde distintas aristas, lo que permitió que las caricaturas se enfocaran en muchas de ellas, siendo evidencia de comprensión del momento histórico, lo cual fue la base teórica para el escrito de final de año.

---

<sup>25</sup> Diario de campo realizado en septiembre 18 de 2017.

<sup>26</sup> Ver anexo #10



## DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD DE CREAR

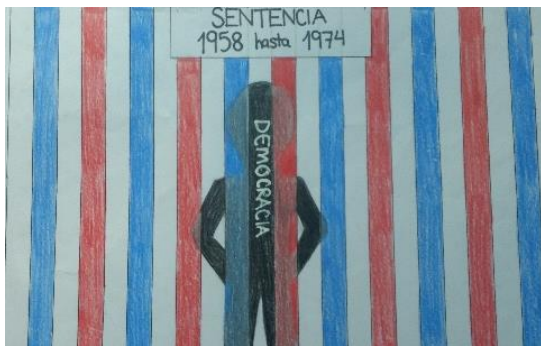
En las caricaturas presentadas, es claro el uso de elementos simbólicos, destacando el uso de colores, situaciones, animales, expresiones de rostro e incluso objetos, permitiendo evidenciar tanto la mejoría en la ejecución de la caricatura, como el interés por mostrar las comprensiones que habían logrado sobre el tema, usando la ironía y siendo más audaces en el uso de la simbología. De igual forma que en el ciclo anterior, los estudiantes tomaron diferentes aspectos del hecho histórico para presentarlo en los trabajos, enfocándose en las guerrillas y el bipartidismo como forma de gobierno o el concepto de democracia. Los ejemplos a continuación, son muestra de esta multiplicidad de visiones y el esfuerzo creativo que presenta para su lectura.



Caricatura No. 10



Caricatura No. 11



Caricatura No. 12.

Sin embargo, no se debe pasar por alto la cantidad de estudiantes que alcanzaron el nivel crítico; si bien hay muestra de comprensión, el número es bajo, si se tiene en cuenta que este es el cuarto ejercicio que se realiza y el posicionamiento como críticos, aún es difícil. Así pues, se tienen resultados interpretativos altos centrados en lo que representó el Frente Nacional para la política del país, evidenciando el reconocimiento de las causas y las consecuencias que desencadenan otro hecho de relevancia para la Historia nacional.

Estos resultados generan la preocupación de replantear las prácticas, enfocando los esfuerzos en empoderar a los estudiantes en la expresión de su criterio, reconociéndolos y procurando que se reconozcan como sujetos históricos que pueden emitir un concepto sobre la historia, trascendiendo el rol de estudiantes, que los limita. Para ello la elaboración de sus trabajos, no solo se debe concebir como una actividad de clase, sino como una oportunidad de expresar y conocer al otro como un crítico válido que interpreta la historia.

Con el anterior horizonte, en el que se reconoce el rol como sujetos históricos capaces de plantear críticas, se propone una unidad didáctica para cerrar el año escolar (más adelante se explicará) y con ella, la última caricatura, enfocada en el tema del narcotráfico<sup>27</sup>. Cabe resaltar que, en esta elaboración, los estudiantes en su mayoría alcanzaron el nivel crítico de interpretación, lo cual debe analizarse desde dos perspectivas. La primera, es el interés y amplios conocimientos previos que los estudiantes evidenciaron desde el inicio de la unidad didáctica. Observaciones hechas, daban cuenta de un conocimiento construido por las “narconovelas” y narraciones que sus familiares les habían contado, mezcla entre la realidad y la ficción. Un diario de campo elaborado a partir de la exploración de ideas previas, da cuenta de lo anterior. “Pablo escobar era el más más, iba a pagar la deuda externa”, “la coca debería estar en el escudo”, “mi papá me contó que los narcos tienen más plata que todos los hombres ricos”<sup>28</sup>. Estos conocimientos previos, cargan el hecho histórico de malinterpretaciones, superficialidades e incluso indolencias que desdibujan y minimizan la magnitud del fenómeno del narcotráfico en Colombia.



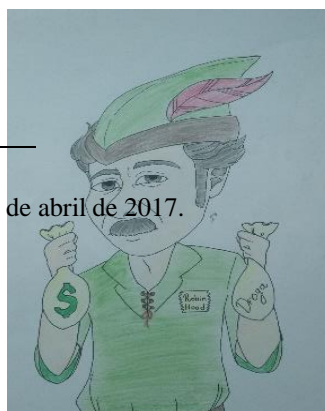
Caricatura No. 13



Caricatura No. 14

<sup>27</sup> Ver anexo #11

<sup>28</sup> Diario de campo elaborado 08 de abril de 2017.



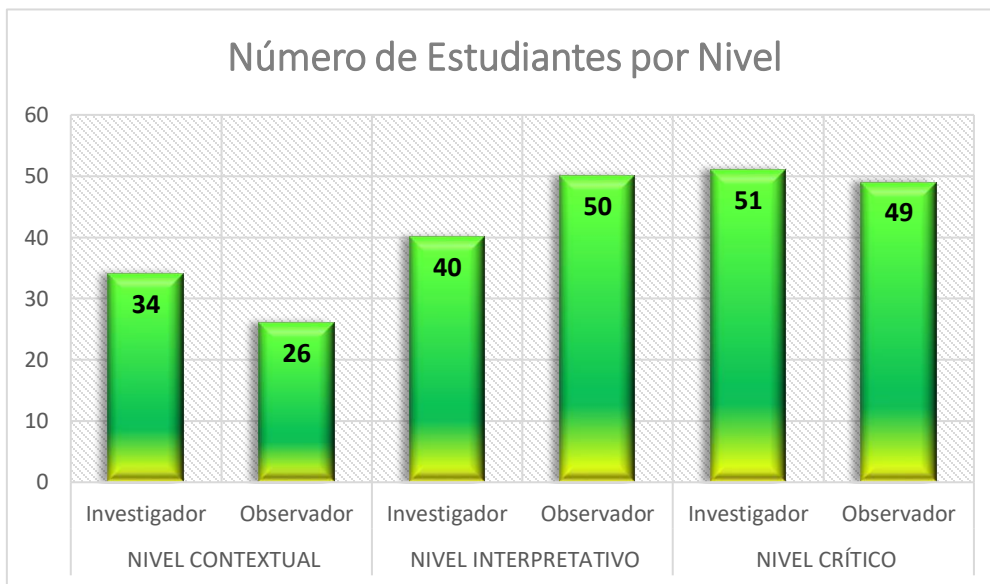
### Caricatura No. 15

Los ejemplos, son clara muestra de las interpretaciones y críticas de los estudiantes, las cuales giran en torno a la figura de Pablo Escobar y los carteles. En las caricaturas No. 13, 14 y 15 claramente se presenta la visión construida por algunos estudiantes de Pablo Escobar; en ambas se destaca este personaje como un personaje idolatrado, clara muestra de la ironía que los autores se atrevieron a presentar en ellas. Por otro lado, en la caricatura No. 13 la No. 14, el uso de banderas, es una crítica clara a las naciones y a las posturas que asumen ante la problemática, logrando así posicionarse como críticos sociales sobre su nación y las decisiones que giran alrededor de la problemática por parte de las instituciones oficiales. En ellas, los elementos simbólicos son fundamentales para representar un mensaje que gira en torno al narcotráfico en Colombia. El uso más atrevido de las imágenes, y en ellas, la simbología de objetos, banderas y personajes, permiten concluir que este tema no solo es atractivo para los estudiantes, sino que es notoriamente más interiorizado por ellos en términos de conjugar lo teórico de las clases con lo personal, añadiendo el ingrediente de los preconceptos construidos mencionados anteriormente. El nivel de crítica y la capacidad de atreverse a mostrar elaboraciones menos contextuales, son evidencia de lo trabajado en clase en la unidad didáctica, generando diversas visiones del fenómeno que logran construir a partir de compartir conocimiento.

Este marco, permite el segundo factor de análisis. La curiosidad por conocer qué ocurrió, facilita el abordaje teórico, la construcción de preguntas, la búsqueda de respuestas y elevar la creatividad al punto de lograr los resultados obtenidos. Éstas caricaturas, no sólo presentan posicionamiento crítico, también son ricas en elementos simbólicos que contienen mensajes profundos, explícitos e implícitos, lo cual es muestra de un querer expresar su postura y tomar muchos aspectos característicos como punto focal del trabajo, trascendiendo el personaje o un hecho coyuntural. Este tema, el tiempo dedicado a abordarlo, los procesos de interpretación colectiva y todo el camino recorrido en la elaboración, retroalimentación y por supuesto en el reconocimiento del estudiante como sujeto crítico, histórico y transformador, el que lleva a obtener los niveles más altos de evaluación. Esta unidad didáctica y su caricatura correspondiente, logra posicionar a la mayor cantidad de estudiantes en el nivel crítico, ratificando la importancia tanto de los

procesos de interpretación colectiva como la necesidad de tiempos y espacios adecuados para la estructuración de textos

Sin embargo, ante estos resultados, no se puede ignorar el trabajo del año, que perfecciona la producción discontinua y establece la caricatura como una herramienta poderosa para hacer visible el pensamiento del estudiante que empoderado de su trabajo se siente capaz de darse a conocer como un analista de la historia. Este año de trabajo centrado en la caricatura arroja la siguiente gráfica con el consolidado del año:



Se observa en los niveles interpretativo y crítico el mayor número de estudiantes, resultados en los que se reconocen tres aspectos fundamentales.

En primer lugar, los procesos de lectura e interpretación colectiva en Historia, constituyen una metodología para el aprendizaje de la disciplina. En ellos, se fomenta el intercambio de ideas, la escucha activa, el disenso, se contextualiza, amplía, clarifica, profundiza e incluso critican, los fundamentos para la comprensión de los procesos causales, permitiendo que el estudiante construya desde la información de la lectura y del trabajo en el aula, una concepción personal que le permita preguntar, concluir y argumentar sus análisis. Es en la acción repetitiva de las lecturas en conjunto que el estudiante comprende la intencionalidad pedagógica de dedicar tiempo al ejercicio lector, para lograr comprender a profundidad la información que contiene un texto con información histórica, ya que es en este momento, en que las relaciones causales se establecen y las perspectivas se definen como parte de una complejidad.

Como segundo aspecto, se resalta la importancia de un observador en los procesos de investigación acción, ya que son evidentes las diferencias de resultados entre la docente investigadora y el observador,

lo que ayudó descentrar el proceso y equilibrar las expectativas con los resultados reales que se obtienen del trabajo en aula. Abrir la posibilidad de un observador, es permitir otra mirada, evaluar, retroalimentar e identificar aspectos positivos o por mejorar, que fortalecen tanto la investigación como las prácticas pedagógicas; para ello, es fundamental estar dispuesto a asumir el aula como un espacio abierto en que el aprendizaje es para todos los que actúan en él.

En tercer lugar, referente a la caricatura como ejercicio escritor, esta representa una herramienta diferente y poderosa para enseñar y para aprender contenidos históricos, ya que su diseño y construcción implica desplegar la creatividad cimentada en el conocimiento y la intencionalidad, enfocando los esfuerzos en presentar un mensaje propio del autor, acerca de un hecho concreto; elementos necesarios para la construcción de un ensayo o reseña, ratificando este ejercicio como una alternativa que se posiciona en el aula para explorar talentos y visibilizar el pensamiento. Para su realización, es importante en su momento explicar y modelar los ejercicios previos a la elaboración; este aspecto se reconoce como falencia ya que no se llevó a cabo y en las retroalimentaciones con los estudiantes salió a la luz. También es importante reconocerlo como un proceso de creación serio, que requiere tiempos específicos para ser llevado a cabo, retroalimentación y acompañamiento, enseñando así al estudiante que, si bien es un ejercicio personal de expresión, este debe ser presentado con claridad a otros.

Con este ejercicio, se logra evidenciar que los estudiantes lo realizaban con compromiso y dedicación, ya que la mayoría de caricaturas se ubicaron en el nivel interpretativo y crítico; sin embargo, no se evidencia crecimiento de menos a más en éstos niveles. El contextual por su parte, tampoco decrece con el paso del tiempo; es igualmente variable la cantidad de estudiantes que realizan caricaturas de nivel básico. Sin embargo, sobresalen los resultados obtenidos en la última caricatura, correspondiente al tema del narcotráfico desarrollado con una unidad didáctica para dar cierre al año escolar.

Ahora bien, el recorrido a lo largo del año escolar, la lectura y la escritura enfocadas al aprendizaje de la Historia han construido en los estudiantes puentes de relaciones causales que permiten la comprensión no de hechos aislados, sino de los procesos históricos como un todo complejo, forjado en las decisiones de todos quienes han participado en ellos, formando así la noción de ciudadanía y responsabilidad que implica ser parte de la sociedad. Es entonces, momento de confrontar lo recibido desde la teoría con lo aprendido desde lo personal en la interpretación, los preconceptos y por supuesto la crítica. Si bien las caricaturas representan una alternativa de escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, no se pueden olvidar los textos continuos lineales.

