


**LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN GRADO QUINTO: UNA MIRADA
EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**Ana María Barahona Ordoñez
Luz Andrea Pérez Quiroz
Debbie Brajel Rzonzew Fernández**

**Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciado en Psicología y Pedagogía**

**Tutora
Carolina Beltrán Escobar**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá D.C
2016**

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN-RAE	
Código:	Versión: 0.1	
Fecha de aprobación:	Páginas:	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las prácticas de lectura en grado quinto: una mirada en la didáctica de las Ciencias Sociales
Autor(es)	Barahona Ordoñez, Ana María; Pérez Quiroz, Luz Andrea; Rzonzew Fernández, Debbie Brajel.
Director	Beltrán Escobar, Carolina.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016, 84 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÁCTICAS DE LECTURA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

2. Descripción
<p>En el presente documento se expone el desarrollo del proyecto de investigación realizado en el marco de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales. Se enfatiza en las preguntas qué, cómo, por qué y qué se hace con lo que se lee en dicha área teniendo en cuenta aspectos como: modos de leer, puntos de vista, construcciones de sentido, usos de la lectura, propósitos de los textos y de la lectura, interpretaciones de los sujetos acerca de los diversos textos, entre otros, y con respecto a los contenidos temáticos del curso 501 de la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera de la Ciudad de Bogotá, ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe.</p>

Este trabajo está conformado por tres capítulos, en los cuales se busca describir los aspectos esenciales y las posibles relaciones en torno a las categorías principales de prácticas de lectura y didáctica de las Ciencias Sociales; es así como se perfila un balance frente a lo real, lo posible y lo necesario en la escuela, el cual suscita conclusiones en cuanto a las características de las prácticas de lectura en el contexto escolar de la didáctica de las Ciencias Sociales, las cuales destacan los usos, modalidades y materiales de lectura. Además se plantean consideraciones finales y desafíos en torno a la inmersión de las prácticas socioculturales de lectura en el contexto y la reflexión didáctica de dicha área, asunto que concierne al maestro en su quehacer pedagógico al interior del aula.

3. Fuentes

Abad, J. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. En actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Ministerio de Educación, cultura y deporte de España. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Salamanca. España

Aisenberg, B. (2010). "Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En Siede, I. (Coord.). (2010). "Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza." (p. 63-98). Buenos Aires. Editorial Aique.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coords.) (1993). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires. Argentina. Paidós Editorial.

Alzate, M; Gomez, M; Romero, F (1999). Textos escolares y Representaciones Sociales de familia 1. Definiciones, dimensiones y campo de investigación. Universidad Tecnológica de Pereira.

Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: superestructura y características textuales. En Didáctica. No. 8. Universidad Complutense de Madrid. 29-44.

Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Argentina. Aique grupo editor.

Cajiao, F. (1997). Pedagogía de las Ciencias Sociales. Colombia. Editorial Tercer Mundo.

Camacho, A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. En: Revista Educación Matemática. Vol. 18. No. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40518106>.

Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales ¿disciplinas o áreas? Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228618692_La_Didactica_de_las_ciencias_sociales_Disciplinas_o_areas

Camilloni, A. (2015). La epistemología de la didáctica de las ciencias. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268343697_EPISTEMOLOGIA_DE_LA_DIDACTICA_DE_LAS_CIENCIAS_SOCIALES

Carretero, M. (1989). Enseñanza de las Ciencias Sociales. Editorial Antonio Machado.

Cassany, D. (2005). “Los significados de la comprensión crítica”. En: Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida. Año 26. No. 3. Argentina.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona, España. Editorial Anagrama.

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Aique Editorial.

Cova, Y. (2004). “La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas”. En: Revista Universitaria de Investigación Sapiens. Vol. 5. No. 2. Pp 53-66. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Jurado, F. (1997). La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En: Revista Universidad del Valle. No. 16. Cali, Colombia.

Kaufman, A. y otros. (2009). “¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?: Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria”. En: Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida. Año 30. No. 2. Argentina.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Editorial.

Lemos, C. (2008). “Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos”. En: Revista Decisio. No. 21. México. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Lerner, D. (2002). “La autonomía del lector: Un análisis didáctico”. En: Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida. Año 23. No. 3. Argentina.

Lerner, D. (2001). “Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario”. México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá. Colombia

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Serie Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales. Bogotá. Colombia. MEN

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”. Bogotá, Colombia.

Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia núm. 11, enero-junio, pp. 133-152.

Narváez, E y Cadena, S. (2008). “Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles”. Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia.

Pinto, M., Gálvez, C. (2014). Análisis documental de contenido. Editorial Síntesis.
Sandoval, C. (1996). “Investigación Cualitativa”. Bogotá, Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Secretaría de Educación. (2012). “Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación”. Bogotá, Colombia. Imprenta nacional de Colombia.

Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 4. No. 19. Montevideo, Uruguay. Universidad ORT Uruguay.

Solé, I. (1994). “Estrategias de comprensión de la lectura”. En: Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida. Año 17. No. 4. Argentina.

Solé, I. (1994). “Estrategias de lectura”. Barcelona. Editorial Graó.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa Editorial

Villar, F. (2003). Psicología evolutiva y psicología de la educación. Universidad de Barcelona, España.

4. Contenidos

El presente ejercicio investigativo despliega la caracterización de las prácticas de lectura en la Didáctica de las Ciencias Sociales vinculadas con las experiencias del sujeto orientadas a la apropiación de la realidad, se considera la escuela como el espacio por excelencia de intercambio de saberes encaminados al desarrollo de lectores capaces de pensar diferentes realidades. Así pues, uno de los campos de formación privilegiado como un espacio pensado para reflexionar aquella realidad histórica que habita en las interacciones sociales de los niños es el área de las Ciencias Sociales, en este sentido es fundamental conocer cuáles son los desafíos que se generan en torno a los contenidos disciplinares que propenden a la transformación de las representaciones del mundo, la formación de la ciudadanía, la apropiación de la identidad nacional, entre otros que aluden a los propósitos de la lectura como fuente de enseñanza y aprendizaje que trascienda a las prácticas sociales y culturales.

De esta manera, se da lugar al desarrollo de tres capítulos que evidencian los resultados emergentes del proceso investigativo: el primero: *Conceptualizaciones de las prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales*, el cual refleja la construcción conceptual que constituye el fundamento teórico del proyecto; el segundo: *Lo real: una mirada hacia las características de las prácticas de lectura en el aula*, como muestra de lo que afirma Lerner (2001) en cuanto a los sucesos y las dificultades del acontecer diario de la lectura en el aula; y el tercer capítulo, se denomina *lo posible y lo necesario: entre conclusiones e implicaciones didácticas y pedagógicas de las prácticas de lectura en las Ciencias Sociales*, en tanto da cuenta de las conclusiones del proceso de observación y los desafíos que involucra la configuración e inserción de las prácticas socioculturales de lectura en el aula.

5. Metodología

El ejercicio investigativo parte del objetivo central de caracterizar las prácticas de lectura en la didáctica del área de Ciencias sociales a partir de la construcción conceptual de categorías analíticas y de un ejercicio de observación no participante que permitió la recolección de datos emergentes a partir del análisis de aula en el grado quinto; a través de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo por tratarse de un objeto de estudio situado dentro de un contexto social y escolar específico.

De esta manera, se buscó durante todo el proceso examinar las prácticas de lectura dentro de la didáctica de dicha área, en función de viabilizar la realidad del objeto de estudio en relación a la construcción, interpretación de posibles estrategias metodológicas e instrumentos que mediatizan y orientan la finalidad de la investigación. De esta manera, se construyeron

instrumentos a través de la estrategia de análisis de contenido tales como tematizaciones, macroestructuras, matrices de categorías conceptuales, entre otros; y para la recolección de la información, se utilizaron otros que colaboran a la interpretación de los hechos encontrados, éstos son: diario de campo, formato de observación, entrevistas semiestructuradas, encauzadas a los intereses del proyecto de investigación frente a la interpretación y comprensión de lo que se realiza en el contexto escolar y social.

6. Conclusiones

En el transcurso del ejercicio investigativo se hace importante destacar la presencia de prácticas de lectura ubicadas dentro del contexto escolar, en particular, en la didáctica del área objeto de estudio, éstas se caracterizan a la luz de las preguntas mencionadas en la descripción (qué, cómo, por qué y qué se hace con lo que se lee), de forma tal que es posible concluir:

En cuanto a la pregunta por el qué se lee, se destaca que la mayoría de textos que se leen en la escuela son libros de textos escolares específicos del área para grado quinto, los cuales se encuentran estructurados de acuerdo al contenido disciplinar del área -en la mayoría de los casos en concordancia con los EBC-, organizados de manera jerárquica y clara según las temáticas a trabajar, y presentados en un lenguaje verbal y gráfico comprensible. No obstante, se dejan de lado otras tipologías textuales (narrativa y argumentativa), tales como: cuentos, novelas, crónicas, reseñas, artículos de opinión, entre otros; que den cuenta del contenido de una forma vigente y contextual.

Además, los textos a leer no suelen ser presentados a los estudiantes más allá de los párrafos que se desean comprender, es decir, no se aborda con profundidad ni intencionalidad la tipología textual, el propósito del autor, el origen del texto, su estructura gramatical, entre otros elementos que pueden acercar a los estudiantes a la exploración e indagación de nuevos textos.

Frente al cómo se lee se encontró que las modalidades de lectura que prevalecen son: la lectura compartida, la lectura individual, la lectura en voz alta, la lectura en voz baja, la relectura y la lectura intertextual; la mayoría de estas son llevadas a cabo en el aula, debido a que coadyuvan a la comprensión e interpretación de los textos y del contenido temático. Aunque, en ocasiones en lo que concierne a las relaciones entre las cuestiones escolares con la realidad y cotidianidad de los estudiantes, se observa una realidad fragmentada, desdibujada y de cierta manera “irreal”, puesto que se enseña a los estudiantes conceptos incomprensibles y alejados de su contexto, obligándolos a memorizarlos sin ninguna intencionalidad pedagógica, sin considerar que esta relación entre el contexto social y escolar es sustancial para la comprensión.

Las anteriores modalidades de lectura se encuentran obstaculizadas cuando los propósitos no son explícitos ni visibilizados por los estudiantes a pesar que sean organizados y estructurados por el maestro en sus planeaciones, esto responde al por qué se lee, debido a que él genera situaciones en el aula para fomentar en los niños hábitos de lectura, diálogos formativos y reflexivos, más no para crear espacios de evaluación cuantitativa, de esta manera, el maestro al evaluar el proceso de los estudiantes de manera permanente (no el

resultado), tiene en cuenta sus conocimientos previos de la lectura y la puesta en escena de éstos en clase; empero, la lectura en el aula algunas veces se reduce a la asignación de una tarea sobre el texto leído.

Entonces, el quehacer del maestro se encuentra fuertemente influenciado por el interés de brindar a los estudiantes a través de diversas actividades las mejores experiencias que permiten construir y aprender de manera recíproca, al propiciar reflexiones en torno a las situaciones reales que se experimentan en el contexto social y escolar. El maestro ante cualquier ambiente académico demuestra compromiso por lo que se enseña, la oportunidad de aprender de los demás, de otros textos y de otras voces, conocimientos que se encuentran en la escuela pero que la curiosidad por el aprender en cada sujeto se configura en contextos que van más allá del contenido de aula.

En lo que concierne a lo que se hace con lo que se lee, se encuentran las actividades posteriores a la lectura, las cuales tienen como objetivo observar qué tanto han comprendido los estudiantes las distintas temáticas de Ciencias Sociales, a partir de esto, el maestro tiene la oportunidad de abrir espacios para autoevaluar y replantear su quehacer pedagógico. Además, el imaginario de que las actividades de lectura deben ir acompañadas por unas de escritura se mantiene instaurado en la escuela y en las planeaciones del maestro (Ver anexo No. 1) porque éstas últimas contribuyen a la reorganización de ideas, a la renarración de lo leído, al aprendizaje del contenido y a la evaluación de la temática.

En suma, se evidenciaron prácticas de lectura correspondientes a situaciones escolares que dieron cuenta de actividades sociales dadas en un contexto particular como lo es la escuela, sin embargo, no se lograron reflejar prácticas expertas socioculturales, es decir, aquellas que permiten el acercamiento a los textos de una forma más espontánea y autónoma (la lectura de la portada, la biografía del autor, hojear antes de leer, gustar o disgustar de una lectura, entre otras) que trasciendan el contenido como mera información para transformarse en una apropiación a su bagaje cultural y conocimiento científico social.

Elaborado por	Barahona Ordoñez, Ana María; Pérez Quiroz, Luz Andrea; Rzonzew Fernández, Debbie Brajel.
Revisado por	Beltrán Escobar, Carolina.

Fecha Elaboración Resumen	15	11	2016
--------------------------------------	----	----	------

Tabla de Contenido

Agradecimientos	11
Dedicatoria	12
Introducción	13
En el recorrido metodológico	18
1. Conceptualizaciones de las prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales	21
1.1. Reflexiones a propósito de la Didáctica de las Ciencias Sociales	22
1.2. Aproximación al concepto de práctica sociocultural	30
1.3. Lectura como práctica social y escolar	33
2. Lo real: Una mirada hacia las características de las prácticas de lectura en el aula	35
2.1. Los conocimientos previos y la relación con el contexto social-escolar a propósito de las reflexiones didácticas	36
2.2. De los textos, aquello que es leído en aula	42
2.2.1. Del libro de texto	42
2.2.2. El tablero y el diálogo del maestro como texto	48
2.2.3. Los textos a propósito de los contenidos disciplinares	50
2.3. Situaciones y estrategias de lectura, un camino para la comprensión de textos	53
2.3.1. Situaciones de lectura	53

2.3.1.1. Lectura compartida	54
2.3.1.2. Lectura individual	55
2.3.1.3. Lectura en voz alta	56
2.3.1.4. Lectura en voz baja	57
2.3.1.5. Relectura	58
2.3.1.6. Lectura intertextual	59
2.3.2. Actividades posteriores a la lectura	60
2.3.2.1. El resumen escrito	61
2.3.2.2. La formulación de preguntas y contrapreguntas	62
2.3.2.3. La representación gráfica	63
2.3.2.4. Transcripción o copia	64
2.3.2.5. La retroalimentación	65
2.3.3. Comprensión	66
3. Lo posible y lo necesario: entre conclusiones e implicaciones didácticas y pedagógicas de las prácticas de lectura en las ciencias sociales	70
3.1. Conclusiones.....	72
3.2. Lo necesario	73
3.3. Lo posible	78
Referencias bibliográficas	80
Anexos	84

Agradecimientos

Estas son líneas que expresan nuestro más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial a la Profesora Carolina Beltrán Escobar, asesora de esta investigación por la orientación, el seguimiento y la supervisión continúa de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido durante este proceso, a quien le quedaremos en deuda por el ánimo infundido y la confianza depositada en cada una de nosotras.

Especial reconocimiento merece el Lic. Enrique Rodríguez docente del área de Ciencias Sociales y a la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera por ser fuentes de observación para llevar a cabo la investigación, por su gratitud frente a las diferentes visitas de pertinencia académica y gran muestra de lealtad y admiración al proceso encaminado al desarrollo de dicho trabajo. A cada uno de ellos de corazón, agradecidas por sus conocimientos, experiencias, sabiduría y paciencia con orgullo siempre serán nuestros voceros de un gran propósito logrado, nuestro proyecto de grado.

Finalmente agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional, a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía y al Eje de investigación pedagógica: Lectura, Escritura y Educación por brindarnos la oportunidad de formarnos como licenciadas e indagar alrededor de la lectura, como proceso, eje fundante y vertebrador de la didáctica en la escuela.

Dedicatoria

Principalmente dedico este trabajo a Dios, por ser mi sustento de valentía y fortaleza para que este sueño se hiciera realidad.

A mis padres Néstor Barahona y Nidia Ordoñez, regalos maravillosos de Dios, por ser dos pilares fundamentales, por creer en mí durante el transcurrir de la vida, por su apoyo incondicional, por sus esfuerzos y sacrificios y porque son ellos quienes han formado en mí valores y principios para que se logren conseguir cada uno de mis objetivos.

Este triunfo no sólo es mío, sino también de las personas que estuvieron de corazón, alma y deseo durante todos estos años, a ellos mil y mil gracias siempre estarán en mi mente, porque sus enseñanzas no cesan, y aquí estoy, con un nuevo logro exitosamente conseguido, mi proyecto de grado.

Ana María Barahona Ordoñez

Dirigido a todas las personas por quienes siento un inmenso cariño y admiración:

A mi padre Fernando, a mi madre Esther y a mi hermano Iván, quienes juntos conforman el eje medular de mi vida académica y personal, porque en toda ésta he contado con su incesante apoyo e incondicional amor y han depositado su confianza en mí y en mi educación desde el día de mi natalicio.

A mi familia y amigos, porque siempre me han dado sus palabras de aliento y fortaleza, y los más sinceros deseos por alcanzar mis codiciados sueños.

A mi tutora, Carolina Beltrán, quien con sus lecturas constantes y su innegable intelecto, colaboró para que el proyecto culminara de la manera en que el grupo investigativo deseaba, y finalmente a mis compañeras de proyecto: Brajel y Ana, con quienes durante dos años compartí profundas experiencias tanto académicas como personales, ellas dedican pero también merecen que les sea dedicado el proyecto.

Luz Andrea Pérez Quiroz

Dedico de todo corazón a:

Dios por ser mi fuente principal de vida, salud, fuerza y conocimiento.

Mi familia, en especial a mi mamá por su confianza, exigencia, paciencia y compañía. A mi papá por su apoyo en la distancia; a mis hermanos y a mi cuñada por sus ánimos, constancia y risas en medio de este gran esfuerzo.

Mi tutora Carolina Beltrán, por su ejemplo de disciplina y responsabilidad académica desde los primeros semestres; por su inagotable dedicación y comprensión, por sus aportes teóricos y prácticas que nutrieron e iluminaron la construcción de este proyecto. A Mis maestros, aquellos que desde etapas iniciales y ahora próximas a culminar me han mostrado que la educación y la esperanza en el ser humano es el camino para una transformación futura; por sus palabras de aliento y sus desafíos a nivel académico y personal.

Mis amigos y a ti, que con sus narrativas y risas me acompañaron y demostraron que sí era posible.

Por último a ustedes Luz Andrea y Ana, esto no hubiera sido posible sin su compromiso, sus narrativas, sus escritos, sus conocimientos y experiencias; infinitas gracias.

Debbie Brajel Rzonzew Fernández

Finalmente dedicamos estas letras a los maestros y a la escuela, al legado de formar lectores y escritores ciudadanos para la vida social.

Introducción

“Leer y escribir...Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial –quizá *la* función social- de la escolaridad obligatoria” (Lerner, 2001, p. 25).

La construcción del conocimiento en las sociedades ha estado acompañada de la curiosidad de los sujetos, cuestión que ha consolidado una preocupación por compartirlo y transmitirlo a las demás generaciones, ésto ha conllevado a la invención de la educación, la escritura y la lectura como herramientas para la enseñanza de los diversos contenidos disciplinares. En estos fenómenos de reproducción, los saberes, las experiencias subjetivas y colectivas encuentran significación en los modos de leer la realidad, que en la interpretación y comprensión con el otro se constituyen como prácticas humanas, las cuales se institucionalizan por el ente encargado de la alfabetización obligatoria: la escuela.

En el contexto escolar se espera que las prácticas de lectura estén vinculadas con las experiencias del sujeto de manera que le permitan apropiarse de la realidad y a lo largo del tiempo transformar la sociedad. Así pues, uno de los campos de formación privilegiado como un espacio pensado para reflexionar aquella realidad histórica que habita en las interacciones sociales de los niños es el área de las Ciencias Sociales, orientada por contenidos disciplinares que propenden a la transformación de las representaciones del mundo, la formación de la ciudadanía, la apropiación de la identidad nacional, la reflexión contextual de los períodos históricos de Colombia, la constante interpretación de la realidad social, entre otros.

