



**SITUACIONES DIDÁCTICAS Y APRENDIZAJE DE ANÁLISIS E
INTERPRETACIÓN DE PERSPECTIVAS EN CIENCIAS SOCIALES EN LOS
ESTUDIANTES DE GRADO 11
DE LA IETI ANTONIO JOSÉ CAMACHO**

VERÓNICA ALEXANDRA CASTILLO MOSQUERA
CÓDIGO 15612013

TRABAJO DE GRADO

Asesor de investigación
DR. ARMANDO ZAMBRANO LEAL

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

Agradecimientos

A mi padre y a mi madre por permitirme ser, enseñarme a luchar por mis sueños y hacer de mí una buena persona.

A mis compañeras Erika, Beatriz y Lina por permitirme aprender de y con ustedes. Ha sido una grata experiencia.

A los Leales, este proceso lo caminamos juntos. Con ustedes construí una nueva resignificación de la Lealtad.

Al profesor Armando Zambrano Leal, gracias por romper mi paradigma y mostrarme una manera diferente de hacer educación.

A mis queridos estudiantes, son y siempre serán la razón. Gracias por el aprendizaje constante.

A la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio José Camacho, que me ha permitido desarrollarme profesionalmente desenvolviéndome en lo que amo hacer

Último pero no menos importante, a mi querido país, porque con sus impuestos ha permitido mi formación a lo largo de la vida. Todos los días trabajo para retribuir su inversión.

Gracias Totales!

**Para Mauricio y Manuela,
por estar allí, por la paciencia
por y con ustedes todo tiene sentido.**

**Para mi siempre eterna Lorena
estás allí cuando te necesito,
en el océano de mi memoria
entre los más gratos recuerdos.**

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue promover y potenciar el aprendizaje de la interpretación y análisis de perspectivas en ciencias sociales en los estudiantes de grado 11 de la IETI Antonio José Camacho. Para esto se partió de la pregunta que orientó la investigación, la cual fue ¿Las situaciones didácticas para la enseñanza de los hechos históricos promueven los aprendizajes y movilizan las capacidades de saber en el orden de la interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de grado 11 de la IETI Antonio José Camacho? En ese sentido, se tuvo como objetivos específicos diagnosticar, diseñar, implementar, a partir de la teoría de las situaciones didácticas, el aprendizaje de los hechos históricos en el ámbito de la interpretación y análisis de perspectiva. El segundo objetivo fue, observar y caracterizar el aprendizaje de los hechos históricos y la movilización de la interpretación y análisis de perspectivas, y por último, inferir, interpretar y analizar el aprendizaje y la movilización del saber en el ámbito de la interpretación y análisis de perspectiva en los estudiantes del grado undécimo.

Esta investigación tiene como fundamento la teoría de las Situaciones didácticas desarrollada por Guy Brousseau en el contexto de la didáctica de las matemáticas en Francia, pero que es aplicable a otras disciplinas del conocimiento, entre ellas las ciencias sociales. Esta teoría basada en el constructivismo de Piaget propende porque a través de un medio didáctico desarrollado por el docente, el estudiante logre movilizar de manera autónoma sus saberes y construya su conocimiento. La Situación Didáctica desarrollada por Brousseau se encuentra organizada en cuatro fases: la primera la situación problema o acción, la segunda la situación formulación en donde el estudiante resuelve el problema, la situación de validación en la que el

estudiantes construye y reconstruye su proceso cognitivo, es decir, realiza su metacognición. Las fases 1, 2 y 3 involucran directamente al estudiante, pero Brousseau también plantea la labor del docente, a partir de la situación de institucionalización, este logra compartir y reflexionar con pares y consigo mismo la experiencia sobre su proceso de enseñanza.

La metodología que se utilizó para lograr el propósito de la investigación fue la cualitativa con enfoque cuasiexperimental, en donde a partir de la observación se analizaron los comportamientos de los estudiantes en dos grupos, uno experimental y el otro control. A partir de esta observación se logró establecer los resultados de la aplicación de situaciones didácticas en el aula de clases. Es así que a través de la rejilla de observación del grupo experimental se establecieron los indicadores que permitían observar si los estudiantes lograban o no realizar un proceso de movilización de saberes hacia la interpretación y análisis de perspectivas. Los resultados obtenidos en el grupo experimental fueron comparados con los del grupo control; grupo al cual se le aplicó una clase tradicional

Los resultados obtenidos en la investigación permiten establecer cómo a partir de la implementación de Situaciones Didácticas es posible formar estudiantes más autónomos, participativos, reflexivos de su proceso de aprendizaje, siendo el docente un mediador y no como el centro del acto educativo, como ha sido usualmente dentro del conductismo y la enseñanza tradicional.