**NOTA: conviene colocar un subtítulo referente a esta nueva actividad didáctica, a la que se va a hacer referencia.**

Para ello, se desarrolló una unidad didáctica que, girando en torno al tema del narcotráfico, también permitió evidenciar el impacto de la lectura y la escritura en el desarrollo del pensamiento crítico y cuyo producto final era la elaboración de un escrito. Esta actividad tiene como hilo conductor la pregunta, ¿Cómo el narcotráfico es un factor que agudiza la violencia de finales del siglo XX?, la cual permite orientar al estudiante a obtener la respuesta partiendo de todos los elementos que se les entregó en cada etapa de la unidad didáctica, cuyo proceso se describe a continuación:

La unidad didáctica se estructura en cuatro pasos, realizados de esta forma. En el primero se realiza una actividad de exploración con una rutina de pensamiento<sup>29</sup> de corte individual y grupal y plenaria (think, pair and share), dicha rutina fue escogida teniendo en cuenta que los estudiantes tienen en gran parte de sus conocimientos previos una construcción basada en lo mediático, especialmente novelas y series, haciendo necesario ver en esta exploración que conocen basado en lo real y en lo ficticio. Para ello, los estudiantes responden una pregunta remontándose únicamente a los conocimientos previos.

Posteriormente divididos en grupos se inicia el abordaje y estructuración del conocimiento con la lectura de un apartado de un ensayo que presentaba la Historia desde distintos puntos de análisis<sup>30</sup>, con esta información organizaban una exposición<sup>31</sup> en que presentaban su parte, mientras que el grupo preparaba preguntas de dominio de la misma. Como un rompecabezas, se hace un recorrido por la información que el documento ofrece, identificando personajes, conceptos, acciones, causas y consecuencias. Una vez terminadas las presentaciones, se propone el tercer paso, diseñado para casa: ver un video sobre la historia de Pablo Escobar; la condición para esta actividad era simplemente verlo, no se enmarcó en la categoría de tarea, se hizo alusión a su autonomía y la posibilidad de buscar información que no representara la recompensa de una nota.

El cierre, se realiza en dos partes: la caricatura con las características ya conocidas y la construcción de un escrito argumentativo<sup>32</sup> que responda a la pregunta de la rutina de pensamiento. La primera actividad en casa, la segunda guiada en clase. Para el texto argumentativo, se destinan tres espacios académicos y tiempo de trabajo en casa. En clase se explican los parámetros del escrito y para su estructuración, tomando como base los aportes de los profesores de Español, se diseña un mentefacto

---

<sup>29</sup> Ver anexo 4.

<sup>30</sup> León, A., & Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia: pioneros y capos. *Revista Historia y Espacio*, 1-27.

<sup>31</sup> Ver anexo 5.

<sup>32</sup> Ver Anexo 6.

precategorial, en que establecen la idea principal y los argumentos de fuerza y la conclusión. Una vez revisado por la docente, se da inicio a la escritura del texto, contando con elementos teóricos acumulados a lo largo de la unidad didáctica, recibidos desde documentos, compañeros y docentes. En casa simplemente debían elaborar la versión final para su entrega. Con el escrito anterior, no sólo se busca hacer evidente el pensamiento crítico que los lleva a interpretar el hecho en sí del narcotráfico, también la aprehensión de los contenidos y las habilidades de expresar de manera organizada y coherente las ideas que en ellos surgen producto de todo un proceso tanto de fundamentación teórica como de elaboración del producto escrito. Tal como lo plantea Mattozzi (2004) “El texto influye en la valoración del aprendizaje al convertirse en la unidad de medida de lo que aprenden los alumnos. Si hacemos referencia a dicho aprendizaje, este proceso se produce a través de la lectura de textos y el trabajo incesante, tanto mental como operativo, sobre los mismos” (p.2)

Posterior al ejercicio entre pares, la docente hace lo propio con cada uno de los escritos, haciendo de manera personalizada una anotación cualitativa y así cada autor se lleva las recomendaciones de quienes los evalúan, dejando claro que el trabajo realizado (y todos los del año) no es sólo para obtener una nota, sino es la muestra de un proceso que aunque termina con el año escolar, es base para asumir con humildad intelectual las debilidades y fortalezas.

La unidad didáctica anterior, promueve la revisión direccionada de documentos provenientes de distintas fuentes que constituyen en la enseñanza de la historia la materia prima para su comprensión y se evidencia su aprovechamiento en la construcción de textos; permiten no sólo extraer información, interpretar al autor, tomar postura y posicionar la crítica de los estudiantes, sobre la necesidad de la argumentación organizada y sustentada; es decir, escribir para aprender. Sin embargo, para el éxito de la unidad didáctica, es necesario que en su diseño se disponga de tiempos suficientes para pensar y elaborar, ya que esta no es una tarea para lo inmediato y “exige un compromiso activo en el que los alumnos tienen frecuentes oportunidades de escribir para realizar distintos tipos de tareas” (Vacca R y Linek 1994, p. 180). Este es un mensaje claro tanto para los estudiantes como para la institución, enfocado a entender que la escritura indistintamente de sus tipos, no pueden realizarse como actividad de último minuto. Sólo con sustento teórico y práctica real, los ejercicios de escritura pasan de ser un cierre improvisado de una temática que en otros tiempos buscaban de manera errónea tanto comprensión como calidad en la producción, a ser juiciosas demostraciones de conocimiento, método y crítica.

Así pues, los resultados producto de la cuantificación y análisis de los datos arrojados inevitablemente invitan a transformar el aula en un ambiente de aprendizaje dinámico, cambiante y siempre atento en cada una de las oportunidades de mejora en pro del aprendizaje de la historia y la formación de ciudadanos críticos y transformadores.

Para el escrito, se ratifica la idea que se requiere tiempo, que incluya, espacios para plantear y organizar las ideas, para desarrollar el texto y para tomar distancia de él, releerlo y corregirlo. Este tiempo amplio es compartido en casa y clase; es guiado y autónomo al mismo tiempo, ya que, si bien se está enseñando a realizarlo, también se da libertad para lograr conocer las fortalezas reales que se adquirieron con él a lo largo del año. Al igual que la caricatura, el escrito no se quedó en la intimidad entre la docente y el estudiante; este también fue público, leído y evaluado por los más conocedores del tema: sus pares académicos; por ello, la responsabilidad de escritura tanto en claridad como en aseveraciones debe ser el fundamento de construcción del texto. Es precisamente con la apreciación del par académico y del docente investigador que las cuantificaciones de los escritos en la matriz de análisis tienen de nuevo dos puntos de vista que arrojan los siguientes resultados:



Lo primero que se ha de notar son los bajos resultados en los niveles bajo y medio, lo que permite concluir que el objetivo de base del ejercicio se cumple: lograr ver escritos que conjuguen lo teórico y lo personal dando respuesta con argumentos a una pregunta sobre nuestra historia. Ya en los niveles superiores, la distancia entre uno y otro es amplia, si bien hay uso del lenguaje disciplinar, manejo de fuentes de información, el nivel alto da cuenta de un posicionamiento crítico básico, en que el estudiante deja entrever su postura pero no la defiende o la mantiene como hilo conductor de su trabajo, simplemente se limita a presentarla pero no la desarrolla, lo que permite concluir que el paso que deben dar los estudiantes hacia la apropiación de sus juicios y la exposición de ellos como sello de su postura, no fue posible en la gran mayoría. Tarea pendiente, no sólo para los profesores de los años venideros, sino para todos los encargados de presentar las Ciencias Sociales en el aula; es labor del docente, reconocer y



aplaudir, aquellos esfuerzos que los estudiantes hacen por interpretar su pasado y presente, formándolos y orientándolos, en el cómo.

Si bien la escritura es un proceso inacabado, que se perfecciona durante toda la vida, es importante motivar al estudiante para que se identifique como autor, lo que significa que para llegar a serlo necesariamente pasará por las manos del lector; por esto, es fundamental trabajar en la calidad de las argumentaciones, consiguiendo con ellas la seguridad necesaria para que texto tras texto se grave un sello personal de quien ha tomado en sus manos, el pasado para exponerlo en el presente. De esta forma quien lo interpretará y analizará logra tener un dialogo metacognitivo, que pueda ser insumo a su vez para sus producciones escritas.

En este punto es importante resaltar el proceso de evaluación y calificación tanto del escrito como de las caricaturas, los cuáles se realizaron con las rúbricas explicadas en el capítulo de instrumentos (ver anexo 06). Con ellas, los estudiantes como par académico hacían parte del proceso de aprendizaje y retroalimentación de sus compañeros y como autores reconocen los criterios necesarios para realizar el producto cumpliendo con los objetivos trazados para ello.

Para el éxito tanto del ejercicio como de la aplicación de la rúbrica, es importante resaltar la importancia de presentarla previo a la ejecución de las actividades evaluables, ya que se especifican los aspectos que corresponden a cada escala valorativa y el estudiante puede orientar sus esfuerzos al logro de la más alta. Para el análisis de resultados se analizaron las calificaciones obtenidas con la rúbrica, ubicándolas en una matriz de análisis. Es precisamente la especificidad de las rúbricas lo que permite llevar a cabo evaluaciones horizontales entre pares (coevaluación) y verticales (docente-estudiante) que presentan al autor visiones distintas o similares de su producción, permitiendo autoevaluar su trabajo y reflexionar sobre las oportunidades de mejora; empodera al estudiante como lector y autor, con algún nivel de manejo del tema, con capacidad de evaluar tanto su producción como la de sus compañeros, siendo este último un factor importante en el proceso de aprendizaje. Es pues un cambio importante reconocer en la coevaluación una oportunidad de democratizar la calificación y permitir que la responsabilidad de emitirla sea compartida. Lo que antes era una práctica exclusiva y privilegiada del docente conocedor sobre el estudiante aprendiz, se convirtió en una ocasión de entregar a este último confianza y credibilidad sobre sus conocimientos y metacognición desarrollada para asumir el reto conjunto de evaluar.

En la práctica concreta con los estudiantes de grado noveno, el proceso coevaluador con rúbricas implicó que fuera explicada con claridad la función de estos como parte del proceso de formación de sus

compañeros, pero sólo es exitoso si más allá de los lazos de amistad comprenden que la valoración debe realizarse con objetividad. Hasta el momento, la coevaluación, con rúbrica o sin ella, si bien se ha logrado posicionar como una de las prácticas habituales en aula, aún requiere seguimiento especial en la disputa entre la amistad y objetividad. Este ejercicio y las impresiones que generó su impacto en los estudiantes convierten a la coevaluación en una categoría emergente que requiere análisis especial, ya que, desde la ejecución, los estudiantes aprendieron a expresar su interpretación acerca del trabajo del otro, con objetividad, respeto y asertividad. El ejercicio no fue comprendido en su totalidad ni por estudiantes, ni padres de familia en cuanto a la comprensión de su razón de ser, evidenciados en la evaluación institucional a docentes elaborada por ellos: “La profesora debe evaluar su método de coevaluación, ya que los niños no son justos”<sup>33</sup>, “no me gusta que los compañeros califiquen las caricaturas, ellos no las entienden y la que sabe es ella, es muy injusto que tome en cuenta la nota de ellos”<sup>34</sup>

Las anteriores anotaciones, permiten concluir que el trabajo coevaluador, debe continuarse y educar en ello sin eliminarlo de las prácticas de aula; debe ser implementado con más fuerza para que su sentido sea comprendido y aplicado con responsabilidad. La coevaluación, es una oportunidad de reconocer en los estudiantes las habilidades de lectura y escritura y el aprendizaje conceptual, comprometiéndolo con su trabajo tanto como autor que trasmite un mensaje que será leído, como en el rol de evaluador que basado en su construcción conceptual emite un juicio fundamentado.

Las anteriores anotaciones, permiten concluir que el trabajo coevaluador, diferente de eliminarlo de las prácticas de aula, debe ser implementado con más fuerza para que su sentido sea comprendido y aplicado con responsabilidad. La coevaluación, es una oportunidad de reconocer en los estudiantes las habilidades de lectura y escritura y el aprendizaje conceptual, comprometiéndolo con su trabajo tanto como autor que trasmite un mensaje que será leído y como evaluador que basado en su construcción conceptual emite un juicio fundamentado.

La coevaluación, es el último aspecto que compone un proceso que gira en torno a la lectura y escritura como camino para desarrollar el pensamiento crítico, que se hace evidente en la caricatura como proceso a lo largo del año y en el texto argumentativo al final. Estos dos dan cuenta de una reflexión y reconstrucción de las prácticas de aula que propenden por su mejora y así lograr que el aula se convierta en un lugar en que los contenidos sean tanto excusa como necesidad para forjar sujetos históricos capaces

---

<sup>33</sup> Madre de familia, curso 9B.

<sup>34</sup> Estudiante del curso 9B.

de analizar el pasado, las acciones y los contextos de las personas, para comprender cómo se construye el presente.

### **Capítulo IX: Conclusiones.**

Las siguientes conclusiones estarán presentadas en torno a tres aspectos. Lo concerniente a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, los procesos de lectura y escritura continua y discontinua (caricaturas) , e inmerso en ellos, el concepto de pensamiento crítico como tercer aspecto y columna vertebral de los dos anteriores.

Evidenciar la percepción que los estudiantes tienen de la clase de Historia es una oportunidad para el docente de evaluar el por qué o cómo se llegó a ella, pero no partiendo de las prácticas que otros llevaron a cabo haciendo una mirada periférica, por el contrario debe incluirse como parte responsable de esta construcción y así asumir acciones de cambio que impacten en dos vías, para reestructurar y fortalecer la percepción de la asignatura, con acciones comprometidas y centradas en enseñanzas que impacten y aprendizajes que perduren; siendo esta una invitación a la autoevaluación, la observación, el aprendizaje, el aporte y sobretodo la reconfiguración de lo que se es como maestro desde metodológico, lo disciplinar y lo humano.