Dichas temáticas al definir lo que debe ser enseñado, abren preguntas en relación a cómo se enseña y cómo se aprende, es decir instauran la reflexión didáctica, al respecto, Aisenberg plantea que el área de las Ciencias Sociales “[...] sólo tiene sentido si ofrece herramientas para comprender la sociedad e identificarse con ella [...]” (Aisenberg *et al*, 1993, p.21), es aquí donde se redimensiona la lectura en tanto promueve la interpretación del estudiante acerca de situaciones históricas y sociales, y junto con el maestro

interactúan sus marcos interpretativos para hacer del conocimiento disciplinar de esta área, no una reducción de la disciplina académica, sino un saber enseñado en aula.

En el transcurso de la formación como licenciadas en Psicología y Pedagogía, se ha tenido la oportunidad de hacer parte de un espacio académico denominado Investigación Pedagógica adscrito al eje temático “Lectura, Escritura y Educación”, donde se abordan temáticas de suma importancia en relación a la escuela, a los procesos de lectura, escritura, alfabetización inicial, promoción de lectura, formación literaria, entre otras concepciones que contribuyeron a la consolidación de interrogantes en torno a la existencia de la singularidad en los modos de leer según disciplinas específicas; dichas lecturas realizadas permiten el interés por el estudio, la observación y las conceptualizaciones acerca de la lectura como herramienta para la enseñanza de los diversos conocimientos disciplinares en la escuela.

Para dar inicio a la búsqueda de antecedentes, se propusieron preguntas en torno a: ¿Cuáles son los procesos de lectura de los estudiantes en un contexto institucionalizado? ¿De qué forma leen los estudiantes en un área disciplinar específica? De acuerdo a estas, el grupo de investigación realizó una búsqueda preliminar de trabajos de grado que tuvieran como objeto de estudio los siguientes aspectos: *a)* prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales; *b)* prácticas de lectura en la escuela y *c)* la lectura como herramienta para la enseñanza de contenidos temáticos de las Ciencias Sociales; para lo cual se llevó a cabo la consulta en revistas indexadas, facultades de Educación y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras.

En relación a la primera fuente, se consultó en las revistas *Lectura y Vida* y la *Revista Íber*, en donde se encontraron artículos referentes a la lectura de textos históricos en la enseñanza de Ciencias Sociales, los cuales convergen en una perspectiva de la lectura no como medio, sino como objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales a través de textos históricos, aportando a una mirada inicial a la construcción del objeto de estudio y a la pertinencia de indagar acerca de éste en el contexto colombiano.

Además, en la búsqueda de referentes bibliográficos en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, se halló un trabajo de grado en torno a las prácticas de lectura en las Ciencias Naturales el cual aporta a este proyecto ciertas nociones teóricas y metodológicas que destacan a la lectura como eje transversal en el plan de estudios, la cual encuentra relación con las singularidades de un área disciplinar. Cabe aclarar que al indagar en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades, no se encontraron producciones referidas al objeto de estudio, por el contrario se registra una fuerte inclinación temática por la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales y contenidos históricos en Educación Básica, aunque no se logra constatar un referente para el estudio de la conceptualización de las prácticas de lectura que se generan en los procesos de aprendizaje de este campo.

A partir de lo anterior, se establece el objeto de estudio hacia la caracterización de las prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales, al hacer énfasis en las preguntas por el qué, el cómo, el por qué, el para qué y qué se hace con lo que se lee en dicha área retomando aspectos como: modos de leer, puntos de vista, construcciones de sentido, usos de la lectura, propósitos de los textos y de la lectura, interpretaciones de los sujetos acerca de los diversos textos, entre otros con respecto a los contenidos temáticos de grado quinto.

Es así que se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales en grado quinto?, orientada por otra serie de preguntas acerca de la cuestión referida a: ¿De qué forma se establecen las interrelaciones entre las prácticas de lectura y la didáctica de contenidos en el área de Ciencias Sociales en el grado quinto?, ¿Cuáles son las actividades de lectura y de comprensión lectora que emergen durante la clase?, las cuales surgen como respuesta a un interés disciplinar, académico y educativo, en la medida en que permiten pensar y reflexionar en torno a las prácticas de lectura en la escuela como parte de todo un sistema social de aprendizaje y adquisición de conocimientos de contenidos específicos del área, la importancia del fortalecimiento de la lectura a través de la disposición del tiempo escolar y el análisis de las prácticas sociales de lectura que convergen en la escuela.

Para ello, se considera como población específica el grado quinto específicamente se contó con la participación del curso 501 de la jornada tarde del Colegio Enrique Olaya Herrera, debido a su fácil accesibilidad, localización, receptividad por parte de su planta administrativa y docente, en especial el apoyo y la disponibilidad del maestro Enrique Rodríguez quien orienta el área de Ciencias Sociales en grado quinto. El colegio se encuentra ubicado en el barrio Country Sur, en la localidad Rafael Uribe Uribe, estrato 3. La población comprendió 36 estudiantes, 19 niñas y 17 niños que oscilan entre los 10 y los 12 años.

Éste fue el escenario propicio para la observación de las situaciones de lectura, las cuales se posibilitaron debido a diversos aspectos: el acompañamiento constante del maestro en el área de Ciencias Sociales desde tercer grado, lo cual fortalece la creación de interrelaciones y la comunicación con los estudiantes; su acercamiento a ellos que trasciende el ámbito académico para convertirse en un ambiente agradable y familiar de aprendizaje; la orientación de los estudiantes por parte del maestro a través de su lugar como director de curso; su preocupación no sólo por el aprendizaje de los contenidos de los estudiantes, sino por su formación humana, promoviendo la autonomía y la responsabilidad frente a sus obligaciones; la disposición del curso al caracterizarse por ser un grupo dialogante, creativo y participativo.

Dicha población hizo parte de la presente investigación, debido a que es un ciclo con niños de edades que oscilan entre los 10 y los 12 años en transición de la niñez a la preadolescencia, etapa en que según la Secretaría de Educación de Bogotá (2012) requieren espacios de aprendizaje que los lleven a cuestionar situaciones propias de su entorno, además “con el dominio del lenguaje que poseen son capaces de acceder al pensamiento abstracto, lo que les da la posibilidad de interpretar y construir juicios críticos” (p. 48) de modo que “la lectura, la escritura y la expresión oral [deben considerarse] elementos fundamentales en la construcción del mundo social de los niños y niñas, deben aprovecharse para construir enunciados verbales y proposiciones desde las abstracciones, las críticas literarias, así como de las metáforas” (p. 48) es decir, los

estudiantes de grado quinto sistematizan operaciones concretas, las cuales no sólo se refieren a objetos reales sino que aquí se potencia la construcción de mundos posibles e ideales.

Además, porque corresponde a la culminación del nivel de la básica primaria donde se abordan contenidos que según los Estándares Básicos de Competencias (EBC, 2006) contribuyen al conocimiento histórico de la formación como país, el reconocimiento del relieve, la geografía y la economía de Colombia, la formación en procesos democráticos, además de la construcción de la posición y el pensamiento crítico para la reflexión acerca de la realidad tanto subjetiva como colectiva. Simultáneamente, en lo que respecta a los procesos de lectura los EBC establecen que: los estudiantes de grado quinto acceden a diferentes tipos fuentes como textos escolares, relatos, entrevistas, dibujos, cuentos y recursos virtuales para obtener información; organizan la información por medio de las representaciones gráficas de los textos; construyen relaciones entre los diversos textos leídos; y expresan sus ideas a través de textos escritos cortos (resumen), dibujos, carteleros y exposición oral.

A partir de lo anterior, se plantea como propósito general que conduce esta investigación caracterizar las prácticas de lectura en la didáctica del área de Ciencias Sociales en grado quinto y de allí se proponen tres objetivos específicos, los cuales se presentan de la siguiente manera:

- *Analizar la política curricular del área de las Ciencias Sociales, en la perspectiva de develar los planteamientos sobre prácticas y procesos de lectura en la reflexión didáctica del área, para lo cual se realiza el abordaje conceptual en torno a las prácticas de lectura, los contenidos y la didáctica de las Ciencias Sociales a través de aportes de Delia Lerner, Beatriz Aisenberg y Alicia Camilloni como autoras comprometidas con el estudio de la lectura en relación a unas didácticas disciplinares.*

- *Reconocer las situaciones de lectura presentes en la didáctica de las Ciencias Sociales (qué, cómo, por qué, para qué y qué se hace con lo que se lee) que podrían configurar prácticas lectoras.* Para dar alcance a este objetivo, se desplegó una estrategia de recolección de información en aula a partir de la conjugación de diferentes técnicas e instrumentos.

- *Plantear consideraciones acerca de lo posible y lo necesario de las prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales,* al dar cuenta de las implicaciones pedagógicas y didácticas de las prácticas de lectura como actividades socioculturales que se pueden configurar y potenciar en aula.

En el recorrido metodológico

Los anteriores objetivos se inscriben en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo dado que caracteriza un hecho o fenómeno, además al ser un objeto de estudio situado dentro de un contexto social y escolar específico, corresponde según Sandoval “a un abanico de diversas formas de entender y conocer las realidades que configuran lo humano” (1996, p. 11), en consecuencia, éste estudia el mundo real para desarrollar una teoría a través de la recolección de datos no estandarizados. En esta medida, los estudios y la investigación se fundamentan en un proceso inductivo, consistente en explorar y descubrir para luego generar perspectivas teóricas. Se busca “reconstruir” la realidad como afirma Vasilachis (2006) abarcando el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales, problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Teniendo en cuenta las características del enfoque cualitativo, surge la necesidad de abordar el objeto de investigación de acuerdo con un procedimiento específico, dividido en cuatro momentos:

- **La formulación:** Como punto de partida se da lugar a la lógica coherente y viable del propósito de investigación, con el fin de precisar qué se va a investigar y de tal manera brindar claridad en el por qué se hace pertinente el abordaje del fenómeno.

En este primer momento, se llevó a cabo un balance de antecedentes en el cual se organizó una matriz correspondiente a los trabajos de grado y tesis nombradas anteriormente con sus respectivos objetivos, objeto de estudio, marco teórico, metodológico, resultados y aportes identificados dentro de cada trabajo investigativo.

A la vez, se construyeron instrumentos a través de la estrategia de análisis de contenido tales como tematizaciones, macroestructuras, matrices de categorías conceptuales, entre otros, que comprenden procesos cognitivos (comprensión, interpretación, memoria, producción de discurso, inferencia, organización jerárquica de ideas, planificación, traducción, relectura, etc.) alrededor de las categorías principales del proyecto de investigación, los cuales “pueden ser activados en cualquier momento de la escritura (es decir, son recursivos) [en donde] se enfrentan la información textual y los esquemas del analista” (Pinto, 2014, p. 65).

- El diseño: Contempla la planeación previa de un procedimiento flexible en función de viabilizar la realidad del objeto de estudio en relación a la construcción, interpretación de posibles estrategias metodológicas e instrumentos que mediatizan y orientan la finalidad de la investigación, partiendo del cómo y en qué circunstancias se ejecutará dicho plan, éste se lleva a cabo a través de los siguientes pasos:
 - a. Identificación y descripción de la población: Se contó con la participación del maestro Enrique Rodríguez a través de dos entrevistas, específicamente en la primera se dieron a conocer el objeto y los fines de la observación y se acordaron los tiempos de ésta. La cual se delimitó a cuatro horas semanales que designan para la asignatura de Ciencias Sociales: martes de 2:30 a 4:30pm y miércoles de 1:30 a 3:30 pm durante seis meses desde Abril hasta Septiembre del presente año 2016.
 - b. Fuentes e instrumentos para la recolección de información: Para la ejecución de dicho ejercicio de observación, se han utilizado diferentes instrumentos que colaboran a la interpretación de los hechos encontrados en relación al objeto de estudio, éstos son: a) diario de campo, en el cual se registra de manera individual la información encontrada en las dinámicas de aula orientadas hacia la Didáctica de las Ciencias Sociales y las

prácticas de lectura; b) formato de observación organizado por unas categorías construidas previamente (Inicio de clase, conocimientos previos, relación contexto social - contexto escolar, textos, recursos didácticos, situación de lectura y cierre de clase), sistematizado por cada integrante del grupo investigador; c) entrevistas semiestructuradas, las cuales contribuyeron al conocimiento de la perspectiva del maestro del área de Ciencias Sociales de 501, mediante preguntas encausadas a los intereses del proyecto de investigación.

- La gestión: Es uno de los momentos más significativos que responde a la ejecución de lo planeado anteriormente en la fase de diseño.
- El cierre: Éste estuvo marcado por dos momentos:
 - a) Análisis de la información: A partir de los datos recabados de las diferentes fuentes de recolección de información se llevó a cabo un proceso de triangulación de los registros individuales del formato de observación y de las entrevistas por parte del grupo investigador.
 - b) Presentación de hallazgos y conclusiones: Es el momento de concluir y sistematizar el proceso de investigación dando lugar a los resultados más relevantes y las conclusiones generadas durante la ejecución del proyecto.

A continuación, se da lugar al desarrollo de tres capítulos que evidencian los resultados emergentes del proceso investigativo: a) *Conceptualizaciones de las prácticas de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales*, el cual refleja la construcción conceptual que constituye el fundamento teórico del proyecto de investigación; b) *Lo real: una mirada hacia las características de las situaciones de lectura en la didáctica de las Ciencias Sociales en el aula*, como muestra de lo que afirma Lerner (2001) en cuanto a los sucesos y las dificultades del acontecer diario de la lectura en el aula; y c) Siguiendo a esta autora, el tercer capítulo se denomina *lo posible y lo necesario: entre conclusiones e implicaciones didácticas y pedagógicas de las prácticas de lectura en las Ciencias Sociales*, en tanto da cuenta de los desafíos que involucra la configuración e inserción de las prácticas socioculturales de lectura en el aula.

1. CONCEPTUALIZACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La lectura como fenómeno social, escolar y cultural, ha sido objeto de estudio por diversos modelos que se han interesado por ésta como objeto de enseñanza, según la propuesta taxonómica de Dubois (1996), éstos son: *a) conjunto de habilidades*: el cual estudia la lectura desde una perspectiva divisible, mecánica y centrada únicamente en el texto, allí su comprensión se adquiere por medio de niveles que avanzan de la decodificación a la comprensión literal, inferencial y crítica *b) interactivo*, donde se concibe a la lectura como un proceso que establece una relación entre las modalidades de lenguaje del texto y las modalidades de pensamiento del lector, en otras palabras una interacción entre pensamiento y lenguaje, que implica la concepción de lector como intérprete del texto a partir de sus conocimientos y experiencias consolidadas; y el texto como un constructo que puede ser interpretado y *c) transaccional*, el cual plantea que la lectura trasciende el proceso y la interacción entre el lector y el texto, para postular unos movimientos transaccionales (cognitivos y emocionales) que los ubica en una relación más compleja con su contexto.

En consideración cabe resaltar que el enfoque interactivo comprende por un lado la teoría psicolingüística, la cual destaca los procesos cognitivos del aprendizaje lector y por otro lado la teoría sociocultural que estudia la interrelación entre el pensamiento y lenguaje en un contexto semiótico, ambas reconocen la naturaleza constructiva de los procesos de lectura; sin embargo, en el presente ejercicio investigativo se enfatiza la lectura desde un enfoque sociocultural, puesto que allí la lectura se considera como práctica en el momento en que se desarrolla en un contexto simbólico y por un grupo específico, de este modo obtiene relevancia la investigación en torno a las prácticas de lectura en la escuela, en los modos de leer, y en los usos que le dan los niños a la lectura dentro del aula, en la medida en que hacen parte de todo un sistema social de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

Para empezar, se estructuran las categorías que describen la construcción teórica que vertebra el trabajo de investigación: didáctica de las Ciencias Sociales y prácticas de lectura.

1.1. Reflexiones a propósito de la didáctica de las Ciencias Sociales

Las prácticas de lectura podrían constituir el eje vertebrador de un área disciplinar como las Ciencias Sociales, que se ocupa del conocimiento de la realidad, debido a que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos temáticos del área, siendo así, es la didáctica de esta área la que permite visualizar desde otra perspectiva a las prácticas de lectura. En cuanto a la didáctica conviene subrayar las múltiples perspectivas y preguntas que enriquecen su debate, tales como:

¿cuáles son los fines de la educación? ¿cómo lograr estos fines? ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?[...]¿qué enseñar?¿cuándo enseñar?¿cómo construir secuencias de aprendizaje?¿cuáles son los materiales más adecuados para estudiar y aprender? (Camilloni, 2007, p. 32).

Preguntas que emergen de diversos factores, entre éstos: las concepciones que tienen los actores educativos acerca de la sociedad, la educación y la cultura; los diferentes métodos de enseñanza en el transcurso de la historia; y el compromiso por el sentido social de la acción pedagógica que configura por medio de una educación intencional las prácticas socioculturales del propio contexto subjetivo y colectivo.

Entonces, la didáctica se ocupa de reflexionar sistemáticamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, para Alicia Camilloni entendida como una “disciplina teórica [...] necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (2007, p. 22), en consecuencia la didáctica se construye sobre la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación, encargándose tanto de analizar como de evaluar sus corrientes y tendencias generales.

Lo anterior se denomina también didáctica general debido a que responde al “[...] discurso propio de un saber-hacer complejo, es un saber sobre el saber-hacer. Este saber se caracteriza porque se construye a través de un proceso de reflexión-acción-reflexión” (Giles Ferry citado por Camilloni, 2015, s.p.), es decir su construcción teórica de la práctica educativa en un nivel más amplio, debido a que sus propias teorías permiten ir más allá de la simple observación de prácticas propias y ajenas para ser comprendidas como acciones realizadas, recordadas, imaginadas y deseadas, es aquí donde se fecunda el discurso didáctico entre la teoría y la praxis pedagógica.

En este sentido, Camilloni (2007) señala que mientras que la didáctica general no diferencia con carácter exclusivo los campos de conocimiento, los niveles de educación y las edades de los estudiantes, las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento que se caracterizan por delimitar regiones particulares en el mundo de la enseñanza; de este modo, los criterios de diferenciación que ella plantea son didácticas específicas según: a) los distintos niveles del sistema educativo; b) las edades de los estudiantes; c) el tipo de institución; d) las características de los sujetos y e) las disciplinas. Esta última da lugar a la delimitación de los saberes disciplinares y su especificidad, por ejemplo, didáctica de la Matemática, de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales, entre otras.

Al tener en cuenta el surgimiento y el desarrollo del conocimiento en torno a la didáctica general y a las didácticas de las disciplinas, es posible considerarlas como procesos asincrónicos, porque aducen a distintos grados de madurez, múltiples enfoques teóricos, diversas tradiciones investigativas y el vínculo entre éstas es recíproco, constructivo y dialogante más no jerárquico, lo cual implica que “la relación entre didáctica general y didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva” (Íbid, 2007, p. 25). Es así que la didáctica general desarrolla un modelo comprensivo sobre la relación entre la educación y las disciplinas, y las didácticas de las disciplinas aportan características típicas de la discusión interna de su campo teórico,

es por esto que son necesarias las didácticas específicas de las disciplinas para la didáctica general y viceversa.

Por consiguiente, si la didáctica en su conceptualización y práctica es compleja por su multiplicidad, al hablar de la didáctica de las Ciencias Sociales, la cuestión de “lo didáctico” se agudiza, por su carácter interdisciplinario, es decir, que sus objetos de conocimiento no pueden considerarse como lineales, monocausales ni estáticos, al contrario, conforman un entretejido que se moviliza y actualiza continuamente según el avance de la sociedad, la ciencia y la escuela. Frente a esto, Camilloni plantea que “la enseñanza de las ciencias sociales constituye una compleja tarea, ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas que si bien, son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza debido a la problemática propia de los contenidos con los que debe trabajar” (2015, s.p.).