Palabras clave:

Situación didáctica, aprendizaje, análisis, e interpretación de perspectivas, didáctica, ciencias sociales.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1. Marco contextual	14
1.1.1. Resultados Índice Sintético de Calidad	14
1.1.2. Resultados de desempeño institucional	16
1.1.3. Los aprendizajes de las ciencias sociales y el análisis e interpretación de perspectivas.....	19
1.1.4. Contenidos y enseñanza de las ciencias sociales en la institución.....	21
1.2. Justificación.....	24
1.3. Formulación del problema.	25
1.4. Presupuestos	25
1.5. Objetivos:	26
1.5.1. Objetivo General:	26
1.5.2. Objetivos específicos	26
2. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1. El aprendizaje escolar	30
2.2. Aproximación conceptual a las situaciones didácticas.....	31
2.2.1. Concepto de situación.....	31
2.2.2. Concepto de didáctica.....	32
2.2.3. Situaciones didácticas.....	34
2.2.3.1. Clasificación de las situaciones didácticas:	38
2.2.3.1.1 Situación acción:	38
2.2.3.1.2. La situación de formulación:	38
2.2.3.1.3. La situación didáctica de validación.....	39

2.2.3.1.4. La situación de institucionalización	40
2.2.3.2. Situación didáctica, situación a-didáctica y contrato didáctico.	40
La Situación A- Didáctica:	40
La Situación Didáctica:.....	40
El Contrato Didáctico:.....	41
2.4. Las situaciones didácticas en las ciencias sociales.....	41
3. MARCO METODOLÓGICO.....	43
3.1. Selección del grupo experimental.	44
3.2. Grupo control.....	46
3.3. Instrumento de observación	47
3.4. Diseño e Implementación de la situación didáctica	49
3.4.1. Diagnóstico de los Saberes previos.	50
3.4.2. Diseño de la situación didáctica.	52
3.4.3. Implementación de la situación didáctica	55
3.4.3.1. Situación acción.	55
3.4.3.2. Situación de Formulación	63
3.4.3.3. Situación de Validación	66
3.4.3.4. Situación de Institucionalización.....	68
3.5. Resultados obtenidos grupo experimental.....	71
3.6. Comportamiento del grupo control	83
3.7. Comparación de resultados grupo experimental y grupo control	85
CONCLUSIONES.....	87
REFERENCIAS.....	90
ANEXOS	95

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Resultados situación acción.....	75
Tabla 2: Resultados situación formulación	76
Tabla 3: Resultados situación validación	79
Tabla 4: Comparación resultados grupo experimental y grupo control	86

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Resultados pruebas ICFES 2013.....	17
Cuadro 2: Resultados por Secretarías Saber 11° 2014	18
Cuadro 3: Resultados por Secretarías Saber 11° 2015.....	18
Cuadro 5: Rejilla observación grupo experimental.....	48
Cuadro 6: Cronograma diseño e implementación de Situación Didáctica	50
Cuadro 7: Diseño Situación Didáctica “La toma del Palacio de Justicia”	54

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Resultados Índice Sintético de Calidad Educativa de la IETI Antonio José Camacho:.....	15
Ilustración 2: Estudiantes resolviendo pregunta problema.....	56
Ilustración 3: Estudiantes trabajando en grupo.....	57
Ilustración 4: Estudiantes construyendo las conclusiones en equipo.....	58
Ilustración 5: Estudiantes compartiendo conclusiones al grupo.....	60
Ilustración 6: Estudiantes buscando información en distintas fuentes.....	62
Ilustración 7: Estudiantes intentando responder a la formulación del problema	64
Ilustración 8: Estudiantes ayudándose entre ellos.....	65
Ilustración 9: Estudiantes tomando como referencia a sus compañeros.....	67
Ilustración 10: Situación institucionalización.....	69
Ilustración 11: Conclusiones estudiantes.....	72
Ilustración 12: Resultados google.....	73
Ilustración 13: Informe estudiantes.....	74
Ilustración 14: Respuesta de estudiantes Situación Formulación.....	77
Ilustración 15: Respuesta estudiantes interpretación de perspectivas.....	78
Ilustración 16: Informe entregado por estudiante.....	80
Ilustración 17: Actividad validación entregada por estudiante.....	81
Ilustración 18: Evaluación grupo control.....	84