En este sentido, la Historia (y las Ciencias Sociales en general) debe dejar de ser una “lista de mercado” que dato a dato presenta fragmentos de información que en conjunto sólo permiten tener una visión etérea de lo que como sociedad ha sido y es. Es deber del docente comprometerse con su labor de formador, pensando no sólo en estudiantes que logran aprobar una materia, sino en quienes serán ciudadanos: aquellos sujetos históricos que con actitud crítica y transformadora toman en sus manos el futuro con responsabilidad individual y social, reconociendo que “Los docentes de Historia y Ciencias Sociales tienen la labor de preparar a los estudiantes a fin de hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales (...)” (Perafán 2013, p. 150)

Así pues, para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo inciden, la escritura y la lectura de textos informativos, narrativos y argumentativos usados en la clase de Historia, en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado noveno?, era necesario escuchar a los estudiantes que pasaron por esta forma de enseñar para darse cuenta que el cambio no era sólo para dar respuesta a una pregunta de investigación, sino una urgencia para establecer como prioridad el objetivo de enseñanza y aprendizaje de la disciplina y así impactar, dando sentido a los estudiantes del porqué existe esta asignatura en un currículo escolar y cómo desde leer y escribir los aprendizajes se hacen visibles y pueden transformar su manera de pensar y actuar en el mundo. Sin embargo, es importante aclarar que este cambio no implica entonces eliminar el aprendizaje datográfico, pues esto permite la comprensión de contextos, establecer relaciones causales; simplemente era el momento de dar prioridad al proceso constante, sin fragmentaciones a manera de complejidad que exige mirarlo desde distintas visiones que construyen la historia.

Por otro lado, buscar una respuesta a dicha pregunta encaminada a dar cuenta de un aula capaz de fomentar procesos de pensamiento crítico y comprometer a los estudiantes en su rol como sujetos históricos, exigiendo, docentes empoderados, formados en la disciplina y la pedagogía de la misma (no una o la otra), capaces de reconocer en el salón de clases un espacio dinámico, que brinda día tras día elementos que invitan a replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente, debe asumir la responsabilidad de hacer de la clase de Historia un verdadero espacio de comprensión de la realidad y depende en gran medida de él y su puesta en escena, la percepción de los estudiantes hacia la asignatura, y el significado que le den a su aprendizaje, tal como Perafán (2013) lo expone a continuación:

“En la educación básica secundaria resulta esencial velar por que las prácticas pedagógicas implementadas posibiliten que el estudiantado asuma un papel activo, crítico y creativo con respecto a su realidad. Por tal razón, es esencial el óptimo empleo de métodos de enseñanza-aprendizaje que resulten innovadores y vayan más allá del marco tradicional utilizado en el proceso educativo”. (p. 151)

En este sentido, es claro que un docente preparado tanto en el área de conocimiento como en la enseñanza de la misma, está empoderado logrando resultados de aprendizaje significativos en los estudiantes y aportando a la construcción de una metodología específica de la asignatura: de esta forma se ratifica a la Historia como un área básica de la formación de las personas, ya que esta trasciende los saberes que configurarían la posible realidad laboral individual de los estudiantes, centrándose en la realidad social, cotidiana y compartida que como ciudadanos, parte de un colectivo deben comprender y hacerse responsables como sujetos que participan e intervienen en su estructuración macro.

Ya dentro de la cotidianidad institucional y reconociendo como acierto que en el Colegio San Mateo se presenten las áreas de Ciencias Sociales de manera independiente, es importante entablar diálogos pedagógicos entre docentes y así construir lugares pedagógicos y didácticos comunes, que repercutan en prácticas constantes a las que el estudiante se enfrente con efectividad; de esta forma el proceso de enseñanza será un camino ininterrumpido que lleve a un aprendizaje de formas y fondos, no a un permanente inicio que termina con el cambio de profesor.

Por otro lado, la apuesta a la enseñanza exclusiva de la Historia de Colombia, es una oportunidad de entregar al estudiante herramientas de análisis de su contexto partiendo de su pasado y configuración cultural, dando sentido a los objetivos de investigación, los cuales al ser centrados en los procesos propios del estudiante dan un norte que para quienes interactúan en el aula propendiendo por alcanzar saberes y habilidades necesarias para comprender y relacionar el pasado, el presente y el futuro. Lo anterior, es una defensa a la disciplina y su espacio en el currículo y una delimitación de las áreas de estudio de las Ciencias Sociales como independientes, que se complementan en sí, y no como una amalgama de saberes.

En este sentido, la Historia y especialmente la especificidad de la Historia de Colombia, como área dentro del plan de estudios de grado noveno, es darle al estudiante herramientas de juicio que le permiten comprender la realidad en la que está inmerso, desentrañando sus estructuras y las relaciones causales que la componen. Este espacio académico tomado con rigurosidad, da por sí sólo respuesta a la pregunta central, al convertirse en una invitación al reconocimiento de quienes participan en él, de su rol como sujetos históricos, ciudadanos críticos y transformadores que se acercan al pasado para analizarlo. Así mismo y de acuerdo al planteamiento de Perafán (2013) “facilita el desarrollo de las habilidades cognitivas que favorecen el conocimiento de la cultura democrática, del respeto y la plena participación en el marco de un entorno educativo en que el estudiante puede generar actitudes responsables y colaborativas con el medio social y natural” (p. 155).

En lo respectivo a la escritura y la lectura para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es claro que no pueden ser actividades con tiempos cortos de ejecución, ya que esto desdibuja la intencionalidad académica profunda de formar en conocimiento y habilidades y las reduce a actividades que “toca hacer” para obtener alguna calificación aprobatoria que no redunde en significado y permanencia en el tiempo. Para ello, es fundamental que el docente planee las actividades de lectura y escritura, consciente de que para lograr aprendizajes significativos y resultados exitosos debe emplear tiempo de las clases para enseñar el cómo y acompañar la elaboración, no sólo calificando, también haciendo una evaluación constante retroalimentada que construye un producto final que dé cuenta de un proceso.

Así pues, se concluye que leer y escribir en Historia es una dinámica entre el saber y el comprender, donde recibir información por medio de la lectura, permite al estudiante sumergirse en el pasado, identificando en él las causas y consecuencias que han impactado las sociedades a lo largo del tiempo; que invita a plantear preguntas y respuestas, configurar una visión propia, tomando como propio los aprendizajes que pueden hacerse evidentes por medio de la escritura, poniendo en juego lo adquirido en la lectura y los procesos de pensamiento que orientados dan cuenta de análisis y comprensiones que cada uno de los estudiantes realiza. Lo anterior, se refuerza con la idea de Serrano (2014) va orientada a entender que leer y escribir son:

“herramientas intelectuales (...). Su uso para el pensamiento permite, a quienes ponen en marcha la lectura y la escritura, operar sobre las ideas, transformarlas y producir conocimientos, al mismo tiempo que incide sobre la constitución de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas” ( p.100).

Lo anterior es una clara muestra que los objetivos han sido alcanzados, ya que, al ser tomados como un norte, abren caminos rumbo a un aula que se estructura a partir del conocimiento disciplinar, las herramientas y habilidades que forman: un estudiante capaz de verse a sí mismo como un analista de la Historia; también un docente consciente de la importancia de su papel como formador, acompañante e incluso influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto la pregunta de investigación como los objetivos, son abarcadas en su totalidad en la medida que el docente investigador asume la responsabilidad de hacer del salón de clases un espacio de construcción del conocimiento, susceptible de cambios, pedagógicos y didácticos que den sentido a su quehacer para alcanzar tanto la formación teórica de la disciplina como la aplicabilidad en la realidad, logrando en los estudiantes aprendizajes y comprensiones profundas, que den sentido al deber ser de la asignatura.

Por otra parte, ya centrado en los procesos de interpretación colectiva, tanto el escrito, como las caricaturas referentes al narcotráfico, dan cuenta no sólo de éste proceso constante, también de empatía y visiones previas, construidas por los medios de comunicación que pueden mezclar la realidad con la ficción. Es un reto para el maestro hacer del salón de clases tan atractivo como una serie de televisión, exigiendo al docente que temas que son abordados por los medios de comunicación, sean canalizados, aprovechados, explicados o incluso desmentidos para que los aprendizajes sean verídicos y así llegar a comprensiones causales entre pasado y presente, protagonistas y sociedad, motivaciones y acciones y vivencias e interpretación. “Enseñar a leer y escribir en las clases de historia hoy implica comprender el diálogo entre la escuela y los cambios contemporáneos, producto del avanzado proceso de comunicación” (Massone M 2012, p. 155). Este reto, es un análisis pendiente para próximas investigaciones que

propenden por analizar el aprendizaje de la Historia en contextos influenciados por los medios de comunicación

También se puede concluir que éstos minimizan la posibilidad de copia, en cualquier situación de escritura, ya que, al ampliar el horizonte explicativo, los estudiantes pueden tomar elementos presentes y ausentes del texto, para sus argumentaciones. Tal como lo plantea Florez L y Hernandez A. (2008)

El aprendizaje de la lectura y de la escritura involucra comprensión, por ello la copia no favorece el desarrollo de pensamiento crítico y muchas veces no es más que la reproducción de figuras sin sentido. Es entonces fundamental fomentar que la persona se arriesgue a manifestar lo que piensa y lo que siente, y que utilice los dibujos y las palabras como recursos para la libre expresión. (p 4)

En las caricaturas y el escrito final lo anterior se hace evidente, porque se pide que ellos sean quienes elijan aquello en que se enfocarán, son creadores de un producto que los representa, no sólo como estudiantes, también como sujetos sociales críticos que presentan su postura frente a la historia ante los pares que a su vez se encuentran en la misma postura, por tanto, la copia no es una posibilidad ya que hay tantos enfoques como analistas del hecho histórico.

En lo respectivo a las caricaturas, al convertirse en actividades constantes en el aula, fortalecen en el estudiante la confianza de crear e interpretar productos, permitiendo tras cada entrega identificar, avances en la elaboración de cada uno de ellos, evidenciando, postura crítica, tiempo dedicado para ello y conceptualización basado en lo trabajado en clase, lo que obliga al docente a realizar un seguimiento constante, que permita particularizar el trabajo de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos sociales, que pueden dar a conocer su visión de la Historia; además, dinamiza la clase de Historia, porque hace de la creatividad una herramienta de aprendizaje, permitiendo que el estudiante se exprese de manera libre y respetada, logrando así comunicar el mensaje poderoso que como sujeto social pretende dar. Este permiso a la creatividad permite al estudiante construir y presentar sus interpretaciones históricas; enviándole el mensaje de creer en él como sujeto crítico que debe y merece ser reconocido como tal, con la condición de partir de argumentaciones serias que den evidencia de comprensiones profundas y no de superficialidades sin estructura analítica.

En este punto, se reconoce la labor de los profesores de Español como apoyo en la práctica de actividades para la clase de Historia como lo es un escrito de corte argumentativo, ambas asignaturas del plan de estudios de grado noveno, brindan las bases explicativas y prácticas para construir productos que evidencien el conocimiento; diseñar estrategias de colaboración, permiten llevar a cabo actividades similares que contribuyen a la formación del estudiante en lectura y escritura. Ejemplo de esto es el

mentefacto precategorial elaborado para el escrito final, que sin las explicaciones y prácticas previas elaboradas en clase de Español, hubiese tomado más tiempo en su estructuración y elaboración.

Esta interdisciplinariedad es la oportunidad para que el estudiante vea en la práctica la aplicabilidad de muchos de los saberes que en las clases se imparten, logrando entender que estos, hacen parte de un todo que los prepara con herramientas para enfrentarse a situaciones concretas que requieren que hagan despliegue de todo su conocimiento. El ejercicio de construir un mentefacto pre-categorial aprendido en una asignatura para otra asignatura, permitió al estudiante entender que el mundo les exige no encasillar el conocimiento, por el contrario, hacer uso de él para entender la posibilidad de cruzar los puentes que han construido con él, permitiéndose así transformar la realidad.

En este orden de ideas, se concluye que la lectura en Historia y la escritura, hacen visible la comprensión disciplinar de los contenidos y los procesos, permiten crear en los estudiantes la base conceptual necesaria para establecer análisis que forjan la visión que tienen de la realidad en el corolario del pasado, presente y futuro. No obstante, es el docente el encargado de acompañar ese proceso que, si bien se tiende a la autonomía como objetivo, esta no debe ser sinónimo de soledad; por el contrario, es la oportunidad de formar sobre la solidez de la rigurosidad académica, la discusión y la multiplicidad de perspectivas, sujetos transformadores, que se empoderen de las dinámicas sociales y las transformen.

La escritura (en todas sus formas), es para la Historia, el escenario en que se construye para presentar las muchas visiones del pasado, aquél que decide acercarse a este debe hacerlo por medio de la lectura, que, como un caleidoscopio puede presentar tantas visiones, que necesita del significado, la conceptualización, la discusión y el criterio que se forjan en el aula para comprenderlo. Por ello, se espera que se reconozca la lectura y la escritura en Historia como un enfoque específico que merece especial atención para aquellos que quieren mejorar estas habilidades desde la disciplina y así superar el imaginario que su desarrollo depende de los docentes de lengua y así asumir responsabilidades formativas que aporten al estudiante a todas sus dimensiones e intereses.

Por último en este aspecto, es importante tener en cuenta que la lectura y escritura se perfeccionan durante toda la vida; su fortalecimiento se concibe como un proceso que se lleva a cabo en cualquier instancia educativa, quien hace uso de ella, se debe ser consciente de la necesidad de comunicarse correctamente en todos los contextos y por esto es primordial que la persona encuentre sentido en el desarrollo de estas herramientas, que más allá de ser útiles, son determinantes para desenvolverse en sociedad; por esto la escuela como espacio de formación de los futuros ciudadanos debe ser exigente con el uso del lenguaje por parte de todos sus miembros, donde la forma y el fondo sean igual de importantes a



los saberes disciplinares ya que estas hacen evidente tanto el conocimiento adquirido como las relaciones que en ella se tejen.