En consecuencia, no es posible definir la apuesta didáctica dentro del área de Ciencias Sociales a través de una única opción. En contraste según Camilloni (2015) dicha apuesta debe ir más allá del problema y el ideal de la interdisciplinariedad requiere enfocarse en las preguntas, los intereses de los estudiantes, la fascinación por el conocimiento, la comprensión de los contextos- procesos sociales así como el compromiso por construir en la vida cotidiana del aula actores sociales y políticos con valores humanos, capaces de interpretar los hechos históricos de su pasado y su presente.

Al respecto, Lerner afirma que “el *cómo* depende estrechamente del *qué*” (2001, p.72), es decir que los propósitos y asuntos didácticos que delimitan el *cómo* de la enseñanza se encuentran directamente relacionados con el *qué* se enseña y se debe enseñar, en este caso se hace referencia al contenido disciplinar del área de las Ciencias Sociales. Para ello se tiene en cuenta como orientación general la política curricular del área, como parte de los documentos institucionales organizados y construidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como ente encargado de proporcionar directrices, lineamientos curriculares y evaluativos para cada campo teórico que tiene lugar en el plan

de estudios, dentro de los cuales se encuentran la Serie lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (2002) y los EBC (2006).

En lo que concierne a los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, es necesario aclarar que surgen como una preocupación por la revisión de contenidos y fundamentos teóricos del área después de ocho años de vigencia de la Ley General de Educación de 1994, en la cual el área de Ciencias Sociales se indica como básica para la educación primaria y secundaria, puesto que se preocupa por “[...] el estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las Ciencias Sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social” (MEN, p. 6). Así, el MEN (2002) por medio de investigaciones y análisis documentales realizó primeramente un estado del arte de dicho saber disciplinar, al consolidar: a) un recorrido histórico por el abordaje disciplinar de ésta área destacando por ejemplo, la historia, la geografía, la antropología, la economía, entre otras y b) una contextualización de los cambios culturales y de paradigmas en la constitución de las Ciencias Humanas y Sociales.

A partir de lo anterior, se logró constatar una tendencia general en los procesos de enseñanza de forma fragmentada y aislada del contexto, la realidad y los conocimientos sociales que los estudiantes construyen antes y durante su proceso escolar, también cabe destacar la reducción memorística de la información y la explicación unicausal de los hechos históricos presentada en los libros de texto. En respuesta a estos hallazgos, los lineamientos surgen como

[...] puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro (Ibíd., 2002, p. 1).

De este mismo modo, los lineamientos consideran que los contenidos “[...] no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios,

procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo.”(Ibíd., 2002, p.40), en otras palabras los contenidos como eje vertebrador del área suponen entonces, un intercambio de saberes disciplinares, procesos e interpretaciones que se construyen y reconstruyen en el acontecer continuo del aula. Por lo tanto, los lineamientos curriculares se consolidan como orientaciones para que las instituciones desde sus proyectos educativos institucionales (PEI), asuman la elaboración de sus propios currículos, como lo menciona el MEN “las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel” (1994) p.17).

Asimismo, se evidencia que el MEN (2002) es consciente que es complejo proponer un modelo único para enseñar las Ciencias Sociales, por esta razón plantea dichos puntos de apoyo desde una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral que al converger en ejes generadores, ámbitos conceptuales y preguntas problematizadoras trabaje en conjunto para fortalecer las competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras que contribuyan al desarrollo del conocimiento propio y colectivo de cada momento histórico, y acontecer social, permitiendo la apropiación del área en la escuela.

Por otra parte, cuatro años más tarde el MEN, enfocado en favorecer la educación de calidad postuló los EBC, que emergen como un conjunto de criterios que giran en torno a las evaluaciones censales y a la aplicación de planes de mejoramiento en las instituciones educativas, con el único objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes colombianos. En sentido estricto, conforman una “guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” (2006, p. 1).

En este orden de ideas, el MEN (2006), afirma que los EBC constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado al término de su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna como el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca

puede alcanzar la calidad establecida con los estándares. En consecuencia un estándar, es comprendido como aquel “criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo [...] cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (Ibíd., 2006, p. 9). En su respectiva estructuración, se tomó como punto de partida los Lineamientos para Sociales enunciados en 2002 por el Ministerio de Educación Nacional, considerando las características propias del conocimiento científico social.

De esta manera, la perspectiva abierta, crítica, problémica y transdisciplinar se conserva en dichos estándares, reflejada en la postulación de la comprensión de la sociedad y de la realidad local, regional, nacional e internacional mediante el saber cultural y cotidiano de los estudiantes y los docentes; la necesidad de la deconstrucción de los hechos y fenómenos sociales para la toma de posturas éticas propias y colectivas; la integración de los aportes de las múltiples disciplinas en cuanto a los conceptos, teorías, métodos-técnicas de las diferentes tradiciones disciplinares que convergen y fundamentan el saber del área de las Ciencias Sociales; el abordaje del conocimiento de la realidad por medio de ejes generadores de las relaciones entre la historia y la cultura, el espacio y el ambiente que permitan el análisis de los problemas que transversalizan las condiciones éticas, políticas, económicas, ideológicas y sociales de los seres humanos en cotidianidad.

Por otro lado, los EBC se encuentran directamente relacionados con el diseño curricular, el plan de estudios, el trabajo de enseñanza en el aula, la producción de los textos escolares y materiales utilizados como apoyos educativos, así como la selección de éstos por parte de las instituciones y docentes; la estructuración e implementación de las estrategias evaluativas; y por último, la formulación de programas y proyectos para ser tomados en cuenta en la formación inicial del profesorado y posterior cualificación docentes. En consecuencia, las singularidades de esta área convocan desafíos al plantear los contenidos, objetivos y preceptos que ésta contiene, según Cajiao (1997) el reto consiste en la construcción de un sujeto intérprete de la realidad de forma individual y colectiva, que permita la creación de nuevos modelos de sociedad y de cultura a través de la multiplicidad de interpretaciones, el diálogo y el espacio para interrogarse, que colaboren a la promoción de consciencia hacia un cambio social.

Entonces, en este panorama curricular entra en interjuego no solo la didáctica de las Ciencias Sociales en sentido estricto, sino aquello que se denomina como transposición didáctica concepto que hace referencia según Chevallard “al paso del saber sabio al saber enseñado” (1998, p.16), es decir, el conjunto de transformaciones que sufre un contenido disciplinar y/o conocimiento científico para convertirse en un saber que puede ser enseñado en la escuela. Dichas transformaciones ocurren en dos niveles principalmente que entre sí son recurrentes, según Lerner (2001), en primer lugar, se encuentra la apropiación que el maestro hace del objeto de enseñanza al convertir los conocimientos científicos en parte de su producción intelectual y en segundo lugar, se hace referencia a la recontextualización de éstos en el ámbito de la enseñanza.

Por lo tanto, es esencial comprender que el trabajo didáctico implica el proceso mediante el cual el saber disciplinar es adaptado para ser un saber escolar, de forma tal que el sistema didáctico resulta ser un sistema abierto, que entrelaza e interactúa los modos y formas de leer, los marcos interpretativos de los estudiantes y los maestros, las configuraciones de sentido y significado, entre otros aspectos.

Además, las dimensiones a considerar en el terreno didáctico hacen referencia a la definición de criterios para la selección de contenidos, la apertura de espacios y tiempos particulares, la promoción y permanencia de consignas, la preferencia por ciertas prácticas de lectura, la selección de los materiales posibles de ser leídos, etc. Con el objeto de construir modelos explicativos que busquen la comprensión de problemas reales, en tanto permitan ser evidenciados en los procesos lectores que colaboran a la apropiación de dichos contenidos, los cuales finalmente pueden repercutir en la formación de un sujeto político.

En este campo de la reflexión didáctica desde la mirada de las prácticas de lectura, la elaboración de consignas (Aisenberg, 1993) es esencial en la medida en que son aquellas fórmulas breves que definen y reflejan los propósitos, la organización de la clase, el discurso instruccional del maestro además de orientar las prácticas de lectura en aula, éstas pueden ser entendidas como el conjunto de disposiciones que articulan la secuencia

didáctica, los contenidos disciplinares, los materiales leídos y las actividades posteriores a la lectura.

Para comprender y profundizar en lo anterior, se trae a colación a Aisenberg, quien propone dos tipos de consigna: la global y la abierta, con respecto a la consigna global, hace referencia a una “pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido a enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general.”(1993 p. 53) y la consigna abierta alude a una invitación amplia para leer acerca de un texto o temática, donde se busca comentar sobre el texto leído sin limitaciones, en conjunto, ambas consignas plantean una serie de preguntas que se relacionan con el contenido a enseñar, las concepciones de los estudiantes y los propósitos de enseñanza del maestro para propiciar situaciones de lectura compartida que amplíen la comprensión literal, inferencial e intertextual de un texto.

De este modo, es posible afirmar que las consignas son una parte sustancial dentro de las prácticas de lectura y la didáctica de todas las áreas disciplinares, las cuales constituyen el plan de estudios de las instituciones educativas; en particular en el área de Ciencias Sociales según la perspectiva de Cajiao “El objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión ordenada y comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso y condicionado por un entorno social cuya realidad actual es resultado de un proceso histórico” (1997, p.13), para dicho propósito, las formas particulares de interpretar la realidad se ponen en juego a través de la comunicación entre pares, el diálogo colectivo y la toma de postura teniendo en cuenta como eje central las formas de leer y las prácticas sociales de la lectura del contexto en el que se desenvuelve cada estudiante.

En suma, como señala Aisenberg (1993) “tanto el conocimiento social como los saberes de las Ciencias Sociales intentan pensar la realidad social” (p.22), por tanto la interpretación de ésta reconoce a la lectura como práctica inmersa en un contexto social, acotando que la didáctica de contenidos históricos al ser comunicados a los estudiantes,

sólo tendrá sentido si el saber enseñado en el aula está orientado a comprender la sociedad e identificarse con ella, y no simplemente a la traducción de información de una temática representada por hechos y fechas del pasado que al no encontrarse contextualizadas, no cobran sentido en la formación presente y futura de un sujeto; a partir de lo anterior se asume que la lectura promueve la interpretación del estudiante acerca de situaciones históricas y sociales, y junto al docente interactúan sus marcos interpretativos para hacer del conocimiento disciplinar de esta área, no una limitación a la disciplina académica, sino un saber enseñado en aula, es decir el sentido y significado que el maestro da al contenido enseñado, para que así mismo sea en los estudiantes, un saber valioso y sabio apropiado por cada uno de ellos.

1.2. Aproximación al concepto de práctica sociocultural

En este punto, se hace necesario conceptualizar el término “práctica” como constructo social para posteriormente abarcar las prácticas de lectura; entendiéndolo primero por Camacho (2006)¹ como “la actividad del ser humano sobre el medio en el que se desenvuelve”, según este mismo autor existen dos maneras en las que se manifiesta la actividad práctica: una es la acción de la naturaleza y la otra, las prácticas sociales que los seres humanos ejercen sobre el conocimiento.” (2006, p. 133-134).

En cuanto a la primera, se contempla a la práctica como el conjunto de expresiones del ser humano que involucra la noción de actividad como acto variable, heterogéneo y con relación a una periodicidad, además de ser una acción concretada y consolidada a través de un uso continuado en una comunidad, por medio de unos espacios y unos tiempos específicos. Frente a esto, Camacho (2006) enuncia que ésta amplía la experiencia y se adentra en aquellas cualidades que no se visualizan de manera aparente, debido a esto, su

¹ Alberto Camacho Ríos es licenciado en Matemáticas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con especialización y doctorado en Ciencias (Matemática educativa), ha sido director de tesis de doctorado y maestría y ha publicado varios artículos científicos. Todo su recorrido académico ha estado marcado por el análisis sociocultural de diferentes nociones que convocan el área de la Matemática, en el presente proyecto es pertinente retomarlo en tanto que las didácticas específicas de las disciplinas no son autónomas, ya que todas aportan a la construcción de una acción pedagógica con sentido social según Aisenberg y todas son fundadas sobre teorías epistemológicas, didácticas y psicológicas, por tanto las reflexiones sociales de la Matemática podrían colaborar al análisis de las Ciencias Sociales.

análisis supone la comprensión de unas condiciones sociales, históricas y materiales específicas, además de la apropiación que le da el individuo para consolidarla como práctica y que trascienda el plano de la actividad. Es por esta razón que se distingue la actividad de la práctica, sin embargo, esta última no puede situarse aislada de la práctica sociocultural, en vista de que se comprende en unos contextos sociales, culturales e históricos específicos, los cuales están cargados de sentido y significado para quienes allí se encuentran y la han constituido.

En cuanto a la segunda, - las prácticas sociales que los seres humanos ejercen sobre el conocimiento - Camacho manifiesta que a través de las prácticas sociales, el sujeto da sentido a los problemas fundamentales de la ciencia, sometiéndolos a las complejas relaciones entre ellos y su entorno, de esta manera, la práctica “se ejerce por lo general en situaciones extraescolares y escolares” (2006, p.35) permeadas por contextos políticos, culturales, etc., consolidándose como tal al ser recurrentes, sistemáticas y al corresponder a los códigos culturales que existen dentro y fuera del salón de clase, ya que regulan, expresan y transforman la mente humana.

Además, se considera práctica porque es una acción con intención, cargada de valores de acuerdo a un contexto en particular, donde se consolidan ciertas herramientas de interpretación conjuntas, pero que como afirma Silveira (2013, p. 111) “la situación de la escuela y la enseñanza presentan un escenario artificial desnaturalizado que, a veces, puede entorpecer la lectura y los aprendizajes” entonces es importante consolidar prácticas, teniendo en cuenta el uso social en una comunidad, en función de un contexto, un tiempo, una relación entre sujetos y con unos códigos culturales.

Profundizando en el entorno escolar, es importante resaltar que algunas situaciones en aula no consolidan prácticas, en la medida que no son regulares, reflexivas ni endémicas y en algunas ocasiones no corresponden a situaciones ni disposiciones conjuntas que se van construyendo al interior y al exterior de la clase, razón por la cual no son prácticas sino actividades asistemáticas e irregulares que pueden obstaculizar la configuración de prácticas socioculturales en ese micromundo escolar.

Ahora bien, uno de los propósitos de la educación es conseguir que los estudiantes se involucren con un discurso concretado en el uso y dominio de formas del lenguaje que permita que ellos puedan tener acceso al “estudio y a comprensión crítica de la cultura nacional” (MEN, 1994, p. 2); relacionando este punto con la teoría sociohistórica, Baquero al retomar a Vygotsky (1997) afirma que este enfoque analiza los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas, es decir, cómo estos procesos se originan en la vida social y en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Se considera entonces una práctica colectiva, en tanto “su constitución en la vida social implica que los mecanismos formadores mismos, en buena medida, estén organizados en la vida social” (Baquero, 1997, p. 10)

Ahora bien, desde la perspectiva del maestro, Villar plantea que:

[...] el profesor es entendido por una parte como un agente cultural, cuya misión es enseñar en un contexto de prácticas y medios socioculturales determinados, y por otra como un mediador cuya tarea es ofrecer la ayuda necesaria para que el alumno pueda incorporarse con éxito a ciertas situaciones y saberes culturalmente valorados (2003, p. 411)

En este sentido, la enseñanza del maestro y la mediación de los saberes culturales podrían converger en el contexto de aula en el uso de la lectura, puesto que leer no es sólo una tarea lingüística o psicológica como afirma Daniel Cassany (2006), sino que hay allí inmersas unas prácticas socioculturales que exigen además de la decodificación de un texto, la recuperación de los distintos significados que una comunidad le otorga a dicha lectura. Ésto ha dado paso a que éstas prácticas socioculturales de la lectura no se sitúen en la escuela, sino que permanezcan lejos de ella, porque permitir aquellas acciones que realiza un lector experto acorde a Lerner (2001) como anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento, avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor, perseguir propósitos en el texto, entre otras son las que posibilitan la configuración de practicantes de la lectura en el contexto escolar.

1.3. Lectura como práctica social y escolar

A partir del concepto de práctica, denominada como un objeto producido en tiempos y espacios sociales específicos, generado gracias a las diversas relaciones intersubjetivas e interculturales, conviene subrayar la manera en que éstas estructuran las prácticas de lectura, al respecto, Lemos señala que “Cuando echamos mano del término prácticas de lectura, nos referimos a actividades humanas fuertemente influenciadas por las condiciones sociales e históricas particulares que configuran las maneras de leer, los usos de la lectura, los sentidos y sus posibles significados, así como los modos de aprender y enseñar a leer y los materiales necesarios y posibles de ser leídos” (Ibid., 2008, p. 13), estos aspectos se encuentran involucrados en las preguntas que orientan el presente proyecto: qué, cómo, por qué, para qué y qué se hace con lo que se lee en el área de Ciencias Sociales, considerando la estrecha relación existente entre las prácticas de lectura y las experiencias de un sujeto en un contexto social y escolar.

Con respecto a esta relación, Carretero (1989) afirma que tanto los estudiantes procedentes de medios socioculturales más desfavorecidos, como los de medios más favorecidos tienen una comprensión de los conceptos sociales que sigue indicando una clara deficiencia en ésta en cuanto a contenidos temáticos de las Ciencias Sociales. Precisamente aquí es donde cobran relevancia las prácticas de lectura reflejadas en el uso que se hace de las mismas como procesos esenciales dentro del lenguaje, la comunicación, la apropiación cultural y la construcción de representaciones sociales dentro y fuera de la escuela.

Por lo tanto, las prácticas de lectura deberían transversalizar la sociedad en su desarrollo y evolución, y a una de sus instituciones más representativas: la escuela, a la cual se le atribuye la función de alfabetizadora obligatoria y el desafío en común para todos los educadores y educadoras de todas las áreas: la formación de lectores y sujetos inmersos en la cultura de la lectura; aclarando que las prácticas de lectura socioculturales son comprendidas desde Lerner, como “[...] totalidades que aparecen como quehaceres aprendidos por participación de las actividades de otros lectores y escritores e implican

conocimientos implícitos y privados” que se ponen en acción con los textos, los autores y sus contextos (2001, p. 28), por ello se consolida esa complejidad en la inmersión de las prácticas de lectura en aula, porque siguiendo a Lerner es necesario que la escuela redefina su sentido social, ya que ésta se ha encargado de enseñar a leer desestimando en primer lugar la importancia de la consolidación de la lectura como práctica y en segundo lugar todo lo que conlleva esto en otros escenarios diferentes al escolar.

En este sentido, Lerner (2001) resalta la existencia de prácticas “expertas” que integran los quehaceres de los lectores autónomos marcando su inserción y participación en una comunidad, en esta perspectiva pueden ser entendidas como diversas operaciones que ponen en acción los conocimientos sobre las relaciones entre los textos, los autores y los contextos en que se escribe y se lee; precisamente éstas prácticas sociales de lectura requieren ser “escolarizadas” para cualificar el proceso de formación de lectores que sucede en el espacio escolar.