LISTA DE ANEXOS

Anexos 1: Prueba diagnóstica	95
Anexos 2: Texto por qué la historia no puede ser ni verdadera, ni neutral	96
Anexos 3: Texto la verdad en la historia	98
Anexos 4: Acta reunión situación de Institucionalización	100

INTRODUCCIÓN

La enseñanza tradicional ha estado ligada al conductismo, el cual deja en manos del docente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el estudiante depende totalmente del profesor quien es el dueño absoluto del conocimiento. Frente a esto, distintas corrientes epistemológicas, pedagógicas y didácticas se han ocupado de plantear nuevas estrategias para cambiar esta realidad, es así que el constructivismo desarrollado por la corriente Piagetiana se constituye como una alternativa para la cual el estudiante es el centro del acto educativo.

Esta realidad ha llevado al gobierno a dar un enfoque distinto a la política educativa, la cual ha variado y busca formar estudiantes competentes, es decir, capaces de resolver eficiente y eficazmente los distintos problemas que se le presentan en la vida. Frente a esto ha habido una resistencia de los docentes, porque se niegan a abandonar el paradigma tradicional y conductista. A pesar que en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), planes de área y aula, están diseñados para favorecer los aprendizajes significativos, la realidad es la continuidad en la reproducción de la escuela tradicional.

Por esto, partiendo de las distintas dificultades de aprendizaje que presentan mis estudiantes, los resultados de la institución en las pruebas internas (índice Sintético de la Calidad Educativa) y las pruebas Externas (ICFES SABER 11) me propuse, a través de esta investigación que los estudiantes fueran los protagonistas en su proceso educativo y yo fuera una mediadora en este, es decir, guardara silencio y quizás, por primera vez, escuchara a mis educandos.

Fue así que inicié la indagación sobre nuevas estrategias didácticas que me permitieran aplicar en el salón de clases todos aquellos nuevos conocimientos que estaba recibiendo durante mi formación en la maestría de educación.

Así, entre muchas otras teorías elegimos con mi tutor la Teoría de las Situaciones Didácticas diseñada por el francés Guy Brousseau en el seno de la didáctica matemática. Situación que me generó muchas dudas y temores, dado que he me he distanciado de esta área del conocimiento. Entonces, fue a partir de la lectura y comprensión de esta teoría cuando logré dejar el temor atrás y, por mis estudiantes, asumir el reto de aplicarla en mi salón de clases.

Asimismo, leyendo a Piaget, Vigostky, Brunner, entendí la concepción constructivista de la educación, la cual asume al estudiante como el artífice de su proceso formativo. De igual manera, la observación realizada por compañeros de la maestría en educación de mi clase, me permitió reflexionar sobre la manera en la que estaba realizando mi trabajo educativo. Yo creía de manera equivocada que era una docente innovadora, sin embargo, esta observación y análisis me permitió entender que era una conductista más, que era yo la que hablaba y mis estudiantes solo escuchaban, algunos participaban, pero era mi voz la que se constituía como el centro del acto educativo.

Teniendo claro el fundamento teórico proseguimos a buscar con mi tutor una metodología afín a lo que pretendíamos, así encontramos en la metodología cualitativa con enfoque cuasiexperimental la más pertinente en tanto nos permitía ser flexibles y tomar todas la variables, además el diseño cuasiexperimental posibilita que la investigación se realice con todos los estudiantes de los grupos seleccionados, tanto del grupo experimental y del grupo control.

La estrategia metodológica aplicada tuvo 3 momentos. El primero fue el diagnóstico del grupo experimental para conocer los saberes previos de los estudiantes; el segundo momento fue el diseño e implementación de la Situación Didáctica en este grupo, construida a partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, y el último momento fue el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el grupo experimental.

Estos resultados fueron comparados con los logrados por el grupo control, en donde se realizó una clase tradicional.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Marco contextual

La Institución Educativa Técnico Industrial Antonio José Camacho de la Ciudad de Cali, es un centro educativo carácter oficial que goza de gran reconocimiento a nivel local por la calidad en la formación técnica industrial de sus estudiantes, quienes al graduarse en undécimo grado poseen diversas competencias y habilidades para desempeñarse en el ámbito laboral. Esta institución fundada en 1933 y con 82 años de historia ha logrado destacarse como una de las mejores a nivel local en los resultados de las pruebas Saber 11. Es así que, en los últimos años se ha ubicado en los primeros 5 puestos entre las instituciones educativas de carácter oficial de la ciudad.