Por otro lado, es importante resaltar lo respectivo al proceso de evaluación, que si bien no es parte de los objetivos trazados para la investigación en aula, es necesaria su mención ya que esta es un proceso constante e intencionado de acompañamiento, revisión y refinamiento, el docente lo lleva a cabo en dos vías. Hacia los estudiantes, buscando que los aprendizajes sean significativos, y hacia sí mismo, para reconocer en sus prácticas fortalezas, debilidades, fracasos y logros, haciendo que el aula se dinamice y respondiendo al contexto y los resultados encontrados en análisis juiciosos y objetivos; por esto, debe verse como una acción inevitable dentro del aula, no porque evidencia aquello en que el estudiante falla, sino porque es el medio en que el docente logra analizar los distintos factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la evaluación continua es un pilar que exige seguimiento y retroalimentación paso a paso, en su ejecución y reflexión. Se concluye que este ejercicio parte de dos preguntas que día a día el docente debe plantear en el momento de acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas son: ¿conozco bien las habilidades, fortalezas y debilidades de cada uno de mis estudiantes? Y, ¿soy objetivo y justo aplicando los criterios de evaluación en cada uno de mis estudiantes? Estas preguntas invitan a la autoevaluación, ya que si los resultados no son los esperados, estos están indicando en que se deben reorientar las acciones y retomar cada paso para identificar en qué se puede mejorar y cómo hacerlo sin afectar el camino recorrido. También implican la rigurosidad frente al seguimiento, conocer a los estudiantes, tomarse el tiempo de revisar cada trabajo bajo la lupa del proceso individual y preparar los criterios con anterioridad para dar a conocer el propósito de los desempeños antes de su ejecución, los cuales permiten trazar una ruta “señalizada” que invitan a llegar al objetivo haciendo camino paso a paso, entendiendo que cada uno de ellos está en un proceso de un progreso que requiere trabajo y el reconocimiento de estos como un avance que para muchos puede representar la meta.

Esta evaluación continua, construye comunicación entre el docente y el estudiante, en donde el conocimiento es un acto compartido, en el que el docente acompaña, acepta y valora la participación del estudiante como eje de la enseñanza, que tejen las redes del aprendizaje. En ellas, ambos sujetos interactúan para dar cuenta de un proceso consciente y objetivado de crecimiento intelectual. Y es precisamente valorando al estudiante como un sujeto que comprende el cómo, el porqué y el para qué de participar de la evaluación como oportunidad de aprendizaje, en el que se asume el reto de realizar acciones de coevaluación, lo que permite concluir que esta funciona en doble vía: primero permite desde la metacognición, que el estudiante reconozca cuánto sabe sobre el tema, comparándose con el

conocimiento del otro y segundo, exige realizar producción textual de calidad, coherente, cohesionada y argumentada pensando en los lectores como receptores de un mensaje.

Lo anterior ubica al estudiante en el rol de evaluador, reconociendo la importancia de retroalimentar con humildad y respeto a sabiendas de que su trabajo también pasa por la mirada de un par; también, abre varios caminos de comprensión sobre un mismo tema, permitiendo descentrar el conocimiento. El pensamiento crítico hace parte fundamental de este proceso, ya que la evaluación no se convierte en una lucha por imponer puntos de vista, por el contrario, requiere un análisis profundo de la postura del otro reconociéndola como válida, así sea contraria a la propia.

Así pues, con el proceso coevaluativo en la clase de historia, se rompe el paradigma del aula tradicional donde el docente imparte conocimiento y el estudiante lo recibe en un ejercicio vertical de interacción. Por el contrario, se establecen relaciones horizontales, en que se comparten las responsabilidades y los roles, permitiendo entender muchas de las dinámicas académicas y emocionales que en ella ocurren. La coevaluación, por su parte, es ejemplo de lo anterior, ya que se resignifica la idea que evaluar es potestad exclusiva del docente al reconocer al estudiante como sujeto capaz de evaluar desde la objetividad y la justicia el trabajo del otro, exigiéndole y exigiéndose una rigurosidad disciplinar que permita construir un sustento teórico que justifique las apreciaciones que realicen, especificidad en los parámetros a seguir en el momento de hacer la evaluación, seguimiento y retroalimentación constante del proceso que permitan identificar sus características. Es este reconocimiento es un voto de confianza en el que el docente puede hacer evidente el pensamiento de los estudiantes, involucrándolos en un proceso metacognitivo que los empoderan de su saber y responsabiliza de aquello que desde su acción puede afectar a otro, tal como se ejerce en la ciudadanía.

Las matrices de evaluación por su parte, son el instrumento que da las pautas a seguir para enseñar a coevaluar. Para ello, los niveles de logro deben ser específicos e identificables, asegurando así la objetividad del evaluador y la comprensión de los resultados por parte del evaluado. Estas matrices, son ideales para la evaluación de la producción escrita, la expresión oral, el trabajo tanto del docente como del estudiante y así lograr refinar el trabajo que con tiempo y análisis se mejora

## **Capítulo X Recomendaciones:**

Plantear recomendaciones alrededor de las reflexiones que en este trabajo se han planteado, necesariamente deben enfocarse en la práctica docente y en la puesta en escena de su labor. En el primer aspecto, es primordial que el docente reconozca en sus experiencias elementos valiosos que merecen ser

registrados, analizados y presentados como oportunidad de aprendizaje para otros colegas, logrando así, dar a conocer aquellas prácticas transformadoras que dan respuesta a las necesidades tanto del contexto como de los estudiantes. Por consiguiente, atreverse a investigar es la oportunidad de reconocer como en el día a día, el aula igualmente es un lugar de construcción de conocimiento para el docente. Por otro lado, investigar sobre la acción, es una invitación a la autoevaluación, la formación teórica y la transformación de aquellas prácticas que pueden ser mejoradas en pro de un objetivo de aula que tienda al aprendizaje de saberes que perduren a lo largo de la vida. Convirtiéndose en una oportunidad de revisar sobre la marcha una labor que puede convertirse en rutina con el pasar del tiempo, resignificándola.

Ya en la puesta en escena en aula, empoderarse de un rol docente capaz de formar sujetos responsables, críticos y transformadores de su realidad implica, desarrollar clases en que el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento disciplinar sean la columna vertebral, logrando con ellos, aprendizajes en los estudiantes que sean aplicables en la cotidianidad, permitan resolver conflictos, tomar decisiones y asumir su papel dentro de la sociedad. Ser docente y especialmente docente que investiga, es la oportunidad de asumir la responsabilidad de hacer del aula un espacio en que el conocimiento se construya sobre bases académicas, colocando en el contexto de la realidad aquello que órbita en el universo de la teoría.

En el caso específico del docente de Ciencias Sociales y/o Historia, se hace un llamado especial a tomar la bandera de esta área y legitimar su importancia con actividades que inviten al estudiante a comprender el mundo desde la relación del hombre con su pasado, su espacio y cultura. Para ello, la lectura es la oportunidad de acercarse a realidades que pueden ser lejanas y que en los procesos de interpretación colectiva permiten ser comprendidas con conceptualizaciones, contextualizaciones, interpretaciones e incluso preguntas que en la interacción entre los sujetos pedagógicos construyen y comparten conocimiento disciplinar, abriendo el aula a la multiplicidad de visiones, el disenso, la discusión y el encuentro de puntos en común, que en últimas son los componentes de la ciudadanía en la sociedad.

Por otro lado, si se trata de presentar una recomendación, es importante que el docente, aunque pretenda lograr niveles de autonomía en el estudiante no debe hacerlo delegando responsabilidades académicas complejas, es decir, indagar, profundizar, leer e incluso escribir no deben ser instrucciones que se deben realizar para dar cuenta de una tarea, deben ser actividades a las que se les ha invitado a realizar porque las clases han sido el momento de interesarlos y acompañarlos en la obtención del conocimiento en temas históricos, por medio de un trabajo docente comprometido de preparación, presentación, análisis y de los mismos, generando preguntas que tengan como consecuencia el trabajo autónomo de los estudiantes.

Una última recomendación, sin duda es plantearle al docente de Historia la posibilidad de estructurar las clases sin libro de texto base; de esta forma, se amplía el horizonte conceptual, permitiendo comparar fuentes de información, puntos de vista, anacronismos y contextos, llevando a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos que propendan por la autonomía, la indagación, el análisis y la crítica. Así pues, la clase de Historia, se libera del marco que la cierra en un único libro, permitiendo al docente preparar los contenidos y las actividades que los presentan, llevando a cabo un ejercicio de transposición riguroso; y al estudiante por su parte, se le envía el mensaje indirecto que para la vida real, el acercarse a distintas fuentes de información, es la clave para forjar conocimiento argumentado verás; también reconocerá la raíz de las construcciones culturales o las consecuencias del pasado sobre el presente, logrando así posicionarse como un sujeto histórico crítico consciente de su rol como ciudadano transformador

## **Capítulo XI. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.**

La Historia, como área del conocimiento escolar, es la encargada de presentar distintos procesos en que el hombre ha compartido con el otro y con el entorno, construyendo cultura, tejido social, consensos y disensos que llevan a un constante cambio de las dinámicas que lo configuran como sujeto de su tiempo. Actualmente, la enseñanza de la Historia, se encuentra en la disyuntiva de ser un saber que aporte a la productividad, a la competitividad de la persona y a la formación de un sujeto que hace parte de un entramado complejo, llamado sociedad. Este dilema, lleva al docente a cuestionarse sobre cómo presentar al estudiante una disciplina que construye futuro, reflexionando sobre los eventos, sus protagonistas y el cómo han influido en el hoy, para que se conviertan en lecciones aprendidas que aquellos ciudadanos que se preparan para el futuro tomen como referentes para ser críticos, transformadores y responsables de su papel dentro de la sociedad

Lo anterior, convierte en urgencia la reflexión del pasado, que obliga al docente a ser también crítico, transformador y responsable de su labor, resignificándola constantemente a la luz de la importancia que la enseñanza de la Historia tiene, no sólo como un saber que orienta al estudiante hacia una profesión como una decisión para sí mismo, sino como una oportunidad de reconocerse como parte de una sociedad que requiere miembros que piensen individual y colectivamente y, que sus decisiones afectan e implican a todos. Esa es la verdadera esencia de la enseñanza de la Historia, la cual guía cada una de las acciones pedagógicas y didácticas de un docente que pretende hacer de su clase un lugar que genere significado al aprendizaje de la asignatura, formando sujetos históricos, críticos y sociales.

Partiendo de lo anterior, a lo largo del proceso de investigación acción en el aula, pensar la clase de Historia, como una oportunidad para forjar esos sujetos, implicó pensar y reconstruir los por qué, cómo y para qué, de cada paso en el aula, buscando conjugar, conocimiento disciplinar riguroso, uso de múltiples fuentes de información, método y didáctica de la enseñanza de la Historia y por supuesto identidad nacional que lleven a darle sentido a los contenidos; pero para lograrlo en el estudiante, es fundamental construirlo en el docente; por ello, el proceso investigativo empieza con el primer aprendizaje pedagógico del camino: es importante conocer métodos de enseñanza enfocados especialmente a la disciplina, las habilidades que exige y sus construcciones teóricas, que permiten ver sus posibilidades en el aula. Al respecto Díaz Barriga (1998), llama como un error

“enseñar la Historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método de otras ciencias. Esto propicia en gran medida que los alumnos conciban la historia como un conocimiento factual, que confundan fuentes y formas de explicación histórica (...), dejando de lado los aspectos causales de tipo estructural” (p.2 )

Es exigir que dentro de la investigación-acción, al ser parte del objeto de estudio, halla transformaciones en sincronía con el aula, autoevaluar y replantear aquellas prácticas que se han quedado anquilosadas en la comodidad de la costumbre, redefiniendo la clase como un lugar de construcción de conocimiento.

Tomar, por ejemplo, los procesos de interpretación colectiva como una forma de lectura o la caricatura como una de escritura, es muestra de la formación teórica de quien investiga, que ahora se pone en la escena del aula redefiniendo la enseñanza de la Historia, al romper con tradiciones como las que Aisenberg (2005) menciona “micro-cuestionarios que parecen suponer que la complejidad del texto se diera más claramente como resultado de la acumulación de micro-respuestas a micro-preguntas” (p.23), se da paso al estudiante como protagonista, que toma o descarta elementos que surgen en el diálogo tanto con el texto/autor, como con los compañeros y/o docente, en un ejercicio interpretativo de lectura y escritura que lo obliga a asumir una postura que hace evidentes sus comprensiones de cara a las de los otros, lo que “constituye el germen del desarrollo de valores y actitudes como tolerancia, solidaridad” (Díaz Barriga, 1998 p. 5).

Así pues, se ratifica la clase de Historia, como un saber fundamental que trasciende de lo individual a lo colectivo, presentándola como una necesidad a la que la escuela debe responder, asumiendo la responsabilidad de educar no solo profesionales, también ciudadanos. Se defienden los espacios especializados para la enseñanza de las áreas de Ciencias Sociales, permitiendo dar profundidad y peso académico a los saberes específicos que levantan bases conceptuales y teóricas de la mano con el desarrollo de habilidades propias necesarias (por ejemplo la ubicación espacial o temporal) para comprender el entorno, el tiempo y la sociedad; rompiendo con la idea que esta debe ser una asignatura

abarcadora de contenidos de las distintas disciplinas; una que en la práctica simplemente no profundiza en aspectos fundamentales que permiten comprender la relación del hombre en tiempo y el espacio.