En definitiva, como plantea Lerner “Leer es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (2001, p. 115). Formarse como lector ciudadano en la sociedad y en la escuela implica prácticas de lectura diarias, escolares y contextuales, enfocadas en la conciencia histórica y en la reflexión social, en tal sentido se considera a la lectura como una práctica eminentemente sociocultural y escolar, por lo tanto, “la lectura es una práctica social y cultural. Estamos convencidos de que la lectura y la escritura no pueden considerarse solamente un problema pedagógico o como una acción individual, sino ante todo como una práctica profundamente socializada” (Silveira, 2013, p. 108)

2. LO REAL: UNA MIRADA HACIA LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS SITUACIONES DE LECTURA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA

Al tener en cuenta el escenario particular del salón de clases descrito preliminarmente en la parte introductoria, cabe agregar además que el contexto de aula se encuentra influenciado por la planeación del maestro (Ver Anexo No.1), la cual comprende una correlación entre las competencias (retomadas a partir de los EBC), el contenido temático, las estrategias y los criterios de evaluación. Allí, se describen los ejercicios escriturales (elaboración de carteleras y resúmenes) como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, además resulta interesante que los estudiantes suelen sugerir la realización de un resumen durante y después de una lectura como estrategia para reunir la información del texto y registrarla en su cuaderno para una consulta futura.

Ahora, en lo que concierne a las prácticas de lectura en el aula en la didáctica de las Ciencias Sociales, a nivel general, sobresale el uso de la lectura como herramienta para la enseñanza de los contenidos curriculares de ésta área, cada día de observación fue una oportunidad para encontrarse con un texto nuevo o conocido en el aula, leído en voz alta de forma individual y grupal, interpelado por el dialogo interactivo entre las preguntas y las experiencias tanto del maestro y de los estudiantes. Sin embargo, el tiempo dedicado a la lectura no resulta ser suficiente para llevar a cabo procesos de comprensión más profundos que trasciendan la obtención de información hacia el análisis de la realidad, la futura apropiación del contenido en cada estudiante y la incorporación de los modos interpretativos para formarse como ciudadanos.

A partir de dichas generalidades, en el siguiente apartado se presenta la descripción de las situaciones de lectura a manera de hallazgos, los cuales emergen del presente ejercicio investigo que al tener en cuenta la observación no participante llevado a cabo en aula, recurre a la interpretación de los resultados a la luz de ejes conceptuales, tales como: conocimientos previos, actividades de lectura, textos, contenidos, comprensión, entre otros

que además de dar respuesta al qué, cómo, por qué, para qué y qué se hace con lo que se lee, podrían contribuir a la configuración de prácticas lectoras.

2.1. Los conocimientos previos y su relación dentro del contexto de la realidad social o escolar, a propósito de las reflexiones didácticas

Para iniciar se destaca que las Ciencias Sociales no son una verdad acabada, por el contrario son un campo de continua construcción e inspiración para que los maestros vinculen en su quehacer pedagógico estrategias significativas orientadas a la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos, solidarios frente a los problemas sociales y a sus posibles soluciones. En este sentido, los conocimientos previos de los estudiantes están estrechamente relacionados con la didáctica de los contenidos de las Ciencias Sociales, porque es aquí donde el maestro comprometido con la necesidad de educar con calidad, tiene el propósito de reconocer y orientar esos saberes, para formarse como sujetos capaces de construir nuevas sociedades a través del reconocimiento de la subjetividad.

Los conocimientos previos son entendidos como la apropiación de aquellas experiencias en el plano interpersonal que posibilitan la construcción de nuevos saberes en diversos contextos como el social y el escolar, en éste último, éstos encuentran sentido, debido a que

[...] el alumno, cuando llega al aula, no es, como afirmaba John Locke una *tabula rasa*, un papel en blanco, sino que tiene ideas acerca de cómo es el mundo y cómo se explican los fenómenos que debe estudiar ¿Cómo trabajar con esas ideas? ¿Se pueden modificar y reemplazar por nociones científicas o por otro tipo de nociones? (Camilloni, 2007, p. 32).

Es así como aquel bagaje cultural se torna en objeto de estudio dentro de la enseñanza del área de las Ciencias Sociales al enfocarse en la realidad social intra y extraescolar como eje vertebrador que promueve la formación de sujetos capaces de involucrarse en una sociedad constituida por ciudadanos conscientes de sus experiencias y responsables de la realidad que experimentan las nuevas generaciones.

De esta manera, los conocimientos previos dan lugar a la relación contexto social y escolar, debido a que son las experiencias del contexto las que configuran diversas maneras de significar e interpretar al leer, es decir, al reconstruir desde una perspectiva socio-cognitiva una serie de representaciones de las situaciones, motivaciones, causas y consecuencias a las cuales se puede referir tanto el texto como los contenidos a enseñar, dicho trabajo de reconstrucción promueve como afirma Audigier (Citador por Aisenberg, 2010) aprender Historia leyendo textos y las diferentes realidades, al utilizar como herramientas —como marcos de asimilación— los propios conocimientos previos sobre Historia y sobre el mundo social, esto permite dar cuenta del aprendizaje de los contenidos de las Ciencias Sociales comprendidos mediante la concientización sobre la realidad.

En este panorama, el maestro en su quehacer pedagógico sitúa la lectura como acto privilegiado para construir conocimiento al posibilitar la apropiación de los contenidos de las Ciencias Sociales en función de la realidad social, aquí cobra sentido su perspectiva acerca de las características de un buen lector en quinto grado, al afirmar que

“el niño debe estar ya en capacidad de sentarse y tomar un texto que lógicamente dentro de su vocabulario le permite tener, ampliar su bagaje cultural su léxico y debe pronto el niño ya ser capaz de tomar cada párrafo y saber cuál es la idea principal de ese párrafo, es un ejercicio que desde el área de español lógicamente ya debe estar capacitado para eso y en ciencias sociales pues podemos aprovechar para que el niño con esas lecturas de los diferentes temas de la parte de sociales, de la parte socioeconómica, de la parte de historia de nuestro país, entonces al desarrollar la lectura es un ejercicio que deberíamos hacer como docentes hacer la lectura por párrafos e ir tomando y buscando cuál es la idea central, la idea principal de cada párrafo ya considero que en quinto deben tener esa capacidad de hacerlo”, (Rodríguez, E. entrevista personal, 23 de septiembre de 2016) (Ver anexo No. 2)

De esta manera, durante el proceso de observación realizado en el grado quinto, el maestro da cuenta de: a) los conocimientos previos disciplinares, comprendidos como la

apropiación de los diversos saberes aprendidos en torno a las temáticas del área en la escuela y en los grados anteriores; b) los conocimientos previos de lectura, entendidos como los hábitos, estrategias y procesos que los sujetos ponen en interjuego durante el acto lector para interpretar y comprender un texto más allá del componente literal del discurso del autor, junto con las prácticas de lectura que han apropiado a lo largo de su escolaridad; y c) los conocimientos previos de experiencias socioculturales que aluden a las vivencias del sujeto en contacto con la realidad, el mundo y el lenguaje. Todos estos saberes se vinculan y articulan en el aula con los contenidos del área, a partir de preguntas e interrogantes formulados a los estudiantes de manera grupal e individual, es así como los conocimientos previos no se generan como una segunda instancia en la clase, resultan ser más bien una estrategia para la comprensión de la lectura, la explicación de la temática y el desarrollo mismo de la clase.

Algunas de las preguntas del maestro se orientan hacia diversos aspectos, tales como: las concepciones, las vivencias, las reflexiones, los contenidos, etc., por ejemplo: “¿Qué los hace pensar en un determinado concepto (constitución, derecho, Estado)? [...] ¿Por qué les parece importante esto y no lo otro (la ciudad o el campo, el campesino o el empresario, los países desarrollados y en vía de desarrollo)? [...] ¿Cuál es su postura frente a determinado tema? [noticias, situaciones de violencia, etc.]” (Rodríguez, E. 2016) (Ver Anexo No. 2). Además, el maestro recurre a la evocación de la información que los niños conocen y a las situaciones particulares del país para abordar las temáticas, haciendo uso de preguntas problematizadoras que posibilitan las relaciones entre los nuevos aprendizajes y sus experiencias.

De este modo, la clase puede considerarse como un ambiente agradable, donde se expone los conocimientos ya constituidos en la mente de los sujetos, por medio de la pertinencia con la que el maestro invita a sus estudiantes a interactuar con la temática trabajada, las preguntas y sus propias ideas que surgen a partir de sus experiencias y diversas realidades, porque al explicar la temática de forma recurrente lleva a los estudiantes a situaciones del contexto a través de noticias, vivencias, recuerdos, etc.,

además se remite al pasado de la historia como un referente para que los estudiantes visualicen distintas interpretaciones de mundo y construyan un nuevo aprendizaje.

Ahora bien, en lo que respecta a las preguntas que acompañan la lectura en relación a los conocimientos previos, el maestro hace uso de la contrapregunta y la micropregunta² como estrategias útiles para que los estudiantes participen, den sus opiniones, cuenten sus experiencias personales, lo cual permite vislumbrar la construcción de un saber más allá de la información impartida; en esta perspectiva los Lineamientos Curriculares plantean que “[...] los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos”(MEN, 2002, p. 28), cuestión que se evidencia en el aula cuando las preguntas y el diálogo colectivo no se hacen esperar en cada clase, pues protagonizan, dinamizan y refuerzan aquello que el estudiante ya conoce en interjuego con el contenido a ser enseñado en el área de las Ciencias Sociales.

En conjunto, en el desarrollo de la clase se evidencia que en ocasiones ya no es el maestro quien pregunta, tratando de activar los saberes ya constituidos, sino que es el mismo estudiante quien en cada situación de aprendizaje va haciéndose consciente de lo que ya sabe. Además, el maestro contrasta la teoría con los conocimientos previos del sujeto, lo cual permite establecer relaciones entre éstos y el contenido enseñado. Así mismo, se realizan continuamente preguntas aclaratorias, con el objeto de que los educandos participen a partir del intercambio; es aquí, en las respuestas de los niños y niñas donde sus ideas se reflejan constantemente durante el diálogo, lo cual permite con frecuencia la realización de retroalimentaciones pertinente a las intervenciones por parte del maestro. En consecuencia, sobresale el esfuerzo constante del maestro por enseñar a través de sus recuerdos, vivencias y experiencias, lo que fomenta la enunciación de los ejemplos de la vida cotidiana, como forma de establecer un vínculo más cercano con los el saber disciplinar.

² De acuerdo con Aisenberg la micropregunta “orienta al alumno directamente a partes salteando la mirada del texto como totalidad” (2010, p. 68), es decir, lleva a poner en juego la estrategia de localización de información precisa en un texto, son preguntas puntuales y se resuelven independiente y específicamente.

Además, se aprecia la capacidad del maestro para hilar los conocimientos ya configurados en las mentes de los estudiantes con los nuevos saberes disciplinares, debido a que articula lo dicho por los estudiantes en su intervención, promoviendo la reflexión en torno a las noticias actuales que los niños han escuchado para abordar y cerrar el tema trabajado durante el día; es decir, vincula constantemente aspectos teóricos con la realidad. A su vez se brinda el espacio para que evoquen palabras y conceptos por medio de la remembranza de situaciones en torno al colegio, la calle y la naturaleza, lo cual hace que ésta se recree con aspectos observables que abren un espacio a la imaginación de nuevos contextos y realidades.

Por consiguiente, en la didáctica de las Ciencias Sociales constantemente se interactúa con el contexto social, cultural y escolar, debido a que durante las clases el maestro establece un espacio para la interrelación de las ideas y las vivencias del sujeto a través de las distintas experiencias sociales y la información de los medios de comunicación ya sean escuchados u observados en busca de construir nuevos aprendizajes. Estas estrategias de enseñanza se convierten en ambientes motivadores para formarse, de manera que la figura del maestro como único poseedor del saber desaparece, dando lugar a la destacable forma en la que se realiza un esfuerzo para que los estudiantes logren involucrar la información brindada por los textos con sus diversos ambientes que configuran sus experiencias.

En este sentido, el maestro durante su labor demuestra una gran empatía por comparar, cuestionar la realidad con otros mundos posibles y pensar la sociedad desde otras perspectivas, buscando siempre que los niños hagan parte de la explicación del tema, exponiendo sus opiniones y argumentos claros frente a la situación; se hace interesante la manera en que el maestro hace esa relación entre la historia de la patria y la historia de cada uno de los estudiantes, por ejemplo, el maestro recurre a una línea del tiempo graficada en el tablero, la cual implica la construcción de relatos en relación al contenido de ser enseñado, al plantear durante su intervención que *“así como la historia de cada uno de ustedes está compuesta por diferentes sucesos en cada año vivido, de esta manera la*

historia de Colombia está constituida por fechas y hechos del pasado” (Rodríguez, E. entrevista personal, 2 de agosto de 2016), lo cual genera en los estudiantes espacios de imaginación y apropiación del contenido enseñado.

Se observa además que dentro del aula de clase existe un aprendizaje compartido construido conjuntamente, en el cual se posibilitan nuevas formas de entender el mundo, apropiarlo y repensarse dentro del cambio porque es el maestro quien orienta las estrategias de enseñanza para que el estudiante construya su propia interpretación, en tanto en ocasiones recurre al sarcasmo para lograr que los educandos por medio de la relación entre los conocimientos vistos con anterioridad y su contexto social logren reconocer la respuesta correcta, por ejemplo: en las preguntas de las pruebas Saber³, se hace evidente que no se encuentran relacionadas en la mayoría de los casos con los saberes que los estudiantes poseen, por lo tanto al realizar la respectiva aclaración, el maestro acude a enunciados referidos a las palabras apropiadas por los estudiantes logrando contextualizar al niño para que relacione su conocimiento social (situaciones cotidianas) con el escolar (temáticas del área).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente se hace evidente que la lectura, los conocimientos previos y la relación del contexto-social y escolar, crean posibilidades de intercambio de saberes en relación a los contenidos de las Ciencias Sociales en diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, de manera que juegan un papel articulador e integrador. Es así como el maestro interactúa constantemente en el aula de clase con los aportes de los estudiantes a partir de las propias experiencias, dando lugar a la apertura de espacios de construcción del saber y de ambientes generadores de posibles maneras para comprender e interpretar el mundo.

³ Las pruebas saber son exámenes estandarizados que se aplican a los estudiantes de grados tercero, quinto, noveno, once y quienes culminan la educación superior. Es pertinente abordarlas en el presente trabajo investigativo, debido a que se utilizaron en el aula de 501 como instrumento que colaboró a la lectura, a la comprensión y a la evaluación de ésta.

2.2. De los textos, aquello que es leído en aula

Al estudiar las situaciones de lectura en un espacio como el aula, el cual se ha caracterizado, anteriormente, como escenario privilegiado de intercambio de interpretaciones; modos de leer, de significar y de construir conocimientos; entre otros, se hace necesario traer a colación aquellas herramientas y recursos didácticos empleados, que en el transcurrir de las clases configuran la presentación de los contenidos, las posibles actividades y los materiales seleccionados para ser leídos.

Al respecto, se encontró que algunos de estos recursos, son: el tablero, los libros de texto, las imágenes y los artículos de revista o periódico. Con el objeto de dar lugar acerca del qué se lee en el área de Ciencias Sociales, se llevará a cabo una descripción enfocada en los libros de texto (texto escolar) y el tablero como un texto, instrumentos ampliamente usados por el maestro a lo largo de su práctica.

En el aula se ha observado el uso casi diario de los libros de texto, al respecto Moya plantea que “Es indudable que los libros de textos son las principales herramientas didácticas empleadas por los docentes. El texto escolar como recurso didáctico en el proceso de enseñanza [y de] aprendizaje se ha convertido en uno de los elementos más emblemáticos de la actividad educativa” (2008, p. 135). Así, los contenidos del área resultan tener mayor posibilidad de ser transmitidos y explicados si son llevados a los estudiantes en forma de texto alfabético con un lenguaje claro, preciso y comprensible.

2.2.1. Del libro de texto

De acuerdo con los hallazgos, el libro usado como soporte textual en el aula se caracteriza por contener textos de tipo expositivo, dentro de esto se encuentra el libro titulado “Inteligencia Social 5” (Imagen No. 1) que mezcla lenguajes alfabéticos y gráficos (Imagen No.2) con el objeto de mostrar los conceptos científicos de los contenidos disciplinares para ponerlos en interjuego con la información de la experiencia de los estudiantes y el maestro a través de las actividades que acompañan a la lectura antes,

durante y después, las preguntas del maestro y las contrapreguntas de los estudiantes (Ver Anexo No.4)



Imagen No. 1. Sarmiento, H. (2003). Inteligencia Social 5. Bogotá. Editorial Voluntad.

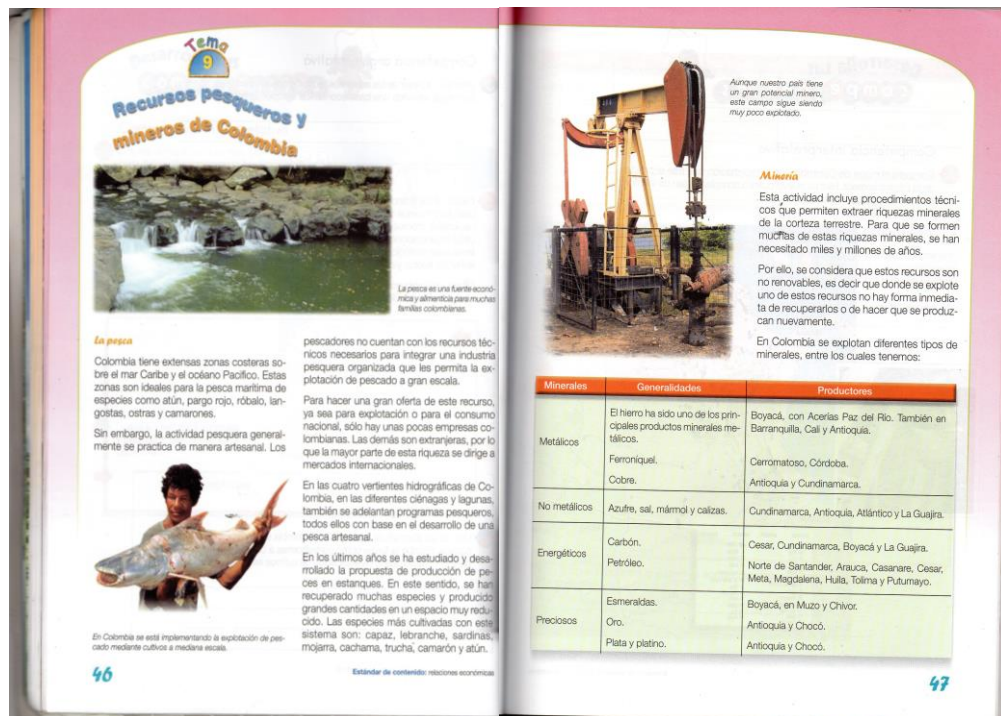


Imagen No. 2. Sarmiento, H. (2003). Inteligencia Social 5. Bogotá. Editorial Voluntad. p. 46-47

Como se observa en el libro de texto la extensión es generalmente de media página o página completa por tema, con una estructura gramatical y semántica precisa, expositiva y acompañada de ejemplos e imágenes que cuentan con los datos y la información de cada contenido; además, se puede considerar como un material auxiliar al que se recurre continuamente para desarrollar las clases, previamente establecidas por un programa oficial.

Así mismo en temáticas específicas como el relieve y la economía colombiana (ver anexo no. 7), se hace uso de un texto como el denominado “Orígenes 5” (Imagen No. 3), que presenta mayor cantidad de imágenes con una explicación con uno o dos párrafos, lo que permite la lectura visual y textual pertinente para el aprendizaje de éstos, tal como se muestra en la imagen No. 4, los cuales, el maestro por medio de preguntas en relación con las vacaciones o paseos familiares, hace un esfuerzo por poner en interacción el texto escolar y los conocimientos de los estudiantes, es decir, como se ha señalado anteriormente, leer implica poner en interjuego el mundo del texto con el mundo del lector.