1.1.1. Resultados Índice Sintético de Calidad

La Institución Educativa Antonio José Camacho cada año propende porque su calidad educativa siga en un proceso de mejora continua, aunque sus promedios se encuentran por encima del nacional, departamental y local, de acuerdo con los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE del año 2015.

Ilustración 1 Resultados Índice Sintético de Calidad Educativa de la IETI Antonio José Camacho:

a. Escala de valores Educación Básica



b. Escala de valores Educación Secundaria



c. Escala de valores Educación Media



Fuente: Índice Sintético de la Calidad Educativa IETI Antonio José Camacho. Año 2015

En el cuadro se observa los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE realizado en el año 2015 en la IETI Antonio José Camacho. En educación básica el promedio es 6.8, por encima del promedio local (5.4) y nacional (5.1). En educación básica secundaria el promedio es 6.8, por encima del promedio local (5.4) y nacional (5.1) y en educación media el promedio es 7.4, en lo local fue 5.8 y nacional 5.5. En ese sentido, se encuentra por encima tanto de los resultados obtenidos a nivel regional como nacional en todos los niveles educativos.

1.1.2. Resultados de desempeño institucional

Con relación a las pruebas Saber 11, la Institución Educativa Antonio José Camacho ha obtenido buenos resultados, así lo demuestran los puntajes en estas pruebas en los últimos 3 años, lo que la ubica entre las 5 mejores instituciones de carácter oficial en la ciudad de Cali, razón por la que recibió un reconocimiento durante la noche de los mejores. Evento realizado por la secretaria de educación de Santiago de Cali en el mes de diciembre del año 2015, con el fin de destacar a través de una mención especial a aquellas instituciones que aportan “al mejoramiento de la calidad educativa de la ciudad” (Redacción de El País, 2015).

Ese reconocimiento lo prueba el resultado de las pruebas ICFES Saber 11 que en el año 2013 estuvo por encima del promedio tanto local como regional y nacional. Los 169 estudiantes evaluados lograron promedios de 51,18 en Matemáticas, 50,74 en Química, Física 50,91, Biología 48,68, Filosofía 43,43, Inglés 45,29 y Ciencias Sociales 48,73. Ubicándola en nivel superior en la clasificación de planteles (Ver cuadro 2).

Cuadro 1: Resultados pruebas ICFES 2013

CLASIFICACION DE PLANTELES														
Datos de la institución														
Nombre Oficial	30/01 INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA INDUSTRIAL ANTONIO JOSE CAMACHO													
Código	017699							Calendario	A					
Departamento	VALLE							Municipio	CALI					
Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluados	% de Evaluados	
2013 **		8	8	8		8	8	8	8	7	SUPERIOR	169	(100 %)	

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2013

Para el año 2014 el ICFES realiza algunos cambios en la prueba en la que se evalúan, además de matemáticas e inglés, áreas como lectura crítica (se integran lenguaje y filosofía), ciencias sociales y competencias ciudadanas, ciencias naturales (química, física y biología), razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas. Estos cambios ratifican el nivel de la institución, ya que obtiene resultados por encima del promedio nacional y local en todas las áreas. Es así que los 144 estudiantes evaluados obtienen promedios por encima de 50 puntos en todas las áreas, así, en el área de matemáticas e inglés los promedios son (55,94 y 51,69 respectivamente). Las nuevas áreas evaluadas, lectura crítica obtiene 54,54; Ciencias sociales y competencias ciudadanas 54,68, Ciencias Naturales 56,98 razonamiento cuantitativo logra un promedio de 55,41 y competencias ciudadanas 54,77 (Ver cuadro 3).