## **Capítulo XII. Preguntas a partir de la investigación.**

Plantear preguntas para el futuro es una oportunidad de invitar a los docentes a seguir profundizando en los procesos pedagógicos de cada una de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales en particular; de esta forma defender con argumentos y hechos la importancia de ellas en un currículo escolar. En este aspecto surgen tres preguntas fundamentales. ¿Qué argumentos presentar a las grandes instancias gubernamentales decisoras de política educativa, que les permitan comprender la importancia de enseñar historia colombiana a lo largo de la vida escolar y no sólo en un grado? ¿Cómo la enseñanza de la Historia de Colombia específicamente contribuye a la reconfiguración del rol de ciudadano más participativo e inconforme con las estructuras actuales? ¿En el momento histórico de postacuerdo, cómo enseñar historia de Colombia a las clases altas y así crear un ciudadano responsable desde su contexto social?

Desde el pensamiento crítico y la importancia de forjar sujetos históricos las preguntas, aunque sencillas, llevan a la reflexión académica de los docentes que deciden buscar su desarrollo. ¿Es clara la definición de pensamiento crítico y todas las implicaciones que el concepto guarda, o simplemente se asume una definición desde el conjunto de palabras que la componen? Y ¿Qué tipo de procesos académicos propios de las Ciencias Sociales, ayudan a forjar y definir el concepto y la persona de sujeto histórico, ciudadano/ ciudadanía e identidad nacional?. Se considera que las anteriores son importantes ya que sólo con la conceptualización clara, tanto las reflexiones, como las decisiones que se tomen alrededor del proceso enseñanza y aprendizaje serán realmente enfocadas a su consecución.

En el aspecto pedagógico y didáctico, las caricaturas son la oportunidad de conocer la visión de historia que los futuros ciudadanos tienen de su legado; es por tanto una herramienta de formación, en que se

pueden identificar los aspectos por mejorar en cada uno de los estudiantes; así pues, se plantea la siguiente pregunta ¿Es la elaboración de una caricatura una forma de construcción de historia en el presente y cómo se debe orientar su mensaje desde el autor y para el lector?

Con respecto a los procesos de lectura, se plantea la siguiente pregunta como una invitación a las instituciones educativas para que busquen alternativas diferentes a los libros de texto usados para los niveles educativos. ¿Cuál es el impacto con respecto al aprendizaje que genera una clase de Historia con documentos diferentes al libro de texto indicado para el nivel?

Por último, no se puede desconocer las posibilidades que la evaluación presenta para plantear preguntas que tiendan a una nueva investigación. Entendiendo esta, como un proceso complejo y que envuelve a todos los sujetos pedagógicos, la evaluación es un momento que permite observar los alcances, retrocesos, obstáculos e incluso abrir nuevos caminos y tomar decisiones que permitan llegar a un objetivo. Tomando como base lo anterior se plantean las siguientes preguntas ¿qué tipo de procesos evaluativos son necesarios para incluir a todos los sujetos pedagógicos en la toma de decisiones en el aula?. Esta primera podría ser aplicada tanto en la cotidianidad del salón de clases como pensarlo en una oportunidad macro para evaluaciones institucionales que tomen en cuenta cada uno de los miembros de la comunidad educativa para realizar transformaciones profundas y de impacto para todos.

Otra pregunta surge de las dinámicas ocurridas en la presente investigación, para que se tome en cuenta el papel del par académico como elemento fundamental en el proceso de formación: ¿Cuáles son los parámetros que se deben trazar para hacer de la coevaluación una oportunidad de aprendizaje? Y ¿De qué manera se pueden realizar procesos evaluativos horizontales y verticales que se encuentren para crear oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

### Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2012-A). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia/An approach to the relationship between reading and learning history. *Ensino em Re-Vista*. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14933/8433>

Aisenberg, B. (2012-B). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clio & asociados*, (16), 99-105. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5542/pr.5542.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5542/pr.5542.pdf)

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia (1): las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos (2). *Lectura y vida*, 26(3), 22-32. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Aisenberg.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf)

Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134. Recuperado de: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/995/index.php?id=995>

Álvarez, I.V (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (63), 127-140.

Bauselas, E. H. (2004). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.

Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clio & asociados*, (14), 57-71.

Carretero, M., & González, M. F. (2008). “Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), (pp.217-227).

Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), (pp. 133-142).



Castaño Lora, A. (2014). Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. *Cerlalcunesco fot.-(río de letras. Manuales y cartillas PNle; 2*

Coudannes, M. (2007). De la universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la historia. *Clio & Asociados*. 42-52. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32684>.

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 6 (13) 525 – 554. Recuperado de: [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_54/nr\\_599/a\\_8196/8196.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_599/a_8196/8196.pdf)

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: Novedades Educativas* (No. 115).

Flórez, L., y Hernández A. (2008). SUPLEMENTO: Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura". *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 1-20. Recuperado de: <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/1428/1348>

Flórez, R, Arias N, Restrepo M, y Guzmán R. (2014) Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. *Lectura y Escritura, cómo se enseña y se aprende en el aula*. Colombia: Universidad de la Sabana.

Funes, A. G. (2010). La enseñanza de la Historia y las finalidades identitarias. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (9), 87-96. Recuperado de: [http://www.redalyc.org/pdf/3241/Resumenes/Abstract\\_324127609009\\_2.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3241/Resumenes/Abstract_324127609009_2.pdf)

Guzmán, R. (2014). Lectura y Escritura, cómo se enseña y se aprende en el aula. *Colombia: Universidad de la Sabana*.

Hervás, R. M., y Millares, P. (2000). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Universidad de Murcia-MIDE, Pub. Educar en el.2000*, 34-40. Recuperado de: [http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/2/secciones/263/contenidos/5537/ensear\\_a\\_pensar.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/2/secciones/263/contenidos/5537/ensear_a_pensar.pdf)

Lerner, D., Larramendy A. y Benchimol K. (2010) Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos históricos. Vazquez, A., Novo C., Jakob I., Pelizza L., (Comps) En *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto. (pp 41-85) recuperado de: [https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)

Lerner, D., Larramendy, A., & Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Clio & Asociados*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31029>

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>

Massone, M. (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: Los cambios en un contexto de transición cultura. *Clio & asociados*, (16), 152-167. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5546/pr.5546.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5546/pr.5546.pdf)

Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. Universidad de Bolonia. Recuperado de: <http://docplayer.es/40898619-Ensenar-a-escribir-sobre-la-historia.html>

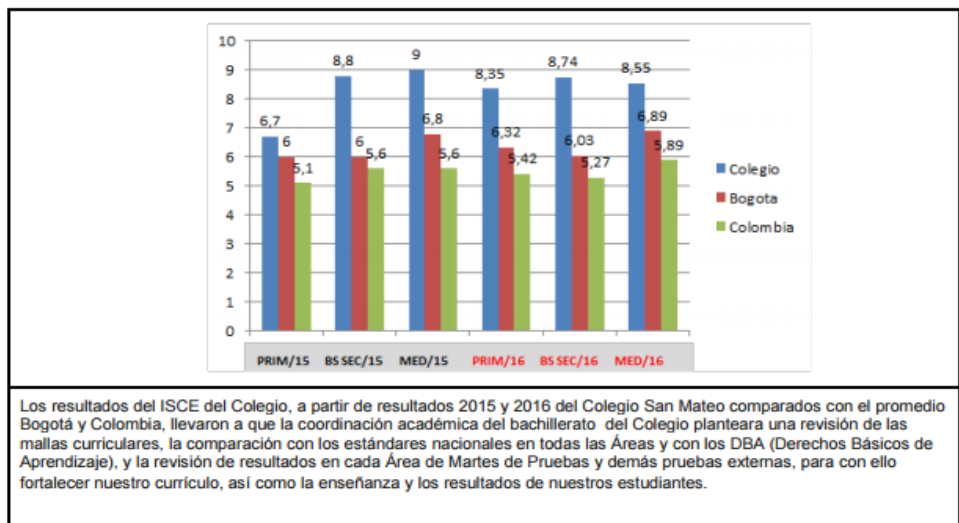
- Mejía L.B., & Mejía, Á. M. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 8(2) p. 413-436.
- MEN, M. (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Colombia.
- MEN. (2002) Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Colombia. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Monreal, G., & Guitart E, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. © *Contextos educativos. Revista de educación*, (15), p. 79-92.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Universidad del país Vasco. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1>
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockman 11* (2), p. 149 – 160. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105329737011.pdf>
- Perkins, D., Blythe, T., Braintree, E., Newton, E., & Sudbury, E. (1994). Fundacies.org: *Ante todo la comprensión*. Recuperado de: [http://fundacies.org/site/?page\\_id=489](http://fundacies.org/site/?page_id=489).
- Ramírez, G. (2014) Vocabulario: Un componente esencial en la lectura y la escritura. *Lectura y Escritura, cómo se enseña y se aprende en el aula*. Colombia: Universidad de la Sabana.
- Ritchhart R., Church M., y Morrison K. (2014) *Hacer visible el pensamiento*. Bueno Aires Argentina, Paidós
- Richard, P. & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. *Fundación para el Pensamiento Crítico*.
- Rodriguez , S. (2014). *La caricatura, otra forma de leer y escribir en el aula* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperado de: <http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/handle/10656/4052>
- Salmon, A. (2014). *Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura*. En R. Guzmán (1 Ed.). *Lectura y escritura, cómo se enseña y aprende en el aula* (pp. 73-105). Chía: Universidad de la Sabana.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, (14), 34-56. Recuperado de: <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>
- SED, A. (2004). Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico. Bogotá: Cuadernos de Currículo.
- Serrano, S. (2014). La lectura y la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje*, 42 (1) p. 97 -122. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792014000100005&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792014000100005&script=sci_abstract&tlng=es)
- Teberosky, A y Tolchinsky L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Universidad de Barcelona*. Recuperado de: <file:///C:/Users/cielo/Downloads/Dialnet-MasAllaDeLaAlfabetizacion-48392.pdf>
- Vacca, R y Linek W (1994). Escribir para aprender. En J. Irwin y M Doyle. *Conexiones entre lectura y escritura, aprendiendo de la investigación* (pp. 178-194). Buenos Aires: AIQUE

Vasquez, L. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, (60), p. 149-169. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1758>

**Anexos.**

**Anexo #1:** Comparativo de resultados entre colegios calendario B.

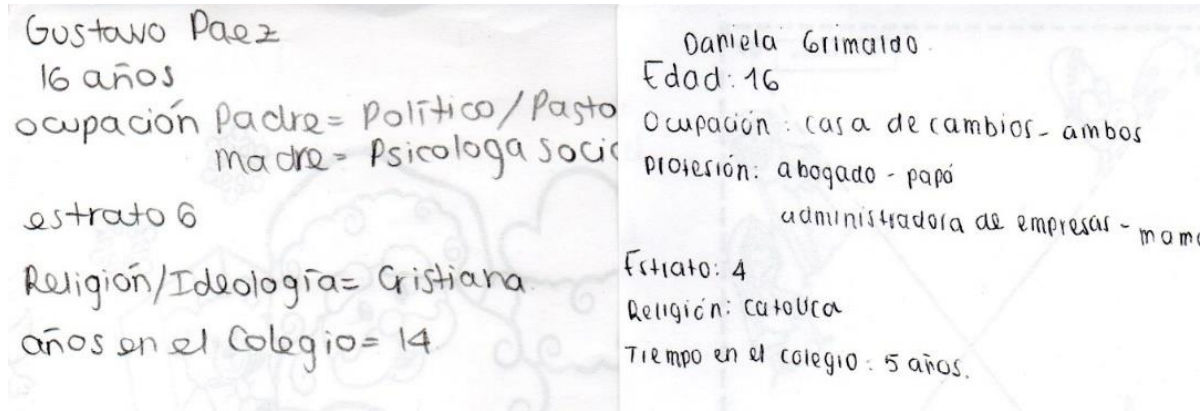
Pruebas Saber 11 Grado 2008-2016		
Año	Ranking Colombia*	Ranking Bogotá*
2016	11	7
2015	15	10
2014	7	5
2013	18	18
2012	12	9
2011	24	15
2010	14	11
2009	10	8
2008	15	13



Fuente: Informe gerencial de contexto para certificación de calidad EFQM

**Anexo #2:** Encuesta de reconocimiento poblacional.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD DE CREAR



Anexo #3: Comparativo resultados por área.

	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS SOCIALES	FILOSOFÍA	BIOLOGÍA	QUÍMICA	FÍSICA	PROMEDIO SIN INGLÉS	INGLÉS	PROMEDIO CON INGLÉS
SAN MATEO APÓSTOL 2007-2008	59,5	67,66	56,05	62,27	56,86	58,06	55,47	59,41	79,21	61,89
SAN MATEO APÓSTOL 2008-2009	59,96	72,6	56,11	58	58,5	56,98	55,69	59,69142857	81,7	62,14
SAN MATEO APÓSTOL 2009-2010	55,32	62,62	55,79	52,28	53,22	56,94	53,37	58,97	81,87	66,6
SAN MATEO APÓSTOL 2010-2011	59,99	77,43	60,04	52,45	57,00	63,56	56,48	60,99	82,88	63,73
SAN MATEO APÓSTOL 2011-2012	63,61	77,44	59,49	62,25	57,62	60,89	67,61	61,57	86,66	64,13
SAN MATEO APÓSTOL 2012-2013	64,49	76,74	58,70	58,45	57,72	64,28	60,45	62,98	86,96	65,97
SAN MATEO APÓSTOL 2013-2014	61,57	73,82	60,60	57,17	60,63	68,75	68,82	64,48	86,88	67,28
	LECTURA CRÍTICA	MATEMÁTICAS	SOCIALES	CIENCIAS	INGLÉS	RAZONAMIENTO O CUANTITATIVO	COMPETENCIAS CIUDADANAS	PUNTAJE GLOBAL SOBRE 500		
SAN MATEO APÓSTOL 2014-2015	70,54	82,54	75,43	77,67	88,83	82,78	72,13	389,04		
SAN MATEO APÓSTOL 2015-2016	66,02	86,47	74,15	77,51	90,45	87,17	69,09	385,68		
SAN MATEO APÓSTOL 2016-2017										

Fuente: dirección académica general.