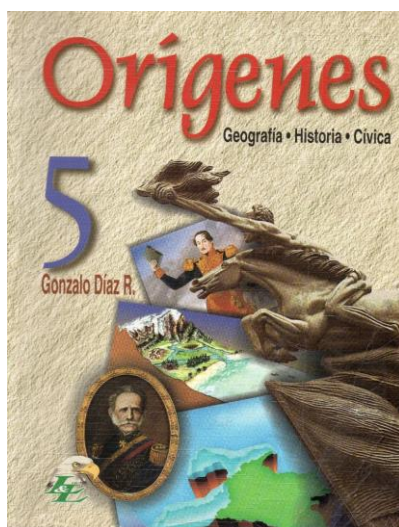


Imagen No. 3. Gonzalo, R. (1998). Orígenes 5. Geografía-Historia-Cívica. Bogotá D.C. Editorial Libros & Libros S.A.

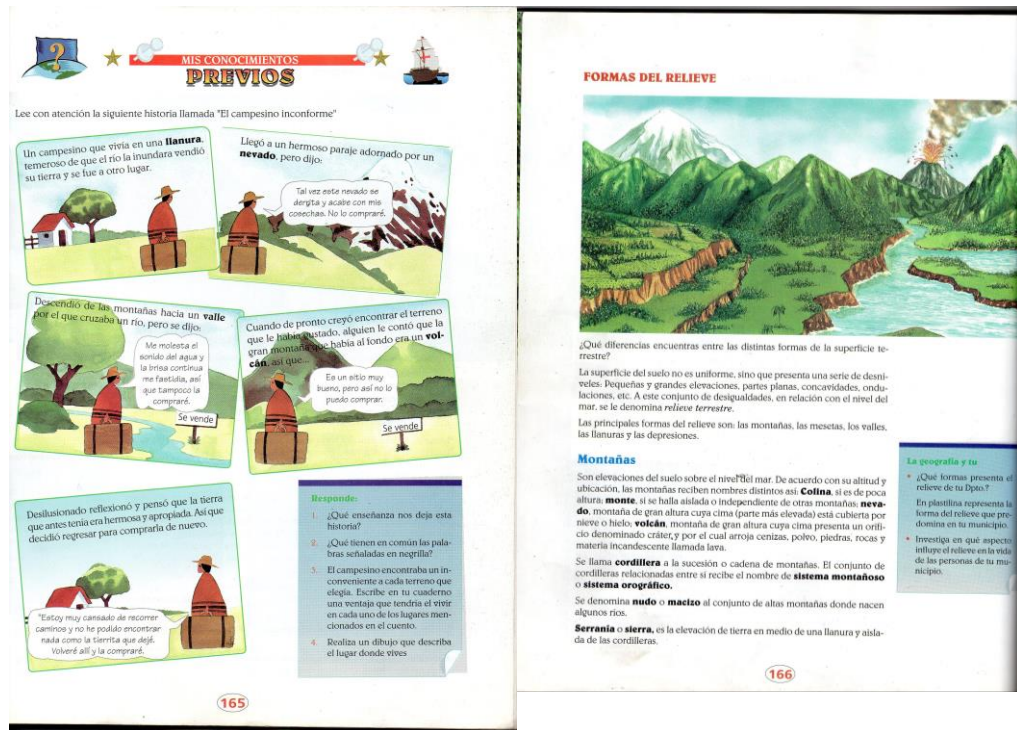


Imagen No. 4. Gonzalo, R. (1998). Orígenes 5. Geografía-Historia-Cívica. Bogotá D.C. Editorial Libros & Libros S.A. p. 165-166.

De este modo, la interrelación entre texto e imagen en una situación de igualdad y colaboración, al compartir un mismo espacio, puede promover un diálogo fértil de significados y a la vez, una situación compleja de interpretaciones.

Cabe agregar además, el predominio de la tipología textual expositiva como texto ideal para ser llevado al aula y presentar los contenidos disciplinares de forma pertinente y comprensible, dicho imaginario no es solamente una selección particular del maestro sino que obedece a su estructura misma del texto expositivo pues este:

[...] tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. (Angulo, 2010, p. 74).

Entonces, se puede aducir que el texto expositivo da cuenta de cierta temática debido y que casi en su totalidad muestra información, datos y fechas concretas, proporciona ejemplos y representaciones gráficas, que permiten a los estudiantes acercarse al contenido de un modo “resumido y neutro”, con el objetivo de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comprensión del tema expuesto y su relación con los conocimientos de los estudiantes.

El libro de texto y específicamente el texto expositivo, se encuentra instaurado en la escuela, tanto así que comprende en su totalidad la respuesta a la pregunta acerca del qué se lee en el área de Ciencias Sociales, “[...] independiente de las críticas que se hagan a su uso y hegemonía en el sistema escolar, constituye un instrumento que le ofrece al educador y al estudiante una información sobre los diversos temas, o desarrollos que las disciplinas científicas tienen en un momento dado” (Álzate *et al*, 1999, p. 29). En este punto, llama la atención la pertinencia y la insuficiencia en la actualización de la información de los saberes científicos que se asume deben aparecer impresos en los libros de texto según su desarrollo y época de producción, dado que en el aula objeto de observación se ha evidenciado el uso de libros de texto de editoriales como Norma, Santillana y Voluntad impresos en períodos que comprenden la década anterior y posterior al inicio del siglo XXI (Imagen no. 5, 6 y 7).

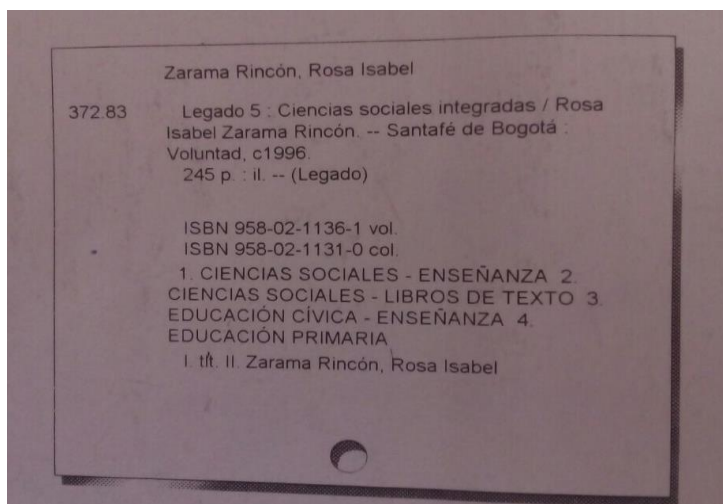


Imagen No. 5. Zamara, I. (1996). Legado 5. Ciencias sociales Integradas. Bogotá. Editorial Voluntad.

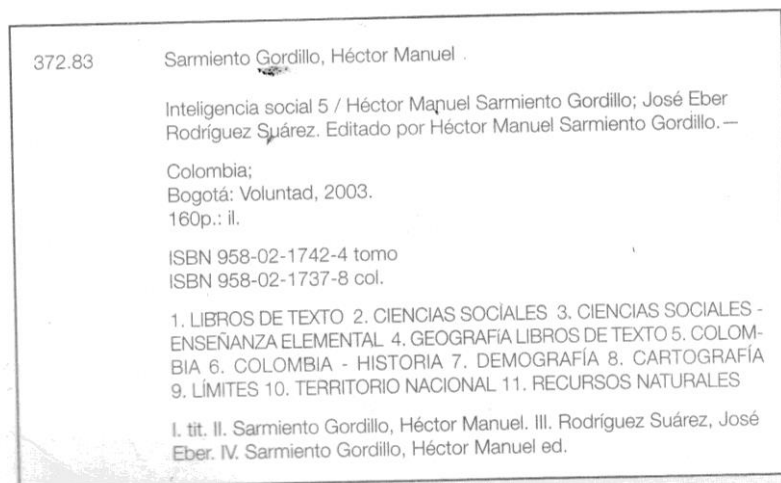


Imagen No. 6. Sarmiento, H. (2003). *Inteligencia Social 5.* Bogotá. Editorial Voluntad

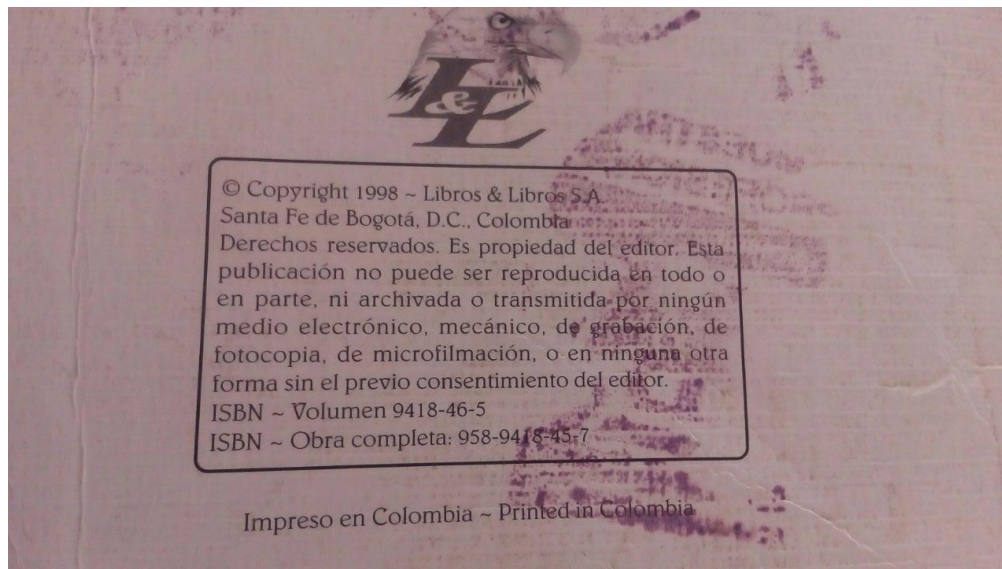


Imagen No. 7. Gonzalo, R. (1998). *Orígenes 5. Geografía-Historia-Cívica.* Bogotá D.C. Editorial Libros & Libros S.A.

A partir de las anteriores imágenes, surge el cuestionamiento por los textos y materiales seleccionados para ser llevados al aula, que en ocasiones presentan la información desactualizada y descontextualizada, a pesar de contener un lenguaje

apropiado, ejemplos representativos, entre otros. Además, se evidenció la inexistencia de actividades orientadas a que los estudiantes conozcan de forma estructural el libro, es decir, el contenido de su portada, contraportada, índice, títulos y subtítulos, más allá del contenido específico a leer, dejando de lado ciertos aspectos que caracterizan la práctica de lectura experta como conocimiento sobre el autor, la fuente bibliográfica, la intención del autor, el orden temático etc.

El libro de texto es un recurso indispensable para el desarrollo de las clases, por ello el maestro se esfuerza por traer al aula todos los días una lectura, un apartado digno de ser leído en aula para compartir el conocimiento. Sin embargo, la organización de su clase se apoya en dos textos principalmente “Legado 5 (1996)”, “Orígenes 5 (1998)” e “Inteligencia Social 5 (2003)”, utilizados en la mayoría de encuentros, tanto así, que en ocasiones pareciese que el plan de estudios del área se limita a los contenidos que ofrecen ambos libros. Ante esto, cabe anotar la ausencia de otros géneros discursivos y tipologías textuales que podrían ser centrales en el desarrollo temático desde la perspectiva de leer otras voces, versiones y contextos literarios, como distintas formas de narración (crónica, relato, biografías) o textos argumentativos (reseña, artículo de opinión, ensayo, etc.).

En suma, el libro de texto y la tipología textual expositiva pondera un espacio central en las situaciones de la lectura que tiene lugar en la determinación del quehacer lector del día a día en el aula. Así, es consecuente afirmar que aquello posible de ser leído -que trata las temáticas del área de Ciencias Sociales- hace parte del proceso didáctico construido y consolidado en la escuela como una herramienta fundamental al tener en cuenta conocimientos y problemáticas de los contenidos curriculares, los cuales interactúan en la mediación pedagógica del maestro con las ideas previas de los estudiantes.

2.2.2. El tablero y el diálogo del maestro como texto

El día a día del aula de clase pone en interjuego varios tipos de textos que no se limitan al texto alfabético e impreso, incluyen también las narrativas del maestro y el tablero en sí, las cuales se constituyen como objeto posible de ser leído e interpretado por

los niños. Para comenzar, la comunicación verbal llevada a cabo por medio del lenguaje oral hace uso del canal auditivo y el lenguaje de forma articulada, conformando su discurso como un texto oral construido sobre un contenido disciplinar que busca explicar un tema a sus estudiantes a través de las dimensiones semánticas y pragmáticas del lenguaje.

En conjunto, el desarrollo de la clase cuenta con una colaboración entre aquel diálogo del maestro que se ve reflejado a través de cuentos, historietas, relatos de noticias, líneas de tiempo, entre otras; y, aquello que se denomina como el tablero, donde se permiten registrar, consignar, transcribir, dibujar, ejemplificar, etc., diversos conocimientos acerca de la temática en un lenguaje no necesariamente verbal, que recurre a otro tipo de signos como el gráfico y el visual. De esta forma diálogo-tablero, convergen y se entrecruzan a lo largo de la sesión para dar a conocer el tema, acercar a los estudiantes a las problemáticas y permitirles dar su opinión, de esta forma, se espera ampliar los significados que con suficiente intención comunicativa promueve el intercambio de modalidades de lectura, configuraciones de sentido y reflexiones en torno a los contextos de la realidad.

En este sentido, la lectura en el aula no se restringe únicamente a los textos alfabéticos, se encuentra mucho más presente aquello que puede denominarse también como alfabetización visual, donde se hace referencia a

“[...] nuevas alfabetizaciones (visual, mediática, digital o emocional) que aportan otros lenguajes y posibilidades. [Donde] el lenguaje oral y escrito no deja de ser el instrumento imprescindible para construir y comunicar el conocimiento, pero [que en la relación imagen palabra fomenta un] enriquecimiento de la experiencia cultural basada en lecturas híbridas que promueven la capacidad de interpretar y producir mensajes combinando diversos lenguajes desde una perspectiva [reflexiva] y creativa.” (Abad, 2012, p. 98).

Así, aquello que puede ser leído e interpretado en el aula no refleja la suficiente circulación de otras tipologías y de diversos soportes impresos, en contraste a través de los textos orales se pone en un interjuego el vínculo constante imagen-narración, en el

cual se privilegia la apropiación oral de los conocimientos. A su vez, las narrativas y los escritos del maestro acompañadas de ejemplos representativos se consolidan y configuran día tras día en material de lectura que posibilita nuevos escenarios de participación para favorecer la interiorización de los contenidos curriculares por parte de sus estudiantes.

2.2.3. Los textos a propósito de los contenidos disciplinares

En el transcurso de la presente descripción se hace visible la relación que se establece entre los contenidos y los textos, asunto que confirma el maestro al preguntarle acerca de los criterios de selección de textos para ser llevados al aula, al respecto manifestó:

[...] De acuerdo a los temas entonces a veces se traen, se buscan lecturas que de una forma más amena ayuden a desarrollar el tema [por ejemplo] algunos textos traen por ejemplo algunos ejercicios, algunos trabajos, algunos talleres entonces tomo eso de cada texto, no solamente el contenido como tal, sino tal vez algunos ejercicios pedagógicos que pueden servir para ayudar el desarrollo de los temas". (Rodríguez, E. entrevista personal, 2 de agosto de 2016) (Ver anexo No. 2)

Es decir que uno de los criterios más importantes para discriminar qué texto es privilegiado para ser leído en el aula de clase, resulta ser, el contenido disciplinar del área, el cual se encuentra comprendido y descrito de forma detallada y coherente en la política curricular (capítulo 1), correspondiente a los documentos oficiales del MEN (EBC y Lineamientos Curriculares para el área). Allí se propende, como se mencionó en apartados anteriores, por una mirada interdisciplinar y se destaca “principalmente en grado quinto el desarrollo de una ‘cultura general’, la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países” (MEN, 2002, p.10). En este sentido, algunos temas planteados por los EBC y evidenciados en el tiempo de observación, se presentan en el siguiente cuadro:

Ejes generadores⁴	Estándar	Contenidos enseñados en el aula
Relaciones ético-políticas	<p>-Comparo características del sistema político-administrativo de Colombia –ramas del poder público– en las diferentes épocas</p> <p>-Conozco los Derechos de los Niños e identifico algunas instituciones locales, nacionales e internacionales que velan por su cumplimiento (personería estudiantil, comisaría de familia, Unicef...)</p>	<p>-Las ramas del poder público se consolida como uno de los principales temas del área que se encuentra concatenado a la explicación acerca de la constitución política del Estado.</p> <p>-Reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, junto con las instituciones encargadas de brindarles atención en caso de que los derechos fuesen vulnerados.</p>
Relaciones espaciales-ambientales	<p>-Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales del mundo (desiertos, polos, selva húmeda tropical, océanos...)</p> <p>-Reconozco los diferentes usos que se le dan a la tierra y a los recursos naturales en mi entorno y en otros (parques naturales, ecoturismo, ganadería, agricultura...).</p> <p>- Clasifico y describo diferentes actividades económicas (producción, distribución, consumo...) en diferentes sectores económicos (agrícola, ganadero, minero, industrial...) y reconozco su impacto en las comunidades</p>	<p>Las narrativas del maestro, el uso del tablero como ejercicio de descripción y la lectura de los libros de textos que contienen unidades temáticas, tales como: el relieve, las regiones naturales de Colombia, la vegetación colombiana, la economía en Colombia, contribuyeron al cómo de la enseñanza de éstas temáticas. Durante lo observado, se logra constatar el interés del maestro y de los estudiantes por vincular los diversos temas como parte de la estructura social y comercial actual del país.</p>
Relaciones con la historia y la cultura	<p>-Identifico y comparo algunas causas que dieron lugar a los diferentes períodos históricos en Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia...)</p>	<p>La pregunta por la historia patria remite a la narrativa oral del maestro que por medio de líneas de tiempo multicausales, establece</p>

⁴ Según los EBC (2006), los ejes generadores representan las dimensiones fundamentales que cada saber disciplinar considera relevantes para llevar a cabo la interrelación entre los estándares correspondientes de los contenidos curriculares.

		posibilidades de apropiación e interrelación de los modelos interpretativos de la realidad histórica y social.
--	--	--

Tabla No. 1. Cuadro comparativo de contenidos disciplinares.

De acuerdo con lo anterior, al respecto de las relaciones ético-políticas, las cuales corresponden al contenido temático de democracia –descrito en las planeaciones del maestro en el trimestre 1 (Ver Anexo No.1)– contribuye a la apertura de espacios en el aula para la realización de preguntas acerca de los fenómenos políticos, sociales y culturales que acontecen día a día, por medio de las noticias, las historias contadas por el maestro y los interrogantes con los cuales los niños y niñas entran al salón.

Además, se resalta el lugar de los textos como herramienta esencial para acercar a los estudiantes a las definiciones y ejemplos, que le permitirán más adelante clasificar y describir las relaciones que existen entre la geografía, el relieve y la economía colombiana, como parte del segundo eje generador –correspondiente al trimestre 2 (Ver anexo No. 1) contenido ubicado de forma secuencial al trimestre 1–. De este modo, en clases posteriores los estudiantes dan cuenta con sus propias palabras de los procesos de producción, distribución y consumo; de los diferentes sectores económicos (agrícola, ganadero, minero, industrial dependiendo de la región y el relieve donde se desarrollan) reflejando así, un vínculo que se construye de forma continua e interactiva entre la lectura de los textos, la realidad, las narrativas del maestro, la comprensión del tema y su apropiación por medio de un ejercicio de escritura como el resumen. De esta manera, como lo plantean los EBC, la labor didáctica del maestro y el privilegio de la lectura colabora a identificar las causas y surgimientos de fenómenos naturales, económicos, sociales y políticos del país, en conjunto, se fomenta la elaboración de preguntas y conjeturas que establecen lugares compartidos de discusión y enriquecimiento conceptual.