Cuadro 2 Resultados por Secretarías Saber 11° 2014

Nivel del Reporte	Promedio (Desviación)						
	Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y ciudadanas	Ciencias naturales	Inglés	Razonamiento cuantitativo	Competencias ciudadanas
COLOMBIA (94 Secretarías)	51.1 (8)*	51.2 (7.9)*	51 (8.3)*	51.2 (7.9)*	50.9 (7)*	51 (8.4)*	51 (8.5)*
CALI (284 Establecimientos)	51.5 (7.9)*	50 (7.5)*	50.8 (8.2)*	50 (8)*	49.7 (6.9)*	50 (8)*	50.9 (8.3)*
IETI Antonio José Camacho	54.8 (8.3)	55.7 (9.8)	55.2 (8.7)	56.5 (9.1)	52.4 (8.2)	55.3 (9.8)	54.9 (8.5)

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2014

En el año 2015 (Ver cuadro 4) se mantiene el tipo de evaluación del año anterior, sin embargo, para esta ocasión hay algunos cambios en el desempeño demostrado por los estudiantes en algunas áreas. Razonamiento cuantitativo obtiene un promedio de 59,73 seguidas por matemáticas que logra 57,67, Ciencias Naturales con 56,58, Ciencias sociales y competencias ciudadanas 56,21, Competencias ciudadanas 55,04 y de última se ubica Inglés con 53,34 (ICFES, 2015). Todas las áreas por encima del promedio tanto nacional como local.

Cuadro 3 Resultados por Secretarías Saber 11° 2015

Nivel del Reporte	Promedio (Desviación)						
	Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y ciudadanas	Ciencias naturales	Inglés	Razonamiento cuantitativo	Competencias ciudadanas
COLOMBIA (95 Secretarías)	50.7 (7.5)*	51.5 (9.3)*	51 (9.1)*	51.3 (7.7)*	51.3 (7.8)*	52.6 (10.6)*	50.4 (8.3)*
CALI (283 Establecimientos)	50.6 (7.6)*	49.7 (9)*	50.1 (9)*	50.2 (7.8)*	50.1 (8)*	50.8 (10.3)*	49.9 (8.1)*
IETI Antonio José Camacho	54 (8.3)	56.4 (11)	55.3 (9.7)	55.6 (8.5)	53 (10.7)	58.3 (12.8)	54 (8.4)

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2015

Como se ve, los resultados logrados en el área de Ciencias Sociales no son los mejores a nivel institucional. Sin embargo, están por encima del promedio local y nacional. Mientras en el año 2014 los resultados nacionales en Sociales y ciudadanas fue de 51, a nivel local fue de 50.8, en la institución fue de 55.2, es decir, casi 5 puntos por encima del promedio. Similares son los resultados de las pruebas durante el año 2015. Sociales y ciudadanas logra 51 nuevamente a nivel nacional; a nivel local disminuye a 50.1 y a nivel institucional sube una décima a 55.3.

En este contexto, el reto es alcanzar un mejor desempeño a nivel institucional, para que logre mejores desempeños ciencias sociales y competencias ciudadanas.

1.1.3. Los aprendizajes de las ciencias sociales y el análisis e interpretación de perspectivas.

Las ciencias sociales han sido objeto de estudio desde tiempos inmemorables. Distintos autores en distintas épocas se han interesado por el estudio de esta importante ciencia del conocimiento. Es así que, inicialmente los filósofos, y después, historiadores, geógrafos, sociólogos, politólogos, geógrafos, psicólogos, antropólogos han aportado a la reflexión de las ciencias sociales. Esta es sin lugar a dudas uno de los campos de estudio más importantes para la humanidad.

En Colombia, la Ley General de Educación establece como fin de la educación “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (MEN, 1994, pág. 2). Es así que, el conocimiento histórico y social hace parte de los saberes que todo Colombiano debe tener al finalizar su ciclo escolar. Así lo ratifica

esta misma ley al reglamentar las ciencias sociales como área fundamental en educación básica y media.

Para certificar que los estudiantes han adquirido los saberes básicos de las ciencias sociales, el Estado a través de las pruebas ICFES Saber 11 cada año evalúa a los estudiantes, en las áreas fundamentales. El área de ciencias sociales es evaluada en 3 competencias fundamentales: *pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas* y *pensamiento reflexivo y sistémico*. Cada una hace referencia a los saberes de los estudiantes en esta área. La competencia de mayor peso dentro de la prueba es la de Interpretación y análisis de perspectivas.

Interpretación y análisis de perspectivas en entendida por el ICFES como

“La capacidad de reconocer perspectivas y analizarlas, en particular por medio del examen de los argumentos que presente el representante (individual o colectivo) de determinada perspectiva o posición, en situaciones cotidianas, interpersonales o históricas. Así mismo, se indaga por la capacidad del estudiante para evaluar fuentes primarias y secundarias, y corroborar y contextualizar su información” (ICFES, 2015, pág. 38).