Anexo #4. Rutina de pensamiento.

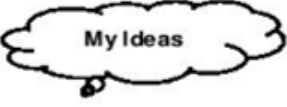

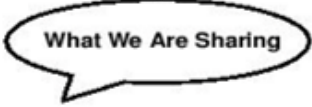
Partiendo de sus conocimientos "Narcotráfico en Colombia: origen, consolidación y actualidad", responda la siguiente pregunta. ¿Cómo el narcotráfico es un factor que agudiza la violencia de finales del siglo XXI?

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Guided Peer Discussion: Think-Pair-Share Template with Sentence Frames

Question/Topic: \_\_\_\_\_

 <b>My Ideas</b> <small>Write down your thoughts on the question or topic.</small>	 <b>My Partner's Ideas</b> <small>Listen to your partner and write down their ideas on the question or topic.</small>	 <b>What We Are Sharing</b> <small>Talk with your partner and decide what you would both like to share with the class.</small>
I think _____ _____ _____	My partner thinks _____ _____ _____	We both think _____ _____ _____
This is important because _____ _____ _____	My partner also believes _____ _____ _____	An important idea we want to share with the class is _____ _____ _____

**Anexo #4:** Ejecución rutina de pensamiento y exposiciones.



Elaboración rutina de pensamiento

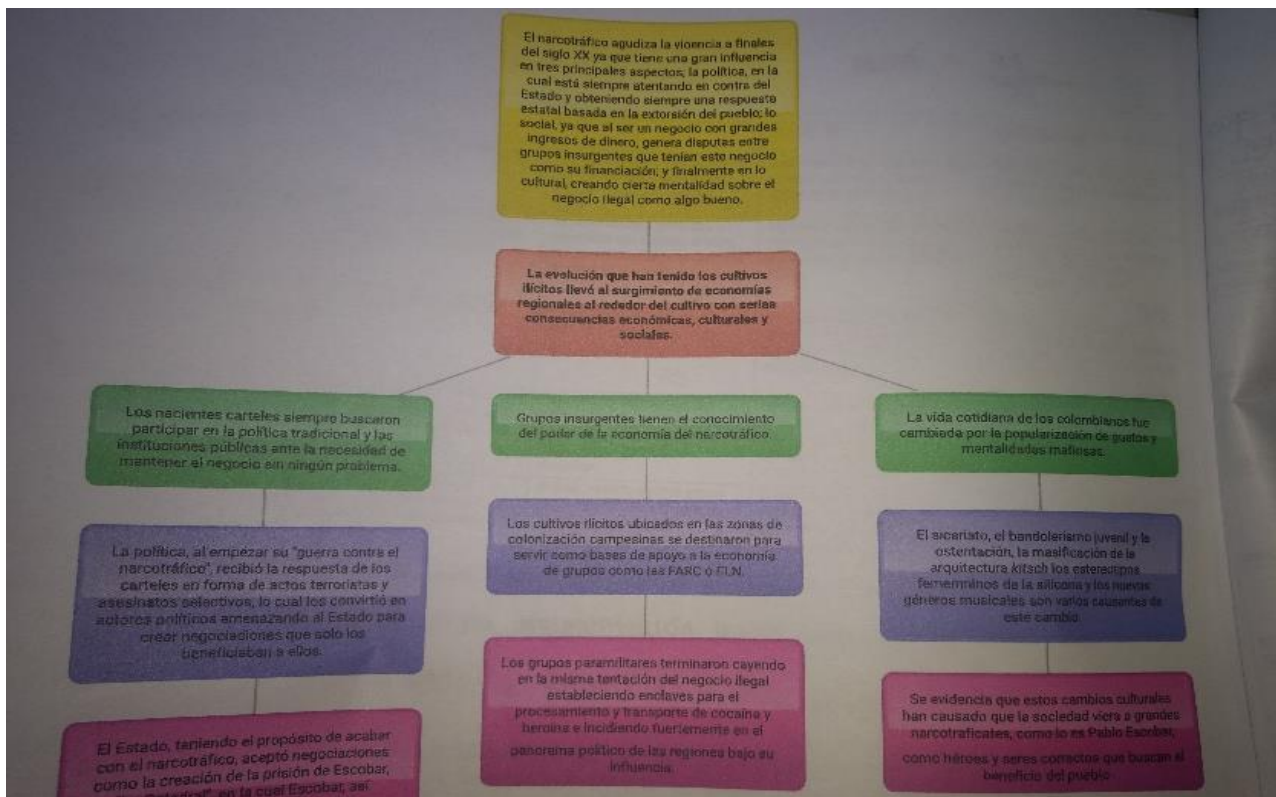


## DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD DE CREAR

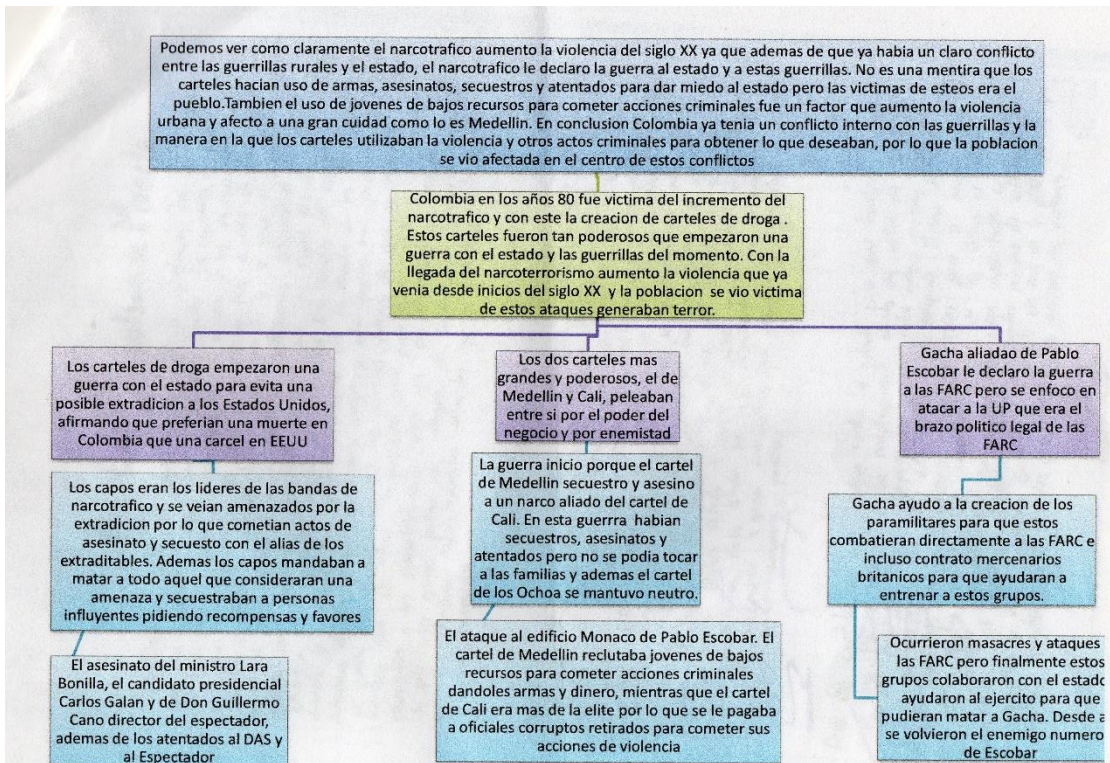
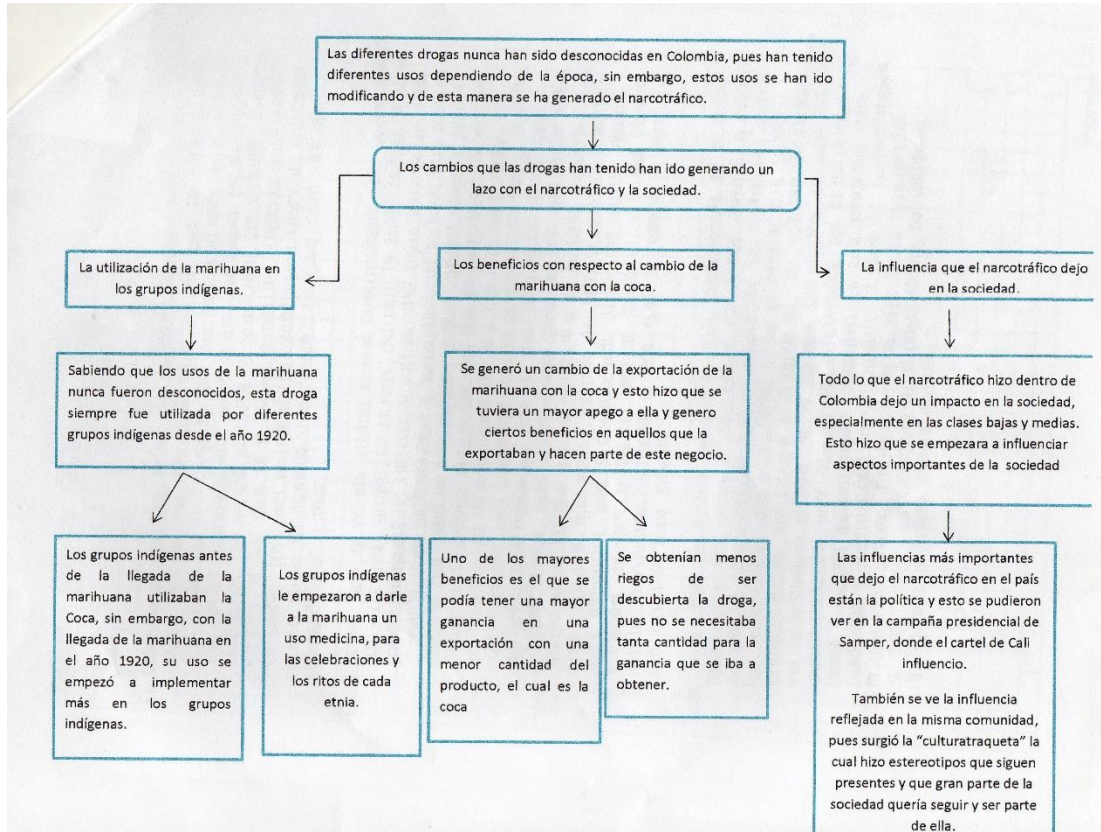


Exposiciones narcotráfico

Anexo #5 Mentefacto precategorial, escrito final y rúbrica de evaluación institucional.



DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD DE CREAR



Valeria Sierra Osorio 9B #23

Ensayo de Historia

¿Cómo el narcotráfico es un factor que agudiza la violencia de finales del siglo XX?

Título: El narcoterrorismo el mejor amigo de la violencia en Colombia.

Después del proceso postfrenlenacionalista, desaparece en Colombia la idea bipartidista y se empieza a crear nuevos partidos políticos con nuevas ideas, al mismo tiempo se agudizan los enfrentamientos del Estado con los grupos guerrilleros como la son las FARC y ELN, cuyos frentes están esparcidos por todo el país; también los enfrentamientos con paramilitares y grupos de auto defensa se incrementan. Parece tan complejo ver solo esto, pero además de todas estas problemáticas surge un factor que no solo afectaría a Colombia, sino a todo el mundo y fue el narcotráfico.

A finales del siglo XX Colombia pasaba por un momento de supuesta "modernización", en las cuales se dieron cambios como promover la creación de nuevos partidos, y la idea de renovar la constitución de 1886, sin embargo no todo era color de rosa por ese entonces, ya que el

país pasaba por una crisis económica que empeora a mediados de los 90, manifestando el cierre de empresas, caída de la producción agrícola y exagerando el aumento del desempleo (cerca al 20% de la población activa). A finales del siglo XX también se da el narcotráfico, consecuencia de un contexto económico y social complicado en la época, y a diferencia de muchos negocios ilícitos el narcotráfico deja ganancias millonarias en la mayoría de los casos. Es por esto que casi cualquier tipo de competencia respecto a estos actos pueda bajar las ganancias en cada grupo de narcotraficantes, y esta es una razón de estos grupos para atacarse unos a otros y así eliminar a la competencia, sin importar los civiles involucrados.

Con la llegada de una nueva constitución era inminente poner leyes que acababan con los problemas vividos por los Colombianos, una de estas leyes era aprobar la extradición de los narcotraficantes más importantes, como lo eran: Pablo Escobar, los Rodríguez Orejuela, Los Rodríguez Gacha, etc. Esto los afectaba espiritualmente por el hecho de tener que pasar el resto de sus vidas en una cárcel gringa, en donde no podían sobornar a las guardias para tener comodidades, si no simplemente estar encerrados. Esta idea no le simpatizó mucho a los narcotraficantes así que de distintas maneras intentaban

Daniela Grimaldo Ortiz

En Colombia el uso y la producción de drogas especialmente la marihuana, nunca ha sido algo desconocido en el país. Así que se puede afirmar que el uso de esta droga ha ido variando a lo largo de los años, uno de los principales usos que se le dio, fue aquel por los grupos indígenas con un fin cultural y medicinal, sin embargo, durante los 60's el uso que se le estaba dando fue creando un "legado" en nuestro país, así mismo desarrollando una época de violencia y esto puede ser llamado una "marea", la cual cada vez va creciendo más y más.