En lo que respecta al eje generador de las relaciones con la cultura y la historia, al cual se le otorga la última parte del año lectivo en el plan de estudios –trimestre 2 y 3 (Ver

anexo No. 1)–, comprende los aportes de tradiciones disciplinares como lo es la historia, la antropología, la sociología, entre otros. De ahí que, se resalten como contenido principal los diferentes períodos históricos en Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia, etc.), por ejemplo, el maestro brinda la introducción al tema, al realizar una línea del tiempo en el tablero con diversas causas, contextos y efectos de dichos períodos, acompañados por sus historias jocosas y comprensibles para sus estudiantes a diferencia de una explicación lineal o unicausal, en consecuencia, la duda sigue siendo la protagonista principal.

De acuerdo a lo descrito en los anteriores párrafos, cabe mencionar que los contenidos del área (el qué se enseña) se encuentran vinculados de forma interrelacional con el quehacer didáctico del maestro (el cómo se enseña) y la lectura, de tal modo que en conjunto pueden posibilitar un espacio de continua reflexión, intercambio y formación de conciencia que como afirman en el documento de lineamientos “nos invita a “soñar”, en que son viables y posibles, otras y mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarnos con el entorno para que seamos conscientes de que el futuro de Colombia está en nuestras manos y está por construir” (MEN, 2002, p. 1).

2.3. Situaciones y estrategias de lectura, un camino para la comprensión de textos

Las situaciones y estrategias de lectura reúnen las actividades de lectura y posteriores a ella, observadas en aula. A continuación, se describen cada una de éstas, respondiendo al qué se lee en el área de Ciencias Sociales en grado quinto, cómo, por qué y qué se hace con ello.

2.3.1. Situaciones de lectura

Las situaciones de lectura son aquellos ejercicios que se llevan a cabo en el aula, los cuales se caracterizan por ser sistemáticos, organizados, planeados por el maestro y desarrollados a partir de sus consignas e instrucciones. Éstas tienen como fin incentivar a los y las estudiantes a dialogar con los textos de áreas disciplinares específicas a través de distintas estrategias. Desde la perspectiva del maestro, el acto lector “*es fundamental*

porque hay muchos temas que los podemos enriquecer y desarrollar a base de la lectura” (Rodríguez, E. entrevista personal, 23 de septiembre de 2016).

Durante el proceso de observación, se ha evidenciado la configuración de actividades de lectura en el aula, tales como: Lectura compartida, lectura individual, lectura en voz alta, lectura en voz baja, relectura y lectura intertextual. Cabe resaltar que muchas de éstas se encuentran interrelacionadas, debido al carácter dinámico de la lectura que supone además del desarrollo de procesos cognitivos y la evocación de conocimientos previos, la influencia de cierto contexto social particular para la comprensión de los textos.

2.3.1.1. Lectura compartida

Según Aisenberg, las actividades de lectura compartida “constituyen situaciones especialmente propicias para ayudar a los alumnos a reconstruir las problemáticas o mundos sociales e históricos desplegados en los textos. En las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente participan intensamente; no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos” (2010, p. 52), de manera que en esta actividad de lectura, se articula la interpretación colectiva de un texto específico con el intercambio de comentarios y opiniones acerca de la temática leída allí, todo ello con el fin de desentrañar los contenidos y de detectar también obstáculos en el aprendizaje.

En muchas de las sesiones observadas, se evidencian actividades de lectura compartida en la medida en que se involucra a los estudiantes en ejercicios colectivos, donde a partir de una lectura se socializan sus fragmentos a la par con sus opiniones y respuestas frente a preguntas formuladas por el maestro con anterioridad. Es bastante interesante la dinámica grupal, ya que sus comentarios están influenciados por situaciones de la realidad de cada uno de ellos, que al ser escuchados, enriquecen el espacio académico contribuyendo a la construcción del conocimiento y a la creación de vínculos entre la temática disciplinar trabajada en el momento con otras relacionadas al área de Ciencias

Sociales, es decir, permite relacionar el contenido abordado en una sesión específica con otros de clases pasadas.

2.3.1.2. Lectura individual

Leer es un proceso individual que ocurre a un lector único, con un texto y un contexto particulares” (Cassany, 2005, p. 38).

La lectura individual es una situación singular en la que se intenta comprender un texto de manera autónoma, en tanto está orientada “por el propósito de responder a interrogantes sobre el contenido que se han ido planteando (...) y no se ha podido elaborar aún una respuesta satisfactoria” (Lerner, 2002, p. 11), así mismo, esta actividad individual no sólo constituye la respuesta frente a una consigna específica del maestro, también alude a la necesidad del estudiante de leer para poder entender la temática expuesta en clase y que como afirma Aisenberg (2010), es un espacio donde se otorga a los estudiantes la libertad para leer, teniendo en cuenta que queda en sus manos el qué y el cómo interpretarán el texto.

Ésta es también llamada “lectura silenciosa” por algunos autores, en vista de que al hacer lectura individual, generalmente se realiza en silencio o como afirma el maestro en aula “mentalmente” (Rodríguez, E. 2016)⁵, para evitar la dispersión propia y de los compañeros y para que la actividad finalmente sea enriquecedora en relación a los propósitos de enseñanza.

En esta modalidad de lectura, se suele visualizar a los estudiantes guiándose asertivamente entre líneas con ayuda de su dedo índice, cuestión que les facilita el acto de lectura, ya que ésta al ser individual, es meramente visual y por esta razón, necesita un referente que además de centrar su concentración en ella, la oriente, agilice y convierta en un elemento inteligible. En los encuentros asistidos, se destaca también la decisión autónoma de algunos estudiantes para leer de forma individual y silenciosa antes de

⁵ Rodríguez, E. Voz del maestro en sesión de clase. 5 de Abril de 2016. Ver anexo 6.

cumplir con la consigna del maestro, específicamente en las actividades de transcripción y copia.

2.3.1.3. Lectura en voz alta

La lectura en voz alta, además de ser una actividad, resulta ser una estrategia para el aprendizaje de distintos contenidos temáticos, la cual responde a un propósito real: comunicar lo escrito a una audiencia específica, en otras palabras, “es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos” (Cova, 2004, p. 55), sin embargo hay que tener en cuenta todo aquello que implica la lectura en voz alta como ejercicio en el cual los estudiantes se exponen a los demás y se atreven a exteriorizar sus dificultades en el lenguaje oral o su timidez para enfrentarse a un público.

Como afirma Isabel Solé (1994), es un espacio donde el estudiante lee delante de sus compañeros, quienes tienen el mismo texto al igual que el maestro, mientras todos escuchan, de modo que esas dificultades son más evidentes que cuando nadie posee el texto del lector, empero, es una oportunidad de evidenciar esas falencias y retroalimentarlas a través de las opiniones, para mejorarlas por medio de la práctica.

En el aula de 501 predomina la lectura en voz alta por parte del maestro y por lo tanto la escucha atenta proveniente de los estudiantes, sin embargo, en algunas (muy pocas) situaciones ellos realizan una lectura en voz alta de la tarea que se deja para casa o de los materiales producidos en el transcurso de la clase. Resulta interesante por ejemplo durante el Simulacro de la Prueba Saber, que los estudiantes seleccionan la respuesta correcta de forma más rápida cuando es el docente quien lee en voz alta y da ejemplos contextuales para seleccionar la respuesta, es decir que en la transición a la lectura individual y silenciosa la elección de las respuestas no resulta ser tan acertada. Ésto se puede evidenciar en el balance general de resultados de dichos simulacros, en los cuales los estudiantes obtuvieron un bajo puntaje en el área de Ciencias Sociales, sin embargo, al repasar las respuestas con el maestro, (es decir en el plano oral) eran acertadas.

Dentro de esta lectura en voz alta, se identifica la modalidad al unísono, en donde los estudiantes junto con el maestro deben leer un texto evidentemente en voz alta, conjuntamente a manera coral, actividad que se observa en repetidas ocasiones, y a pesar de que es un ejercicio planeado y con sentido, se evidencia en primer lugar la dificultad para entender el contenido del texto debido a la cantidad de sonidos y distorsiones del mismo y en segundo lugar, algunos fallos en la comprensión, puesto que al centrarse en la lectura rápida y acorde con los demás, pierden la continuidad en la lectura sin dar sentido a cada palabra y frase leída, esto se evidencia en las respuestas a las preguntas que formula el profesor posteriormente a la lectura.

2.3.1.4. Lectura en voz baja

La lectura en voz baja resulta ser polifacética, en la medida en que está presente en la lectura individual, la lectura compartida y la relectura, puesto que ésta se usa al leer individualmente, al compartir las opiniones frente a un texto con algún compañero que se encuentre cerca o al volver sobre el mismo.

Lo anterior se evidencia durante el trabajo de campo, realizado para el presente ejercicio investigativo, específicamente en los momentos en que los estudiantes llevan a cabo la consigna del maestro de leer individual o “mentalmente”, ya que cada uno se concentra en su texto y elige distintas estrategias para la comprensión del mismo, constatada a través de la utilización de la escritura posterior o durante la lectura del texto, el empleo del dedo índice para guiarla, la observación de las imágenes como lectura inicial, la realización de dibujos, entre otras estrategias; porque según Isabel Solé (1994) lo que el lector puede comprender en una lectura particular depende del objetivo que persigue; de ello se desprende que un mismo lector en distintas situaciones de lectura, puede construir interpretaciones diferentes de un mismo texto. Esto es así porque los objetivos determinan las estrategias que se ponen en juego para lograr una interpretación del texto, en este caso algunos eligen la lectura en voz baja, porque a partir de la sonoridad así sea en bajo volumen, se logra captar el contenido del texto en mayor medida que en la lectura silenciosa.

De esta manera, al leer los textos en voz baja, el compañero del puesto del lado alcanza a percibir su pronunciación, de modo que termina convirtiéndose en una lectura colectiva, en vista de que un estudiante lee a otro o leen los dos al tiempo sobre un mismo texto, intercambiando espacios de lectura, opiniones, relaciones textuales y argumentos que permiten recontextualizarlo. De igual manera ocurre con la relectura, considerando que para una mayor comprensión del texto se recurre a la modalidad de lectura en voz baja del mismo más de una vez.

Cabe resaltar que esta actividad de lectura no sólo sucede en los estudiantes, es además una forma de revisar los contenidos a enseñar por parte del maestro durante el desarrollo de la clase, dado que él se apoya en algunos textos que orientan su quehacer en aula a través de la lectura en voz baja para posteriormente continuar con el proceso de enseñanza a partir de fechas, palabras o temáticas claves que le brinda el texto.

2.3.1.5. Relectura

La relectura es la modalidad de lectura que consiste en leer un texto más de una vez para, como afirma Aisenberg (2010), alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos, adentrarse en el mundo de éstos con el fin de comprenderlos y redescubrir su sentido, en otras palabras, para encontrar los elementos nuevos y relacionarlos o familiarizarlos con los ya leídos en ocasiones pasadas del mismo texto y para desambiguar aspectos o palabras que se tornan confusas dentro de éste.

Cabe resaltar entonces el uso de la relectura en el aula de 501 como una modalidad privilegiada dentro de las actividades de lectura, de modo que se relea un texto de manera individual o grupal, en voz alta o baja por parte de los estudiantes y también del maestro, y muchas de las actividades de lectura que se llevan a cabo (como por ejemplo el leer la tarea para casa o leer un dictado para verificar que se haya escrito correctamente), se evidencian como una oportunidad para la relectura y como un instrumento para la construcción del conocimiento. No obstante, estas actividades podrían llegar a ser más

enriquecedoras si se contara con mayor tiempo para su realización, en relación a los objetivos que se planean para cada encuentro.

2.3.1.6. Lectura intertextual

La lectura intertextual refleja una interacción dialógica entre distintas obras, autores y conceptos que está determinada por un contexto específico, el cual reúne al sujeto lector que lee los distintos textos y elabora toda una relación allí, junto con sus conocimientos previos y su comprensión, para que a partir de éstos logre interrogar los textos, sus contenidos e intenciones de los autores, dando paso finalmente a la relación intertextual. Según Fabio Jurado, a ésta también se le denomina lectura de carácter crítico-intertextual, en donde “se esperan lecturas que referencien valoraciones y juicios y, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído” (Jurado, 1997, p. 94). Por otro lado, es importante reconocer que la intertextualidad es un elemento que constituye y transversaliza todas las obras textuales, ya que ningún texto es independiente en la medida en que recurre a otros a través de su adopción o transformación para una consolidación teórica y estructural.

Esta correlación textual, en la cual una obra le aporta a otra y viceversa, se evidencia en algunas oportunidades en el aula de clase, en donde el maestro a través de la lectura en voz alta presenta dos textos a los estudiantes y brinda espacios para la confrontación de ambas lecturas y la identificación de aspectos semejantes o diferentes entre éstos permitiendo además el desarrollo de procesos cognitivos de comparación y clasificación, el acercamiento a más de un texto sobre un mismo tema, satisfaciendo de cierta manera los intereses de los estudiantes en cuanto al conocimiento de diferentes versiones y miradas de una historia específica. Un claro ejemplo de esto se evidencia a través de la lectura intertextual entre los siguientes textos que el maestro realizó en una de las sesiones (Ver anexo 6), en donde a través de la lectura silenciosa, los estudiantes llevaron a cabo la consigna del maestro orientada hacia la identificación de los elementos semejantes y diferentes de los textos en relación al tema, estructura, entre otros que ellos reconocieran.

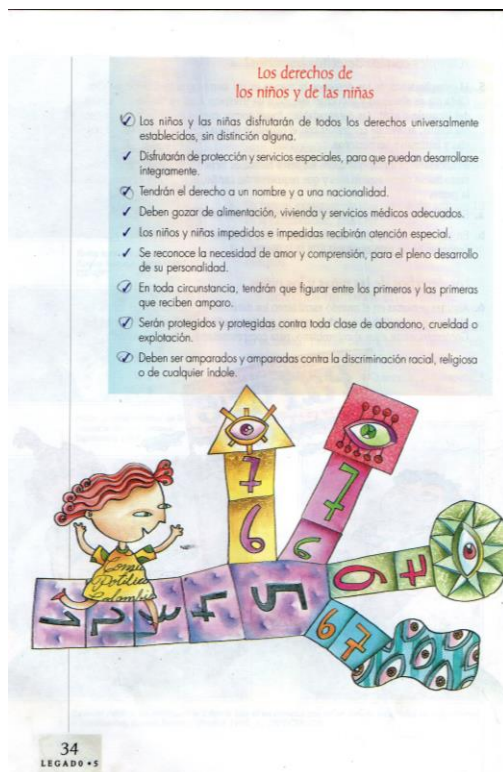


Imagen No. 8. Zamara, I. (1996). Legado 5. Ciencias sociales Integradas. Bogotá. Editorial Voluntad. P. 34

LA CONSTITUCIÓN DEL 91 Y NUESTROS DERECHOS

Los derechos que otorga la Constitución del 91 a los hombres y mujeres de Colombia se pueden clasificar en tres clases:

Derechos fundamentales.
Son aquellos que nos permiten el disfrute de la libertad tanto individual como colectiva. Ejemplo, el derecho a la vida.

Derechos sociales, económicos y culturales.
Son aquellos que nos permiten tener bienestar material y espiritual, es decir vivir dignamente. Ejemplo, el derecho al trabajo y a la educación.

Derechos colectivos.
Son aquellos de los que no se puede apropiarse ningún individuo ni gozarlos excluyendo a los demás. Ejemplo, el derecho a un medio ambiente sano.

Derechos fundamentales de los colombianos y colombianas

Derecho a la vida

Artículo 11. *El derecho a la vida es inalienable. No habrá pena de muerte.*
Este es el derecho más importante. Sin él ¿para qué los demás derechos? De acuerdo con este derecho el gobierno no puede establecer la pena de muerte para castigar ninguna clase de delitos, y debe impedir que los particulares intenten contra la vida de otras personas.

Reflexiona

De acuerdo con las noticias, ¿quiénes irrespetan el derecho a la vida? ¿Cómo puede la escuela ayudar a que se respete este derecho?

Derecho a la igualdad

Artículo 13. *Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos sin discriminación por raza, sexo, origen familiar, lengua, religión y opinión.*

Reflexiona

¿Cómo crees que serían las relaciones entre las personas si no existiera el derecho a la igualdad ante la ley?

Derecho a la intimidad personal

Artículo 15. *Todas las personas tienen derecho a su intimidad personal y familiar y a su buen nombre. La correspondencia es inalienable.*

Derecho a la intimidad significa el derecho a tener nuestra propia forma de ser, a tener nuestros secretos. El gobierno ni nadie puede leer nuestras cartas personales ni escuchar o grabar las llamadas telefónicas. Tampoco pueden sin nuestro permiso o el de un juez, entrar a nuestra casa y registrar nuestras pertenencias.

Libertad de expresión

Los colombianos y colombianas tienen derecho a decir y publicar sus ideas en periódicos, libros, radio y televisión, siempre y cuando no ataquen injustamente a las personas o inviten a cometer delitos.

Las niñas y los niños tienen también libertad de decir lo que piensan en la casa, la escuela o en la calle.

Reflexiona

¿Se respeta en el país la libertad de expresión? ¿Por qué?

227

Imagen No. 9. Gonzalo, D. (1998). Orígenes 5. Geografía-Historia-Cívica. Bogotá D.C. Editorial Libros & Libros S.A. p. 227

Cabe señalar además que la intertextualidad trasciende el análisis de dos o más libros u obras, es decir que ésta se evidencia constantemente en el aula a través de la relación que los niños hacen de una lectura llevada a clase con las diferentes situaciones que constituyen su experiencia y cotidianidad, porque como afirman Larrosa y Skliar (2011), el texto que se lee tiene que tener algo de incomprensible e ilegible y es un lector analfabeto quien lee y entiende el contenido de un texto, sin ponerse en juego a sí mismo con éste y sin relacionarlo con su propia subjetividad, reflexividad y transformación.

2.3.2. Actividades posteriores a la lectura

Para el desarrollo de ésta categoría se incluyen no sólo las experiencias lectoras sino también las consignas y formulaciones concatenadas a los propósitos de enseñanza

que orientan el momento subsiguiente a la lectura, frente a esto Aisenberg (2010) plantea que “en cuanto a la enseñanza de la Historia, si bien se considera que la lectura provee insumos imprescindibles, se privilegia el trabajo posterior: el trabajo intelectual interesante para el aprendizaje de la Historia - cómo explicar, relacionar, inferir, etc.- vendría después de la lectura, a partir de la supuesta información ya extraída” (p. 64). Sin embargo, es importante resaltar que el resultado de estas actividades no siempre refleja los intereses del maestro, ya que no se puede dar por sentada la apropiación del contenido de los textos, su reflexión frente a éstos.

Las actividades posteriores a la lectura que predominan en grado quinto son: el resumen escrito, la formulación de preguntas y contrapreguntas, la representación gráfica, la transcripción o copia y la retroalimentación. A continuación, se describirá aquello observado frente a éstas en el proceso llevado a cabo en aula.

2.3.2.1. El resumen escrito

Es la sinopsis y exposición breve de las ideas principales de un texto, en el cual juegan un papel importante la capacidad de síntesis y la jerarquización de ideas. Esta es una de las actividades predilectas del maestro, esto evidenciado en la siguiente afirmación:

[...]se distribuyen estos textos entre los niños para que ellos también hagan la lectura y vayan tomando las ideas principales del texto leído o en algunas ocasiones, si he tomado algún artículo interesante o sacado fotocopias, se les lleva a los chicos para que ellos trabajen y se haga un aprendizaje más tranquilo y alegre teniendo en cuenta la lectura.(Rodríguez, E. entrevista personal, 23 de septiembre de 2016).