Esta competencia se encuentra articulada con los estándares emanados por el Ministerio de Educación, dado que entre ellos se encuentra “**Clasifico, comparo e interpreto información obtenida en diversas fuentes**” (MEN, 2004, pág. 38).

Tanto la competencia y estándar son pertinentes en tanto, dentro de los problemas que presentan los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales, en particular la historia se encuentran la *Dificultades en la comprensión del carácter relativista de la interpretación de la Historia* (Castillo, 2013). Esto partiendo del

hecho que a los estudiantes de educación básica y media se les dificulta comprender que la historia como disciplina de las ciencias sociales no presenta verdades absolutas, sino que los saberes son relativos, cambiantes, varían de acuerdo al contexto, al tiempo y al lugar.

En ese sentido, cuando se estudian los hechos históricos es posible contrastar las distintas versiones, testimonios, opiniones que existen sobre un mismo hecho, además de permitir la adquisición por parte de los estudiantes de habilidades de investigación, teniendo que acudir a diferentes fuentes para hacer su propia interpretación y análisis de la realidad. Esta estrategia, como lo plantearía el teólogo y sociólogo estadounidense Peter Berger (2003), permite una construcción social de la realidad, en tanto, los estudiantes a partir de su propia investigación lograrán hacerse una idea de la realidad, y podrán compartir sus resultados con otros estudiantes, entendiendo siempre que la historia es relativa, nunca absoluta.

1.1.4. Contenidos y enseñanza de las ciencias sociales en la institución

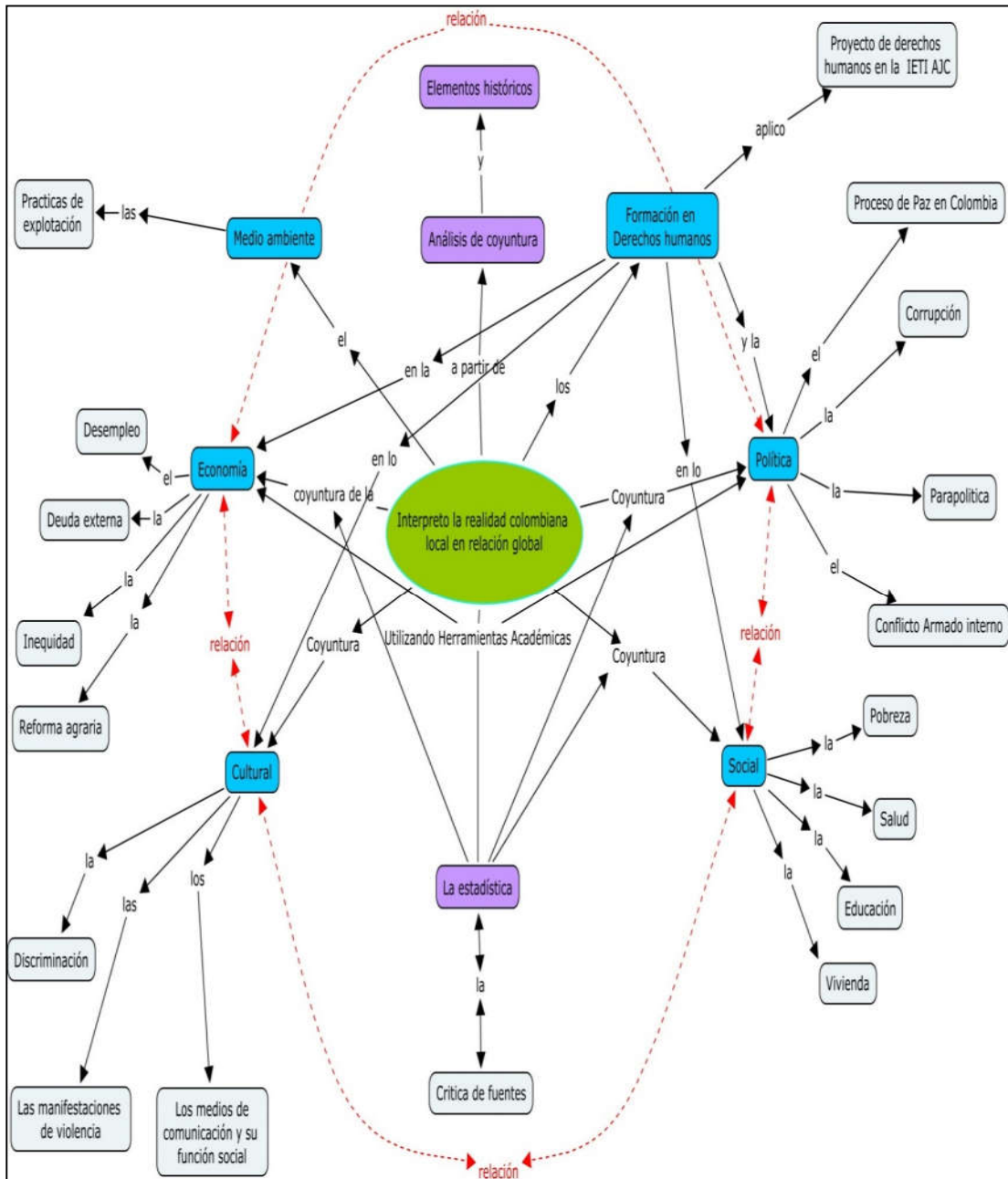
La institución educativa técnico industrial Antonio José Camacho cuenta con un plan de área en el cual están establecidos los saberes que los estudiantes deben adquirir a lo largo de su proceso de aprendizaje en la educación media.