Esta marea que se ha ido creado, empezó principalmente con la marihuana, así diferentes grupos, en sectores del país se fueron creando y ellos fueron llamados los carteles, y part de esto sigue presente en este momento, como se manejaban y habayaban los carteles, pero como el cuantía que tuvo la marihuana, dichos grupos también fueron teniendo su propia evolución, así que su exportación se empezó a bajar en la coca durante los 30's, con esta nueva droga los departamentos más vinculados a ella fueron los del sur y Oriente del país. Este nuevo método de usar esta nueva droga generó un gran apogeo, pues daba mayor ganancia, pero los carteles era mucho menos riesgoso y esto hacía que se pudiera exportar una cantidad más exacta, además de esto se ganaban muchas más ganancias, pues se obtenía más dinero con mucho menos cantidad de coca y esto era todo lo contrario a lo que ocurría con la marihuana. Gracias a todo esto se empezó a tener un beneficio muy amplio.

Todo esto dejó una marca en nuestro país, especialmente en las clases bajas, pues una violencia fue creada por dichos carteles, y además de esto el narcotráfico empezó a influenciar en diferentes aspectos importantes del país, como en la política y esto se vio principalmente con Campes y el cartel de Cali, también se puede ver la influencia dentro de la cultura colombiana, la cual fue influenciada por unos estereotipos establecidos por los narcotraficantes y muchos de ellos siguen presentes en este momento, como puede ser la modificación a las mujeres o como la cultura "trapear" la cual todos querían pertenecer. Todo esto se ve representado a dicha "marea", cuyo nombre es el narcotráfico, nos consumió y consumió a todos nosotros.



Anexo#6. Rúbricas de coevaluación caricatura y escrito.

81  
75 = 78

Nombre del Autor. Santiago Perilla

Criterio.	Bajo (10 - 74)	Medio (75- 79)	Alto (80 - 89)	Superior (90 -100)
Ideas principales e ideas secundarias.	No reconoce las ideas principales ni secundarias del texto.	Reconoce la idea principal pero no identifica las ideas secundarias, para dar sustento al tema del escrito.	Reconoce la idea principal y algunas ideas secundarias que sustentan el tema del escrito. 80	Reconoce la idea principal y las ideas secundarias que sustentan el tema del escrito. 90
Identificación y clasificación de datos generales y específicos.	No identifica ni clasifica los datos generales y específicos que contiene el texto para sustentar su escrito.	Identifica los datos generales o específicos que contiene el texto, pero no los clasifica para sustentar las ideas en su escrito.	Identifica y clasifica algunos de los datos generales y específicos del texto para sustentar las ideas de su escrito. 80 85	Identifica y clasifica los datos generales y específicos contenidos en el texto usándolos como sustento para su escrito.
Intencionalidad del autor.	No reconoce la intencionalidad del autor.	Identifica la intencionalidad del autor, pero no argumenta sobre esta. 75 75	Identifica la intencionalidad de la autora y presenta algunos argumentos textuales que sostienen la misma.	Reconoce y argumenta la intencionalidad del autor y presenta argumentos textuales y personales que sustentan la misma.
Postura personal	No presenta argumentos que den cuenta de su postura personal frente a lo planteado por el autor ni hace uso de conceptos disciplinares. 70 70	Presenta argumentos que dan cuenta de su postura personal pero no frente a lo planteado por el autor, usando vocabulario disciplinar.	Presenta argumentos que dan cuenta de su postura personal frente a algunos elementos planteados por el autor, usando vocabulario disciplinar.	Presenta argumentos que dan cuenta de su postura personal frente a los elementos presentados por el autor, usando vocabularios disciplinar.
Presentación.	El texto presenta, errores en la estructura de las frases, de los párrafos, en signos de puntuación y en la ortografía. 70	El texto presenta algunos errores en la estructura de las frases, de los párrafos (coherencia y cohesión), en signos de puntuación o en la ortografía.	El texto está escrito con una estructura básica de frases y párrafos (coherencia y cohesión), buena puntuación y correcta ortografía. 85	El texto está escrito con buena estructura de frases, de párrafos (coherencia y cohesión), buena puntuación y correcta ortografía.

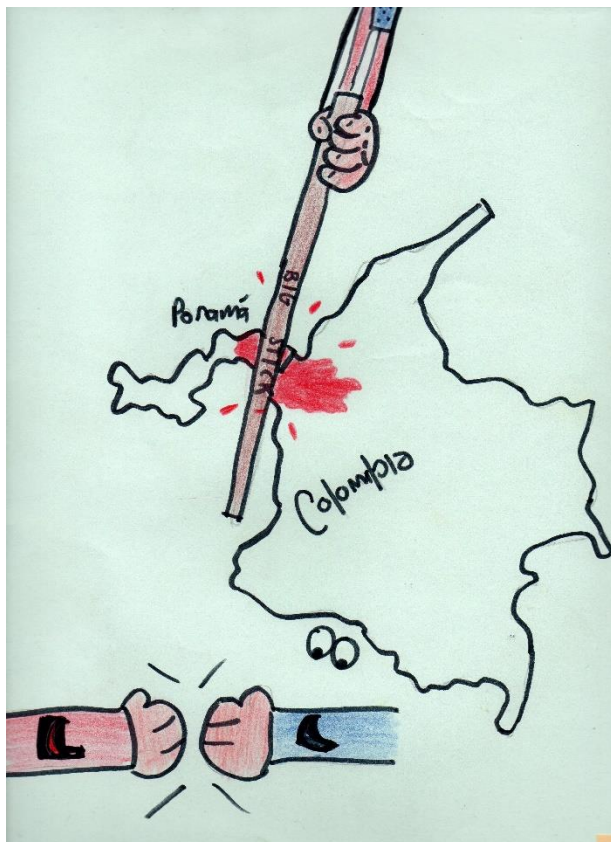
En las siguientes líneas, realice una retroalimentación a su compañero, resaltando aquellos elementos que encontró interesantes, las falencias que identificó, alguna recomendación y felicitación por algún aspecto que considere valioso en su proceso.

El escrito posee de buena información mas no buenos argumentos. Me parece que en vez de dar más argumentos el autor repetía lo que ya había dicho antes. El tercer párrafo es totalmente incoherente y es difícil entender su idea principal o el argumento que se quiere transmitir. Se logran evidenciar fácilmente las ideas secundarias del escrito y usó información de varias fuentes para sustentar y ejemplificar. Santi. Es muy importante que establezcas un tema único y lo desarrolles. Hablas de tanto que tu texto es algo difícil de entender. Tienes buenas ideas y creo que comprendes el tema pero la escritura no lo evidencia por que abaracas mucho.

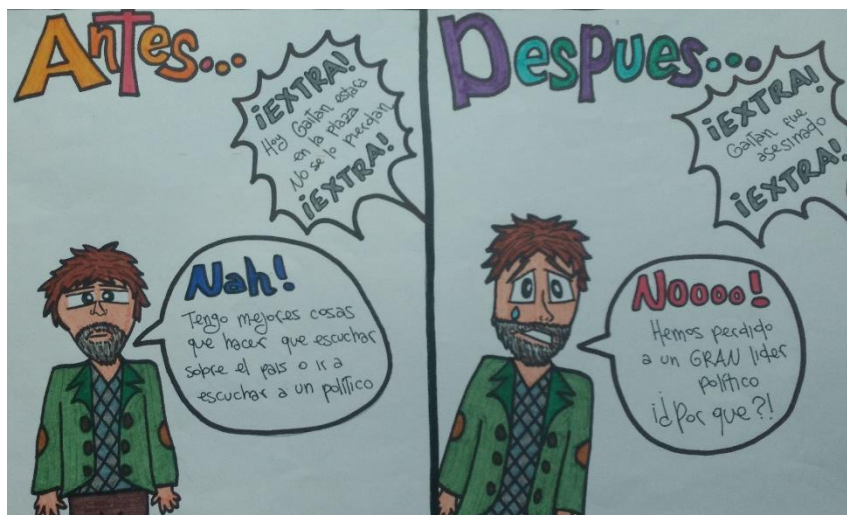
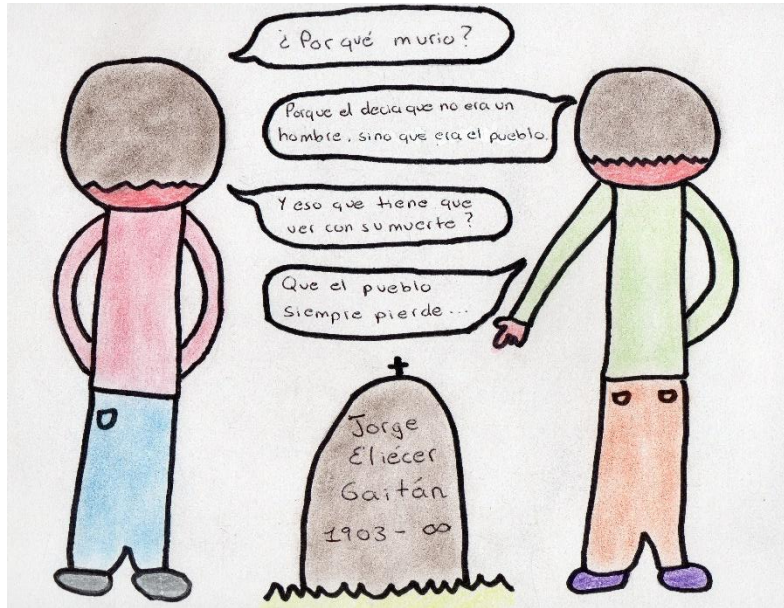
Nombre del Caricaturista. Daniela Garcia vega

CRITERIO	CONTENIDO	MÉTODO	PROPÓSITO	COMUNICACIÓN	LINGÜÍSTICA	OBSERVACIONES
A continuación, evalúe de 10 a 100 los siguientes criterios y escriba una observación al caricaturista sobre los aspectos a mejorar o a resaltar de su trabajo.	La imagen es coherente con el tema propuesto y se entiende claramente la intencionalidad del autor.	El uso de elementos simbólicos, personajes y situaciones son suficientes y permiten entender el mensaje de la caricatura.	La caricatura presenta una crítica y un mensaje claro acerca del hecho histórico asignado.	El mensaje es claro, comprensible, ubicado en contexto y no precisa explicación para entender.	El dibujo es de calidad, el uso del espacio, manejo de color, tamaño y claridad son los adecuados.	el dibujo es hermoso centrarse en un elemento simbolico especifico Me encantó. Aunque tiene tanto por ver que comprender es difícil. Pero muy bien!
Nota evaluador	95 = 92	90 = 87	100	95 = 92	100 = 100	
Nota Cielo.	100 =	85 =	100 =	90 =	100 =	

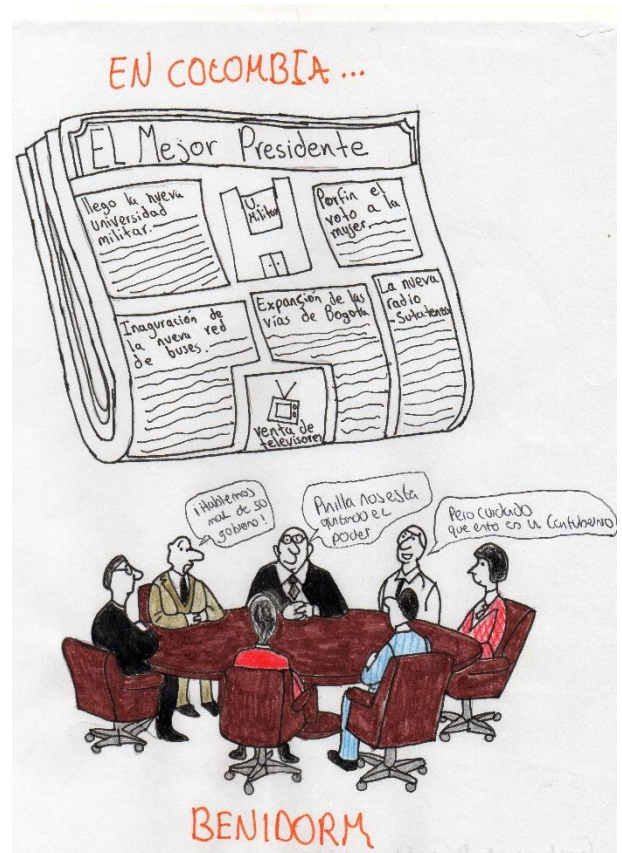
Anexo #7: Muestra de caricaturas: La pérdida de Panamá