Es posible evidenciar también que el imaginario de que la actividad de lectura debe ir acompañada por otra de escritura (dictado, representación, resumen, etc.) se mantiene instaurado en la escuela, de modo que deja plasmada en los cuadernos una evidencia física que da cuenta de lo que se desarrolla durante la clase. Un ejemplo de esto son los diferentes instrumentos que se utilizan para el resumen, ya que no se constata un resumen oral durante el período de observación, por el contrario, surgen ideas como la creación de un texto escrito individual o colectivo en el cuaderno el cual debe irse construyendo por

párrafos según la consigna del maestro; y la realización de un mapa conceptual en el tablero, el cual se completa de manera grupal.

En cuanto a la forma en que los estudiantes realizan el resumen escrito, se evidencia una clara jerarquía de ideas, primero la extracción de ideas principales de cada párrafo y luego ideas secundarias, sin embargo, el ejercicio de escritura se desarrolla simultáneamente al de lectura, de manera que no se observan como pasos graduales, sino que coexisten sincrónicamente en la elaboración del resumen. A continuación, un ejemplo de resumen escrito elaborado en clase.

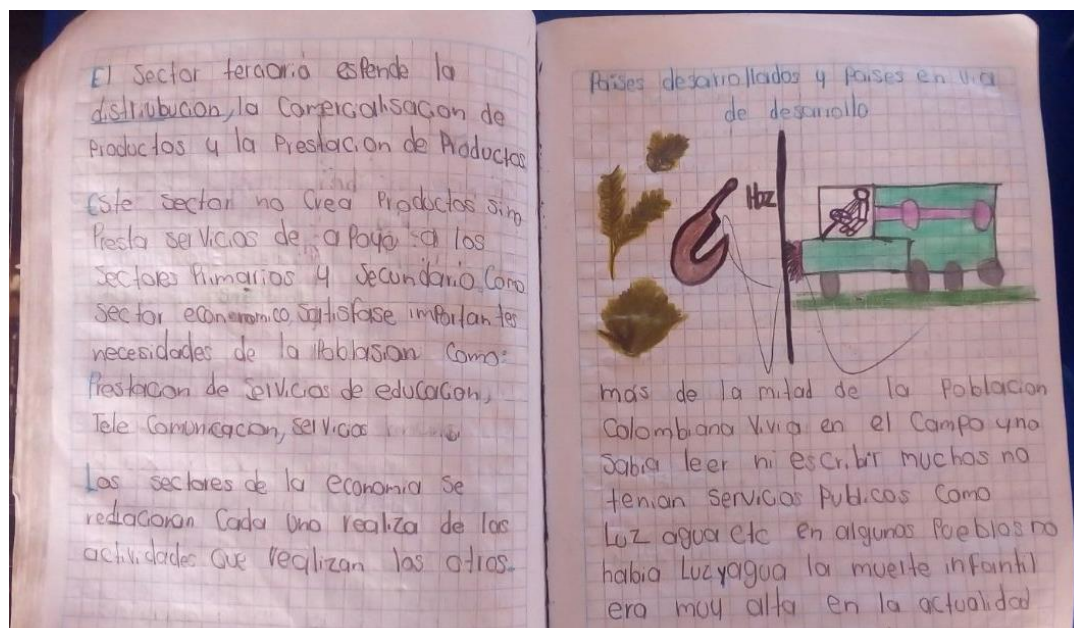


Imagen No. 10. Resumen escrito elaborado por estudiante del curso 501.

2.3.2.2. La formulación de preguntas y contrapreguntas

Durante el tiempo de observación en aula, se evidencia la gran cantidad de preguntas y contrapreguntas que se formulan tanto por parte del maestro como de los estudiantes las cuales colaboran a la reflexión alrededor de los textos.

Al respecto fue posible identificar distintos tipos de preguntas: literales, inferenciales y críticas-intertextuales, tomando como referencia la categorización que hace Jurado (1997) de los niveles interpretativos, debido a que en cada uno de éstos habitan

preguntas que tienen características representativas de cada nivel, en la medida en que colaboran de igual manera a la comprensión e interpretación.

- En un primer momento, se entiende a las preguntas literales como aquellas que exigen la identificación de frases y palabras textuales o parafraseadas, que se consideran claves dentro del texto.
- En un segundo momento se encuentran las preguntas inferenciales, las cuales demandan la comprensión del texto para la creación de relaciones y asociaciones de significados.
- Y finalmente, se comprenden las preguntas críticas-intertextuales como interrogantes de los cuales se esperan respuestas analíticas con juicios de valor y análisis vinculados a otros textos.

Muchas de estas preguntas están enlazadas con los conocimientos previos de los estudiantes, con sus experiencias con la lectura y con su realidad social, por ejemplo preguntas que hace el maestro encaminadas a cuántas veces se leyó el texto, cuáles temas están referidos allí, por qué son importantes dichas temáticas para el desarrollo de la clase y la sociedad, si lo plasmado en el texto se vivencia en la actualidad; de ahí que inviten a los estudiantes a reflexionar acerca de la importancia de aquello que se lee, de forma que sea significativo para posteriores lecturas; además de ello, los induce a comparar, predecir, comprender, comprobar hipótesis sobre la lectura realizada y fortalecer a través de sus respuestas la argumentación oral.

Otro tipo de preguntas y contrapreguntas están orientadas hacia las palabras y conceptos desconocidos, éstas las formula de igual manera tanto el maestro como los estudiantes, acompañadas de preguntas inferenciales orientadas hacia el análisis de las distintas temáticas abordadas en clase, un ejemplo claro es el siguiente:

“¿Qué es la mortalidad infantil?” [...] “¿Por qué creen que se presenta una tasa de mortalidad infantil tan alta en ciertos municipios de Colombia?” [...] “¿Cómo podemos aportar al mejoramiento del desarrollo en nuestro país?” (Rodríguez, E. 2016)⁶

⁶ Rodríguez, E. Voz del maestro en sesión de clase. 5 de Julio de 2016. Ver anexo 7.

Todas esas preguntas se responden en el transcurso de la sesión mediante la participación de los estudiantes, las intervenciones del maestro y a través de la relectura de los textos. Frente a dichas respuestas, se cuestiona la argumentación de los estudiantes, invitándolos a dar un sentido más profundo tanto a lo que se dice como a lo que se aprende, se espera promover los procesos de comprensión e interpretación de contenido a través de sus respuestas con fundamentos y razones que colaboren a la discusión en el espacio escolar.

2.3.2.3. La representación gráfica⁷

Ésta se refiere a todos aquellos productos de la lectura en aula, orientados a los distintos diagramas y dibujos elaborados posterior a un texto, para la representación y comprensión de éste. Por lo tanto, en algunas clases se da la autonomía a cada estudiante de escoger de manera individual ciertos aspectos de la temática abordada y que más le hayan llamado la atención, los cuales deben ser plasmados en unas fichas bibliográficas a través de un dibujo alusivo a cada aspecto (derechos de los niños y las niñas).

De esta manera, se posibilita el fomento de la relación entre el texto escrito y una cierta representación gráfica para su ejemplificación, en la cual se pone en interjuego la teoría interna del mundo que tienen los estudiantes y las situaciones de su entorno particular que se ven reflejadas en cualquiera de las imágenes anteriormente mencionadas.

2.3.2.4. Transcripción o copia

A pesar de que la transcripción es uno de los elementos más rudimentarios de la escritura según autores como Daniel Cassany o Liliana Tolchinsky, para Kaufman resulta ser “una situación en la que evaluamos algunos aspectos del sistema de escritura (uso de cursiva, separación entre palabras, uso de puntuación y mayúsculas)” (2009, p. 18) y que

⁷ El término “representación” es entendido desde la perspectiva del maestro en aula, quien la define en una de las sesiones de clase como los dibujos o imágenes que los niños realizan sobre un texto leído. Ver anexo 6.

por tanto permite el acercamiento a algunos conocimientos de los niños respecto al lenguaje escrito.

Teniendo en cuenta este componente evaluativo, es que el maestro en aula recurre a las actividades de transcripción de un texto ulterior a su lectura, sin embargo, muchas veces se ve reducida a un ejercicio sin intencionalidad, debido a que no hay un espacio para la lectura de lo transcrito, para su corrección y para la aclaración de palabras o conceptos desconocidos, entonces deja de lado la interpretación y comprensión de lo que allí se expone. Además, en la mayoría de ocasiones se suele poner énfasis en la transcripción completa (que incluya texto e imágenes existentes en el libro), de manera que se prioriza la presencia del texto completo junto con su representación, sin profundizar en los aspectos que se retoman de Kaufman (2009).

Otro tipo de transcripción que se evidencia en aula, es la copia de todo aquello consignado en el tablero. En primer lugar se encuentran las preguntas para el desarrollo de la clase que el maestro escribe allí y las cuales son trasladadas al cuaderno por los estudiantes, para continuar realizando el ejercicio; en segundo lugar se encuentra la copia de la tarea, que generalmente se registra en el cierre de la clase y en tercer lugar, se ubica a la transcripción autónoma (que difiere de la consigna del maestro) de todos los apuntes consignados en el tablero por el maestro para llevar a cabo la explicación de una temática.

2.3.2.5. La retroalimentación

La retroalimentación consiste en dar a los estudiantes de forma regular, información precisa y clara sobre su aprendizaje a fin de ayudarlos a mejorar mediante la metacognición, en otras palabras, constituye el proceso de autoevaluación y coevaluación, en el cual se evidencian las debilidades y fortalezas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, es decir, involucra la evaluación tanto del estudiante como del maestro. Además, según Elizabeth Narváez y Sonia Cadena (2008), en ésta se establece un diálogo formativo entre el maestro y el estudiante, dando así lugar a “modificaciones, ajustes, cambios procedimentales y redefiniciones” (p. 116) para brindar la mayor comprensión de un problema específico.

Frente a la retroalimentación de los contenidos del área observada en 501, es bastante habitual evidenciar el espacio permitido por el maestro para la participación de los estudiantes, en donde expresan sus opiniones y preguntas respecto al tema, lugar que brinda la oportunidad de evaluar en qué nivel de comprensión se encuentran y cuáles elementos didácticos se deben considerar o reconsiderar para la apropiación de los contenidos. Frente a las preguntas expuestas por los estudiantes, cabe resaltar la actitud positiva del maestro, quien las responde mediante ejemplos de la vida cotidiana o a través de aspectos trabajados ese mismo día en clase, para que no se conviertan en asuntos descontextualizados.

Además se establecen aclaraciones y explicaciones orales del tema abordado siempre al final de éste, a través de distintos materiales y recursos didácticos como: la elaboración de un friso, el cual constituye una actividad enriquecedora en la cual se muestra la existencia de diversas maneras de abordar los contenidos de las Ciencias Sociales; la construcción de mapas conceptuales colectivos, a través de los cuales los estudiantes junto con el maestro lo completan acorde a la temática vista en el día; las tareas para casa, las cuales son revisadas periódicamente; entre otros.

Para finalizar, es necesario destacar el acompañamiento permanente en todas las situaciones de lectura en la construcción del conocimiento por parte del maestro, puesto que él es el mediador en el proceso de aprendizaje y por tanto, quien incorpora a la clase estrategias para que los estudiantes elaboren el conocimiento dando cuenta del mismo en diversos espacios académicos y sociales.

2.3.3. Comprensión

Las Ciencias Sociales han constituido diferentes perspectivas como referentes para comprender el mundo y las actuaciones humanas en los ámbitos éticos, políticos, económicos y sociales, por lo tanto uno de sus objetivos es la reflexión sobre la sociedad, la cual es importante para que los estudiantes comprendan su significado en todo su sentido, retomando los distintos aportes de diferentes culturas, sin que sus saberes

populares y cotidianos sean relegados porque reflejan todos aquellos diálogos entre su realidad, su comprensión de ésta y la interconexión con su contexto escolar.

Por lo tanto, la comprensión es entendida como un proceso constante el cual involucra aspectos individuales, grupales, sociales y escolares que se articulan y reflejan lo aprendido en diferentes contextos y/o situaciones, ésta se logra a través de los textos, como afirma Aisenberg “la comprensión que podemos alcanzar de un texto depende de su calidad, de los conocimientos previos que tengamos sobre el tema y del tipo de relaciones que establezcan entre lo que ya sabemos y lo que vamos leyendo” (2010, p. 66), de esta manera, la comprensión de la lectura y por tanto de la realidad social, requiere de mucho tiempo, estructuración y profundidad en las consignas y las situaciones de lectura, con el objeto de posibilitar relaciones conceptuales.

Siendo así, en quinto grado se evidencia el lugar de la comprensión, primero en el ejercicio de las diferentes modalidades de lectura y segundo, a través de las respuestas argumentativas de los estudiantes.

En cuanto al ejercicio de las diferentes modalidades de lectura, se destacan las situaciones de lectura intertextual, la relectura y la lectura compartida como instrumentos que colaboran a la comprensión, profundización y apropiación del contenido. En contraste, la lectura individual o silenciosa, la lectura en voz alta y al unísono obstaculizan el proceso de comprensión, debido a que no se evidencia un trabajo pertinente en aula a través de estas actividades posteriores a la lectura, es decir que en los ejercicios de responder preguntas, copiar un texto y retroalimentar el tema visto en clase, no se visualiza una apropiación de las temáticas por parte de los estudiantes, porque éstas además de no abarcar todos los conceptos claves (debido también al tiempo de clase), tampoco profundizan en los vistos en aula.

En concatenación, otro claro ejemplo de la dificultad en la comprensión se evidencia cuando en cierto momento de la clase el maestro formula una pregunta confusa y limitada, dificultando la comprensión de los estudiantes, debido a la falta de contexto y conocimientos, por ejemplo pregunta: “¿Qué recursos naturales se necesitan para la

creación de bienes de consumo?” (Rodríguez, E. 2016)⁸ y al observar que nadie responde, insiste con la pregunta “¿Qué se necesita?” (Rodríguez, E. 2016)⁹; en consecuencia, acude a un ejemplo de la vida real para generar acercamientos a la comprensión, y de esta manera se logran respuestas coherentes por parte de los estudiantes, en conjunto, el profesor enuncia que

“nosotros estamos fallando en la parte de lectura, porque lo vivimos en las pruebas Saber en las diferentes evaluaciones que se hacen a veces los niños no entienden no leen y están contestando cualquier cosa, porque no leen porque no se concentran en la lectura porque no se han desarrollado hábitos de estudio” (Rodríguez, E. entrevista personal, 23 de septiembre de 2016).

Aquí se evidencia entonces otra problemática relacionada al carácter evaluativo, al trabajo de los maestros y de la familia como actores sociales que inciden en la formación lectora.

En tanto a las respuestas argumentativas de los estudiantes, evidentemente se encuentran estrechamente relacionadas al ejercicio de las diferentes modalidades de lectura, dado que para que existan respuestas en aula, se necesita la presencia de preguntas, las cuales son recurrentes durante la mayoría del tiempo. En cuanto a esto, en ciertas ocasiones al formular interrogantes de carácter literal se obliga a los estudiantes a releer el texto referente para poder dar respuesta a la pregunta a pesar que se haya trabajado el tema todo el día, de manera que se constata algunos fallos en la comprensión de los niños y la dificultad para poder explicar el tema en sus propias palabras, razones que posiblemente no sólo son causadas por la complejidad de los textos, sino también por su poca atención y concentración frente a las modalidades de lectura llevadas a cabo. Sin embargo, esto no ocurre en todas las sesiones observadas, dado que se evidencia la existencia de una mayor comprensión cuando los estudiantes demuestran una inclinación hacia el tema, por ejemplo por la realización del resumen que muestran como una de las situaciones de lectura predilectas como se explicó en páginas anteriores.

⁸ Rodríguez, E. Voz del maestro en sesión de clase. 17 de Mayo de 2016. Ver anexo 9.

⁹ Rodríguez, E. Voz del maestro en sesión de clase. 17 de Mayo de 2016. Ver anexo 9.

Cabe agregar que la comprensión no solamente es referida a los textos y a las modalidades de lectura, también implica la interpretación de la consigna del maestro y cuestiones que dificultan el proceso de aprendizaje como por ejemplo la timidez de los estudiantes por preguntar en torno a la consigna cuando no es clara (además a ellos se les facilita en mayor medida la expresión escrita que la oral) y la creencia del maestro frente a la ausencia de preguntas como reflejo de la falta de comprensión de los estudiantes. Frente a esto, se resalta la preocupación e interés del docente por la comprensión de ellos, para ésto recurre a diversas estrategias que consolidan las actividades posteriores a la lectura y dan paso a respuestas bastantes creativas y con términos que dan cuenta de la comprensión frente al tema por parte de los estudiantes, estimulándolos a la pregunta para la aclaración de dudas e inquietudes.

En síntesis, muchas de las categorías anteriormente desarrolladas (lectura individual, intertextual, silenciosa, resumen, representación gráfica, etc.) dan lugar a la comprensión de alguna u otra manera, sin embargo, hay bastantes desafíos que tiene la escuela junto con otros actores educativos frente a sus propósitos de enseñanza, los cuales en muchas ocasiones buscan que los estudiantes respondan al dispositivo escolar sin tener en cuenta sus prácticas socioculturales; es por esto que “lo real” dificulta según Lerner (2001) el llevar a la práctica lo posible y lo necesario en la escuela, la preservación del sentido del objeto de enseñanza y la creación de una comunidad de lectores que den significado a los textos a través de las actividades de lectura y posteriores a ella mencionadas en el presente capítulo.

3. LO POSIBLE Y LO NECESARIO: ENTRE CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Al considerar el objetivo general del ejercicio investigativo en curso, enfocado en caracterizar las prácticas de lectura en la didáctica del área de Ciencias Sociales en grado quinto, se presentó una descripción detallada en torno a las preguntas por el qué, cómo, para qué, por qué y qué se hace con lo se lee en el área. Ahora bien, se hace pertinente situar las conclusiones, reflexiones y desafíos posibles y necesarios que se esperan sean objeto de estudio, debate y acción por parte de los actores educativos, para que en un futuro se continúen anudando esfuerzos académicos, sociales, políticos, culturales y escolares, los cuales conlleven a la inmersión de prácticas socioculturales de la lectura a la escuela.

3.1. Conclusiones

En el transcurso del ejercicio investigativo se hace importante destacar la presencia de prácticas de lectura ubicadas dentro del contexto escolar, en particular, en la didáctica del área objeto de estudio, éstas se caracterizan a la luz de las preguntas mencionadas en el párrafo anterior, de forma tal que es posible concluir:

En cuanto a la pregunta por el qué se lee, se destaca que la mayoría de textos que se leen en la escuela son libros de textos escolares específicos del área para grado quinto, los cuales se encuentran estructurados de acuerdo al contenido disciplinar del área - en la mayoría de los casos en concordancia con los EBC-, organizados de manera jerárquica y clara según las temáticas a trabajar, y presentados en un lenguaje verbal y gráfico comprensible. No obstante, se dejan de lado otras tipologías textuales (narrativa y argumentativa), tales como: cuentos, novelas, crónicas, reseñas, artículos de opinión, etc; que den cuenta del contenido de una forma vigente y contextual.

Además, los textos a leer no suelen ser presentados a los estudiantes más allá de los párrafos que se desean comprender, es decir, no se aborda con profundidad ni intencionalidad la tipología textual, el propósito del autor, el origen del texto, su estructura

gramatical, entre otros elementos que pueden acercar a los estudiantes a la exploración e indagación de nuevos textos.

Frente al cómo se lee, las modalidades de lectura que prevalecen son: la lectura compartida, la lectura individual, la lectura en voz alta, la lectura en voz baja, la relectura y la lectura intertextual; la mayoría de estas son llevadas a cabo en el aula, debido a que coadyuvan a la comprensión e interpretación de los textos y del contenido temático. Aunque, en ocasiones en lo que concierne a las relaciones entre las cuestiones escolares con la realidad y cotidianidad de los estudiantes, se observa una realidad fragmentada, desdibujada y de cierta manera “irreal”, puesto que se enseña a los estudiantes conceptos incomprensibles y alejados de su contexto, obligándolos a memorizarlos sin ninguna intencionalidad pedagógica, sin considerar que esta relación entre el contexto social y escolar es sustancial para la comprensión.