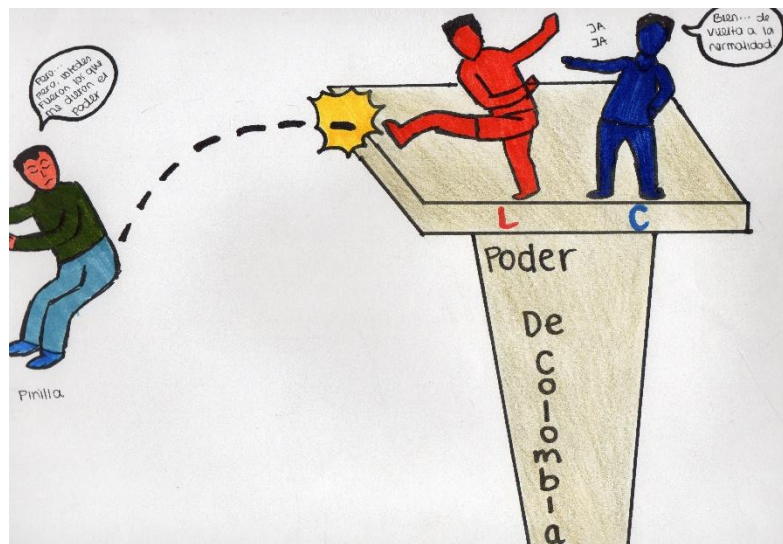
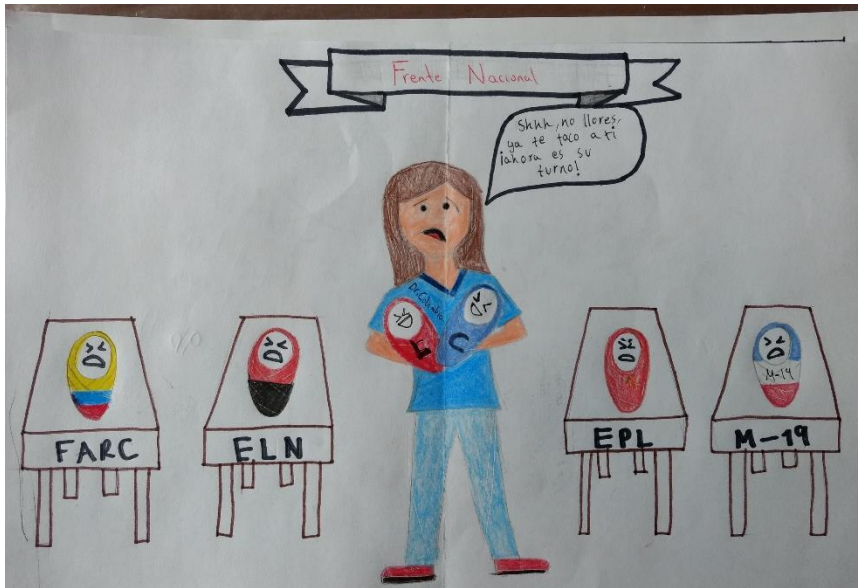
Anexo #8: Muestra de caricaturas: Bogotazo.



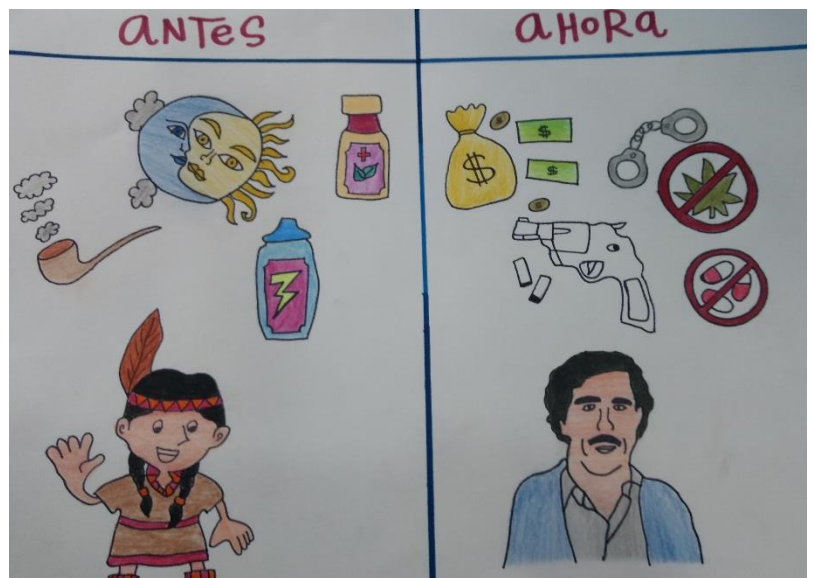
Anexo #9: Muestra de caricaturas: Gobierno de Gustavo Rojas Pinilla.



Anexo #10: Muestra de caricaturas: Frente Nacional.



Anexo #11: Muestra de caricaturas : El narcotráfico.



**Anexo #12:** Muestra tabulación datos caricatura

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD DE CREAR

			El estudiante se limita a presentar un contexto histórico específico, sin interpretación ni crítica de este.	El estudiante presenta en su caricatura un aspecto del hecho histórico con uso de algunos elementos simbólicos de representación evidenciando una interpretación de dicho contexto pero no presenta crítica del mismo.	El estudiante presenta en su caricatura un o unos aspectos del hecho histórico, usando elementos simbólicos que permiten evidenciar su interpretación y crítica de contexto.
Autor	Estudiante	Caricatura	NIVEL CONTEXTUAL	NIVEL INTERPRETATIVO	NIVEL CRÍTICO
Investigador	1	A		x	
Investigador	1	B	x		
Investigador	1	C	x		
Investigador	1	D		x	
Investigador	1	E	x		
Investigador	2	A	x		
Investigador	2	B			x
Investigador	2	C			x
Investigador	2	D			x
Investigador	2	E			x
Investigador	3	A	x		
Investigador	3	B			x
Investigador	3	C			x
Investigador	3	D			x
Investigador	3	E			x
Investigador	4	A		x	
Investigador	4	B		x	
Investigador	4	C	x		
Investigador	4	D	x		
Investigador	4	E			x
Investigador	5	A			x
Investigador	5	B			x
Investigador	5	C			x
Investigador	5	D			x
Investigador	5	E			x
			El estudiante se limita a presentar un contexto histórico específico, sin interpretación ni crítica de este.	El estudiante presenta en su caricatura un aspecto del hecho histórico con uso de algunos elementos simbólicos de representación evidenciando una interpretación de dicho contexto pero no presenta crítica del mismo.	El estudiante presenta en su caricatura un o unos aspectos del hecho histórico, usando elementos simbólicos que permiten evidenciar su interpretación y crítica de contexto.
Autor	Estudiante	Caricatura	NIVEL CONTEXTUAL	NIVEL INTERPRETATIVO	NIVEL CRÍTICO
Observador	1	A		x	
Observador	1	B	x		
Observador	1	C	x		
Observador	1	D		x	
Observador	1	E	x		
Observador	2	A		x	
Observador	2	B			x
Observador	2	C			x
Observador	2	D			x
Observador	2	E			x
Observador	3	A	x		
Observador	3	B		x	
Observador	3	C			x
Observador	3	D			x
Observador	3	E			x
Observador	4	A	x		
Observador	4	B			x
Observador	4	C		x	
Observador	4	D		x	
Observador	4	E	x		
Observador	5	A			x
Observador	5	B			x
Observador	5	C			x
Observador	5	D			x
Observador	5	E			x

Anexo #13. Muestra tabulación datos escrito sobre creación de??? caricaturas.



DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD DE CREAR

Estudiante	Valoración	Nivel Bajo 10 - 50	Nivel Medio 51-74	Nivel Alto 75 - 89	Nivel Superior 90-100
		El estudiante no presenta argumentos que den respuesta a la pregunta desde su postura. Tampoco hace uso de conceptos disciplinares o apoyos teóricos. El texto es eminentemente descriptivo al presentar una enumeración de hechos que narran el momento histórico.	El estudiante responde la pregunta desde argumentos que dan cuenta de su interpretación personal, ubicándose en el contexto histórico. Aunque usa lenguaje disciplinar, no hace uso de autores o documentos teóricos de apoyo para su argumentación. El texto presenta ideas interpretativas aisladas sin coherencia y cohesión	El estudiante responde a la pregunta con argumentos concretos contextualizados que dan cuenta de su interpretación personal, haciendo uso del lenguaje disciplinar con algunos elementos explicativos basados en documentos históricos. El texto presenta estructuración básica de párrafos y frases coherentes y cohesionados.	El estudiante responde a la pregunta con argumentos causales contextualizados, que dan cuenta de su interpretación personal, usando lenguaje disciplinar apoyado en autores y documentos históricos que sustentan sus argumentos. El texto presenta correcta estructuración de párrafos y frases coherentes y cohesionados. Nivel Superior 90-100 El estudiante responde a la pregunta con argumentos causales contextualizados, que dan cuenta de su interpretación personal, usando lenguaje disciplinar apoyado en autores y documentos históricos que sustentan sus argumentos. El texto presenta correcta estructuración de párrafos y frases coherentes y cohesionados.
E1	Profesor			X	
E1	CoEvaluador			X	
E2	Profesor			X	
E2	CoEvaluador				X
E3	Profesor		X		
E3	CoEvaluador			X	
E4	Profesor				X
E4	CoEvaluador			X	
E5	Profesor			X	
E5	CoEvaluador			X	
E6	Profesor			X	
E6	CoEvaluador				X
E7	Profesor				X
E7	CoEvaluador				X
E8	Profesor				X
E8	CoEvaluador				X
E9	Profesor			X	
E9	CoEvaluador			X	
E10	Profesor		X		
E10	CoEvaluador			X	
E11	Profesor			X	
E11	CoEvaluador			X	
E12	Profesor			X	
E12	CoEvaluador			X	
E13	Profesor			X	
E13	CoEvaluador				X
E14	Profesor			X	
E14	CoEvaluador			X	
E15	Profesor			X	
E15	CoEvaluador			X	
E16	Profesor			X	
E16	CoEvaluador			X	
E17	Profesor				X
E17	CoEvaluador			X	
E18	Profesor			X	
E18	CoEvaluador			X	
E19	Profesor				X
E19	CoEvaluador				X
E20	Profesor				X
E20	CoEvaluador				X
E21	Profesor			X	
E21	CoEvaluador			X	
E22	Profesor				X
E22	CoEvaluador				X
E23	Profesor				X
E23	CoEvaluador				X
E24	Profesor			X	
E24	CoEvaluador			X	
E25	Profesor				X
E25	CoEvaluador			X	

Anexo #14: Muestras de diarios de campo.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA OPORTUNIDAD DE CREAR

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO

FECHA: Agosto 25 2016  
LUGAR: Salon de clases CSMA  
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 9B  
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:  
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:  
TIEMPO : 45 minutos  
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Cielo Carvajal  
REGISTRO No: 1

PRE- CATEGORIAS	Análisis de la importancia de estudiar historia de Colombia.		
NOTAS DESCRIPTIVAS	Es la primera clase del año, con los grupos en que se aplicarán los instrumentos para realizar la tesis de la maestría. Se buscará interpretar sus impresiones acerca de la historia de Colombia, la metodología sin libro y las normas de la clase.	NOTAS INTERPRETATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes expresaron que su interés acerca de la historia está en los acontecimientos del mundo.</li> <li>La historia de su país no les llama la atención.</li> <li>La última vez que vieron historia colombiana fue en 5 de primaria, también fue la última vez que vieron sociales en español.</li> <li>Tienen ideas aisladas sobre acontecimientos de la historia colombiana, pero no de manera causal, ni ubicación geográfica.</li> </ul>
NOTAS METODOLÓGICAS	Se hace una descripción de la metodología de la clase, se presentan las metas de comprensión del primer trimestre y los objetivos del año escolar. Posteriormente se les hace preguntas para saber su postura frente a lo que viene para el año escolar.	NOTAS DE INTERÉS	Los estudiantes conocen a la docente, pues les ha dado geografía en 7 y 8, tienen expectativa de trabajar en historia. Les llama la atención trabajar sin libro, pues dicen que con el libro es mucho más fácil sacar nota.

TRANSCRIPCIÓN.	<p><b>¿Por qué creen que es importante dedicar un año a la historia de Colombia?</b></p> <p>-Un año!!!!!!miss que pereza, deberíamos dedicarlo a la segunda guerra mundial. -Porque vivimos en Colombia y debemos saber porque <u>estamos</u> así como estamos. -Para conocer la historia de las guerrillas y los desplazados. - miss un año es mucho, yo solo me acuerdo de la masacre de las bananeras y el bogotazo. -este es como un quinto recargado (risas) -Para aprender <u>como</u> no repetir los errores del pasado.</p> <p><b>¿Cómo creen que vamos aprender historia de Colombia?</b></p> <p>-uy vamos a leer resto porque no hay libro. -presidentes otra vez, muchachos recuerden las clases con las miss Elsa, presidentes al piso! (risas) -talleres, siempre hacemos talleres. -miss, peliculita, de vez en cuando es chévere. - Vamos aprender en español. <u>Por fin!</u> - Esto sin libro, ahora si nos tocó juiciosos. -¿Vamos a ver a Pablo Escobar?</p> <p><b>¿que recuerdan de la historia de Colombia?</b></p> <p>-El Bogotazo! (risas) mataron a Gaitán. -Yo me acuerdo que se turnaron el poder entre liberales y conservadores. - la masacre de las bananeras...mataron a unos protestantes. - uy recuerdo que me tocó aprenderme todos los presidentes, -¿y te los sabes? No miss (risas) ni uno. - recuerdo la patria boba, creo que fue después de la independencia.</p>
----------------	--

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO

FECHA: Octubre 12  
LUGAR: Salón de Sociales CSMA  
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 9B  
TIEMPO 25 minutos  
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Cielo Carvajal  
REGISTRO No.: 5

PRE- CATEGORIAS	Explicación de cómo interpretar una caricatura y del trabajo a lo largo del año.
-----------------	--