Las anteriores modalidades de lectura se encuentran obstaculizadas cuando los propósitos no son explícitos ni visibilizados por los estudiantes a pesar que sean organizados y estructurados por el maestro en sus planeaciones, esto responde al por qué se lee, debido a que él genera situaciones en el aula para fomentar en los niños hábitos de lectura, diálogos formativos y reflexivos, más no para crear espacios de evaluación cuantitativa, de esta manera, el maestro al evaluar el proceso de los estudiantes de manera permanente (no el resultado), tiene en cuenta sus conocimientos previos de la lectura y la puesta en escena de éstos en clase; empero, la lectura en el aula algunas veces se reduce a la asignación de una tarea sobre el texto leído.

Entonces, el quehacer del maestro se encuentra fuertemente influenciado por el interés de brindar a los estudiantes a través de diversas actividades las mejores experiencias que permiten construir y aprender de manera recíproca, al propiciar reflexiones en torno a las situaciones reales que se experimentan en el contexto social y escolar. El maestro ante cualquier ambiente académico demuestra un agradable compromiso por lo que se enseña y se aprende, la oportunidad de aprender de los demás, de otros textos y de otras voces, conocimientos que se encuentran en la escuela pero que

la curiosidad por el aprender en cada sujeto se configura en contextos que van más allá del contenido de aula.

En lo que concierne a lo que se hace con lo que se lee, se encuentran las actividades posteriores a la lectura, las cuales tienen como objetivo observar qué tanto han comprendido los estudiantes las distintas temáticas de Ciencias Sociales, a partir de esto, el maestro tiene la oportunidad de abrir espacios para autoevaluar y replantear su quehacer pedagógico. Además, el imaginario de que las actividades de lectura deben ir acompañadas por unas de escritura se mantiene instaurado en la escuela y en las planeaciones del maestro (Ver anexo No. 1) porque éstas últimas contribuyen a la reorganización de ideas, a la renarración de lo leído, al aprendizaje del contenido y a la evaluación de la temática.

En suma, se evidenciaron prácticas de lectura correspondientes a situaciones escolares que dieron cuenta de actividades sociales dadas en un contexto particular como lo es la escuela, sin embargo, no se lograron reflejar prácticas expertas socioculturales, es decir, aquellas que permiten el acercamiento a los textos de una forma más espontánea y autónoma (la lectura de la portada, la biografía del autor, hojear antes de leer, gustar o disgustar de una lectura, entre otras) que trascienda el contenido como mera información para transformarse en una apropiación a su bagaje cultural y conocimiento científico social.

3.2. Lo necesario

Para empezar, Delia Lerner plantea que:

Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (2001, p. 27).

Es así como la escuela se encuentra convocada a recontextualizar la naturaleza social de dichas prácticas de lectura en el aula, frente a esto, sería importante que las instituciones educativas incorporen los contenidos que plantean los lineamientos a partir de un currículo integrado, apoyado por la lectura y la escritura; en otras palabras, plantear objetivos didácticos reales del área específica, aludiendo a prácticas de lectura no fragmentadas, en donde la lectura literal y la comprensión estén vinculadas.

De este modo, la presentación de los textos expositivos en clase puede ir más allá de su entrega y lectura en voz alta, para convertirse en espacios de lectura que permitan a los estudiantes experimentar de manera directa las diferentes maneras de leer y de interpretar los textos, pues allí cada acto de lectura podría estar orientado mediante un propósito, que contribuya a pensar en para qué se lee y qué se hace con lo que se lee en Ciencias Sociales facilitando así, la apropiación de un nuevo aprendizaje con la reorganización de las ideas previas.

A partir de lo anterior, en cada situación de lectura puede estar presente un propósito por parte del maestro al concientizarse en para qué se enseña y por parte del estudiante al pensar en para qué se aprende un determinado contenido y no otro; esto se hace indispensable al comunicar tanto el propósito como el sentido antes, durante y después del acto lector, reflejado en las actividades dentro de la clase y en las consignas por parte del maestro; además este último podría incentivar la lectura de diversos géneros literarios que se encuentren vinculados a los temas de interés del área; para que la lectura se convierta, como propone Lerner (2001), en la necesidad de conocer otros mundos posibles al fomentar la intriga por la lectura como forma

Por lo tanto, lo esencial y lo necesario es naturalizar las prácticas socioculturales de la lectura en la escuela, formando lectores capaces de apropiarse de uno de los principales saberes de las Ciencias Sociales: la interpretación de la realidad social para su posible transformación.

Para ello, es relevante señalar que dichas prácticas hacen referencia a: a) los criterios de selección del material a leer según la experticia del lector, b) el transcurrir por

el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas, c) el enseñar a los estudiantes la confiabilidad del texto para buscar una determinada información como explorar e interpretar el índice y las diversas tipologías textuales, d) posibilitar espacios que den al estudiante la oportunidad de escoger y seleccionar el libro que le es de su interés permitiéndole releer lo que más le ha gustado, e) saltar lo que no le interesa, f) detenerse o regresar en la lectura; entre otras, teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden mucho de aquello de lo que es objeto de su propia curiosidad y significación.

Al respecto, Lerner (2001) enuncia que los quehaceres del lector en el ámbito privado consisten en la anticipación del texto que se lee, la relectura, la verificación de lo comprendido y las incongruencias encontradas, avanzar en aquello que no interesa o no se entiende, establecer una relación con el autor o distanciarse de éste, seleccionar su modalidad de lectura según el texto que se está leyendo, etc. En cuanto a los quehaceres que implican interacciones sociales acerca de los textos, se resalta comentar acerca de lo leído, realizar lectura compartida, recomendar o confrontar textos, leer diferentes versiones, contrastar autores con lectores y tanto discutir como reflexionar sobre las intenciones interpretables del autor.

Por ejemplo, retomando las actividades posteriores a la lectura, éstas podrían trascender de la lectura y el resumen superficial al descubrimiento y la utilización de la escritura como herramienta de reflexión sobre el propio pensamiento, que no se utilice únicamente para responder a una obligación que los convierte en copistas reproductores de textos, carentes de comprensión y relaciones intertextuales, debido a que en el aula se espera que los estudiantes lean y produzcan textos en tiempos reducidos, pero si se retoma la versión social de la lectura, en ésta se lee y escribe con oportunidades de equivocarse, releer, comprender de distintas maneras, revisar reiteradas veces, buscar un dato específico, resolver un problema, etc.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que las actividades durante y después de la lectura que se llevan al aula no estén despojadas de sentido, es decir que si se realiza un resumen en aula (como se evidenció en el proceso de observación), la idea es que éste

esté conectado a un propósito tanto del maestro como del estudiante, para que no se convierta en una situación de lectura que dificulte la configuración de una práctica y la sensación de agrado que genera develar textos interesantes y útiles para el intelecto y la experiencia del aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Acorde a lo anterior, es de suma relevancia que los maestros consideren las prácticas de lectura a partir de lo interiorizado por los niños en su entorno extraescolar, teniendo en cuenta que no todos han accedido a la lectura de la misma manera, es entonces pertinente hacer un llamado a los maestros como gestores de la democratización de la lectura, sin restringir el acceso a ninguno de los estudiantes y brindándoles a todos las mismas experiencias para garantizar la igualdad de oportunidades para apropiarse de la lectura como práctica esencial dentro de su realidad escolar y sociocultural extraescolar.

El panorama anterior se complejiza al incluir en el análisis dos aspectos: el primero, el tiempo de enseñanza en el aula y el segundo, la cantidad de contenidos fijados en el programa curricular. Frente al primero, Lerner afirma que el tiempo “nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que desearíamos enseñarles en cada año escolar” (Lerner, 2001, p. 139), debido a que la organización y el tiempo de la enseñanza va en contravía del tiempo del aprendizaje del estudiante, como a su vez de la naturalización de las prácticas de lectura en la escuela. Por consiguiente, se hace pertinente que los espacios didácticos estén articulados con los propósitos comunicativos de los saberes disciplinares, proporcionando un sentido actual y simbólico a la construcción conceptual de los estudiantes que tiene lugar en sus procesos sociocognitivos.

Al mismo tiempo, en cuanto a la Didáctica de las Ciencias Sociales, es la lectura la cual contribuye a enriquecer las discusiones y validar por sí mismas sus interpretaciones, en la medida en que la propuesta curricular del área es dialogante, interactiva y transdisciplinar; fundada en una perspectiva social abierta y crítica, que exige el desarrollo del pensamiento reflexivo, el discurso formador de conciencia y la formación ciudadana.

En consecuencia, la elaboración de la propuesta curricular del área continuará siendo un fuerte desafío en la medida en que involucra la toma de decisiones frente a aspectos del trabajo didáctico (que afectan a las escuelas públicas y privadas), tales como la planeación de tiempos, los contenidos, los métodos, los textos, los recursos didácticos y los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, etc., en otras palabras, la reflexión didáctica-curricular implica un análisis tanto teórico como práctico. Por ello, es importante que el grupo encargado de la construcción de dichos documentos curriculares, convoque y comprometa a la comunidad escolar y social como parte esencial de su diseño, formulación, ejecución y retroalimentación para que en el ejercicio de la autonomía escolar no se “desvirtúe la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar” (Lerner, 2001, p. 53).

Siguiendo a Lerner (2001), es importante para la formación de lectores competentes, la necesidad de formular objetivos por ciclo en vez de establecerlos por grado, debido a que permite potenciar la calidad de la alfabetización, reduciendo la fragmentación del conocimiento y abordando las disciplinas en su especificidad y su complejidad; de esta manera existiría tiempo para escribir, reescribir, crear relaciones intertextuales, y llevar a cabo otras actividades de lectura dando relevancia al tiempo escolar que se necesita para ello, avanzando realmente en el dominio de la lectura y en la inmersión de prácticas de lectura experta en aula.

Frente a lo anterior, es importante además priorizar los objetivos generales sobre los específicos, dado que la acción educativa podría estar orientada por unos propósitos esenciales que muchas veces quedan ocultos tras unas tareas específicas, que en muchos casos están desconectadas entre sí y no alcanzan el propósito sustancial al que deberían responder, un claro ejemplo es el hecho de formular el objetivo general de formar lectores críticos, pero junto a un objetivo específico de leer en voz alta de manera fluida, situación que en ocasiones genera una lectura repetitiva alejada de la comprensión e intención comunicativa del estudiante, al centrarse en la elocuencia y dicción frente a lectura, más no en la importancia de expresar al público sus aportes acerca del contenido.

En conjunto, otra consideración respecto a los objetivos que deberían plantearse en el currículo nacional, es la necesidad de evitar formular propósitos que no respondan al contexto sociocultural de los estudiantes, es decir, que están desprovistos de sentido fuera de la escuela, porque cumplirlos implica una evaluación o valoración dentro de ella, pero no hay una intención ni un significado extraescolar al llevarlos a cabo; de este modo, no se pueden desligar los objetivos que formule el Estado, (en este caso el MEN) de los conocimientos previos disciplinares; socioculturales y lectores de los estudiantes; la transposición didáctica del maestro; y el contexto simbólico que el aula constituye.

En suma, *lo necesario* constituye los ideales que podrían incorporarse en la escuela para que se configuren comunidades de lectores mediante las prácticas de lectura y escritura como “prácticas vivas” que le dé acceso a los estudiantes a una cultura letrada. Para esto, se propone *lo posible* como una alternativa que presenta las conciliaciones y los esfuerzos por intentar hacer *lo necesario*, real en el aula.

3.3. Lo posible

Al hacer referencia a lo posible Lerner afirma que:

“Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena – a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2001, p. 32).

Teniendo en cuenta lo anterior, si la escuela pretende encaminar sus propósitos a la formación de lectores, es viable la creación de ámbitos de acceso, intercambio y diálogo en los que el maestro como lector experto por medio de su predominante lectura en voz alta, brinda al estudiante la oportunidad de escuchar su lectura experta, de forma tal que sean compartidos los derechos que el maestro posea sobre la lectura con los estudiantes, mostrándoles cómo usa la lectura y el lenguaje oral para que ellos lo reproduzcan, es aquí que pueden emerger lectores competentes a través de la interiorización de las prácticas

expertas en aula, propiciando así el análisis crítico de los derechos y las obligaciones de ambos agentes (maestros y estudiantes) en el terreno de la lectura de textos de Ciencias Sociales.

En este contexto, el maestro continúa como lector “[...] porque es leyéndoles materiales que él considera interesantes, bellos o útiles como podrá comunicar a los niños el valor de la lectura [...]” (p. 155), con el objeto de que a largo plazo, lean por sí mismos, comprendiendo cada vez mejor aquello que leen. Para ello, el maestro tiene el desafío de propiciar situaciones de lectura en lugares en donde se experimente la adquisición de nuevos conocimientos como lo es la biblioteca y el aula, espacios idóneos para la construcción de prácticas socioculturales de lectura. Por ende, el maestro en su capacitación puede formarse en el quehacer lector social, en el conocimiento disciplinar del área y en las transformaciones adaptativas que realiza frente a los contenidos científicos y a su práctica de lectura experta, en la que además la escuela le permita seleccionar espacios, ambientes, recursos y herramientas para facilitar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Así mismo, el mayor desafío de los maestros incide en la formación de practicantes de la lectura y no sólo sujetos que descifren el sistema de escritura; al formar lectores, es necesario que se adecúen espacios para que los estudiantes elijan materiales de lectura acorde a sus intereses, que sean capaces de leer entre líneas y asumir una postura crítica alejados de la postura de lector que da por sentado lo que el escritor expone en el texto, que sientan deseos de “adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura” (Lerner, 2001, p. 40) ofrece, dejando de lado las actividades mecánicas y repetitivas que llevan a los niños a distanciarse de la lectura al considerarla como una obligación escolar más.

En este sentido, a la luz de la naturalización de las prácticas de lectura expertas en aula, la didáctica de las Ciencias Sociales requiere mantener vigente la pregunta por: sus fines y objetos de enseñanza; el currículo como elemento dinámico, abierto e interdisciplinar, susceptible tanto a las transformaciones sociales como a los avances didácticos; el papel del maestro como lector experto, responsable de la transposición

didáctica y sujeto reflexivo de su puesta en práctica; el saber didáctico como un saber complejo que se sitúa en la intersección de cuestiones disciplinares, psicológicas, pedagógicas e incluso institucionales. Lo anterior le demanda al maestro tomar decisiones acerca de cómo enseñar unos contenidos socialmente relevantes para un grupo en particular, cuestión que permite interrogarse acerca del “¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego fuera de la escuela?”, (Lerner, 2001, p. 50).

Es a partir de esta pregunta que se entabla el análisis frente a los saberes y situaciones de lectura que se llevan a cabo en la escuela y que se distancian completamente de lo que hace un lector experto fuera de ella, problema que complejiza el aprendizaje tanto escolar como social, porque “si el alumno no tiene derecho en la escuela a actuar como un lector reflexivo y crítico [más aún en el área de las Ciencias Sociales] ¿Cuál será la institución social que le permita formarse como tal?” (Lerner, 2001, p. 56), si no es el maestro quien autorice la selección autónoma de textos, ¿cómo podrá el niño en un futuro crear unos criterios para el análisis de textos, los modelos interpretativos y las construcciones de sentido acerca de su realidad social?

A partir de lo anterior y a modo de recomendaciones, se plantean algunos posibles ejes de investigación que más adelante pueden ser objeto de estudio por parte de ustedes, los lectores de este ejercicio investigativo, para ampliar los análisis en torno a la lectura como: a) objeto y herramienta de enseñanza en relación a la diversas didácticas específicas (disciplinares y niveles de escolarización); b) aspecto que puede ser evaluado junto con su comprensión a partir de las pruebas estandarizadas (Pruebas Saber), las cuales generalmente resultan estar descontextualizadas de los contenidos disciplinares, los tiempos de aprendizaje y la realidad social de los estudiantes; c) práctica sociocultural que puede ser integrada al aula por medio de secuencias didácticas que involucren los desafíos formulados en el presente capítulo. De esta forma, cabe resaltar la invitación a continuar la indagación acerca de las prácticas de lectura como concepto inacabado, recurrente y cambiante como la sociedad y la escuela misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2012). *Imagen-palabra: texto visual o imagen textual*. En actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Ministerio de Educación, cultura y deporte de España. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Salamanca. España
- Aisenberg, B. (2010). “*Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*”. En Siede, I. (Coord.). (2010). “*Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza.*” (p. 63-98). Buenos Aires. Editorial Aique.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coords.) (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires. Argentina. Paidós Editorial.
- Alzate, M; Gomez, M; Romero, F (1999). *Textos escolares y Representaciones Sociales de familia 1. Definiciones, dimensiones y campo de investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Angulo, T. (1996). *El texto expositivo-explicativo: superestructura y características textuales*. En *Didáctica. No. 8. Universidad Complutense de Madrid. 29-44*.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina. Aique grupo editor.
- Cajiao, F. (1997). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Colombia. Editorial Tercer Mundo.
- Camacho, A. (2006). *Socioepistemología y prácticas sociales*. En: Revista Educación Matemática. Vol. 18. No. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40518106>.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

- Camilloni, A. (2010). *La didáctica de las ciencias sociales ¿disciplinas o áreas?* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228618692_La_Didactica_de_las_ciencias_sociales_Disciplinas_o_areas
- Camilloni, A. (2015). *La epistemología de la didáctica de las ciencias*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268343697_EPISTEMOLOGIA_DE_LA_DIDACTICA_DE_LAS_CIENCIAS_SOCIALES
- Carretero, M. (1989). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editorial Antonio Machado.
- Cassany, D. (2005). “*Los significados de la comprensión crítica*”. En: *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida*. Año 26. No. 3. Argentina.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España. Editorial Anagrama.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique Editorial.
- Cova, Y. (2004). “*La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas*”. En: *Revista Universitaria de Investigación Sapiens*. Vol. 5. No. 2. Pp 53-66. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Jurado, F. (1997). *La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos*. En: *Revista Universidad del Valle*. No. 16. Cali, Colombia.
- Kaufman, A. y otros. (2009). “*¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?: Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria*”. En: *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida*. Año 30. No. 2. Argentina.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Editorial.

- Lemos, C. (2008). “*Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos*”. En: Revista Decisio. No. 21. México. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Lerner, D. (2002). “*La autonomía del lector: Un análisis didáctico*”. En: Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida. Año 23. No. 3. Argentina.
- Lerner, D. (2001). “*Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Serie Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales*. Bogotá. Colombia. MEN
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). “*Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*”. Bogotá, Colombia.
- Moya, C. (2008). *Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia núm. 11, enero-junio, pp. 133-152.
- Narváez, E y Cadena, S. (2008). “*Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*”. Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia.
- Pinto, M., Gálvez, C. (2014). *Análisis documental de contenido*. Editorial Síntesis.
- Sandoval, C. (1996). “*Investigación Cualitativa*”. Bogotá, Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- Secretaría de Educación. (2012). *“Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación”*. Bogotá, Colombia. Imprenta nacional de Colombia.
- Silveira, E. (2013). *La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza*. Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 4. No.. 19. Montevideo, Uruguay. Universidad ORT Uruguay.
- Solé, I. (1994). *“Estrategias de comprensión de la lectura”*. En: Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y vida. Año 17. No. 4. Argentina.
- Solé, I. (1994). *“Estrategias de lectura”*. Barcelona. Editorial Graó.
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa Editorial
- Villar, F. (2003). *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. Universidad de Barcelona, España.