Partiendo del Pensamiento Complejo de Edgar Morin, se ha organizado el plan de aula, desde ese presupuesto epistemológico se propende por la integración de tres perspectivas del conocimiento: lo complejo con lo sistémico; lo constructivista con lo evolucionista y el enfoque Crítico-social, con el fin de que los estudiantes construyan desde sus prácticas, cosmovisiones de la sociedad y del mundo. En ese sentido, son relevantes los saberes previos de los estudiantes, los cuales son tenidos en cuenta dentro del modelo didáctico de la Institución, el cual es la

investigación en el aula, que propende por “investigación escolar que permita la construcción de conocimientos en torno a problemas funcionales y relevantes, que promueva una visión más compleja, crítica y comprometida del mundo” (Castillo & Sierra, 2010).

Es así que dentro de los propósitos de formación del área de ciencias sociales en general y de economía política en particular se encuentra que los estudiantes logren a través del uso de fuentes primarias históricas analizar los hechos del pasado que permitan relacionarlo con el presente y que sean capaces de realizar investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseñar proyectos, desarrollar investigaciones y presentar resultados. Dentro de este contexto lo que desarrollan los estudiantes de la institución se encuentra organizado en una red de contenidos.

Esquema 1 Red contenidos Plan de Aula Economía política grado 11



Fuente: (Castillo & Sierra, 2010, pág. 9)

1.2. Justificación.

Realizar esta investigación es importante porque parte de las dificultades en el proceso de aprendizaje que presentan los estudiantes en el área de ciencias sociales en la institución Educativa Técnico Industrial Antonio José Camacho, como lo es la comprensión del carácter relativo de la interpretación de la Historia. Sin embargo, esta es una dificultad que presentan los estudiantes en general, en tanto asumen como verdades lo que es apenas una interpretación y perspectiva de la historia. En ese sentido, para los educandos es difícil llegar a la comprensión pues para la historia no existen verdades absolutas porque el conocimiento es relativo.

En este mismo sentido, se les dificulta distinguir entre un hecho histórico y una opinión. En la gran mayoría de los casos ellos asumen como verdades absolutas las opiniones que sólo representan una perspectiva, ideología, momento, pero no necesariamente la verdad.

En ese contexto, en muchos casos las ideas previas que ellos traen al salón de clases parten fundamentalmente de lo que ellos leen, escuchan, observan a través de los distintos medios de comunicación y redes sociales que se constituyen en sus principales fuentes de información. Situación que se genera un verdadero obstáculo para el aprendizaje.

Es así, es importante diseñar estrategias que les permitan a los estudiantes movilizar sus capacidades en torno a la interpretación y análisis de perspectivas, dado que es la competencia en la que los estudiantes presentan más debilidades,

en tanto, es necesario que adquieran hábitos de lectura, escritura, pero sobre todo que desarrollen un pensamiento crítico para poder movilizarlo.

1.3. Formulación del problema.

Teniendo en cuenta lo antes planteado se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Las situaciones didácticas para la enseñanza de los hechos históricos promueven los aprendizajes y movilizan las capacidades de saber en el orden de la interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de grado 11 de la IETI Antonio José Camacho?

1.4. Presupuestos

El presupuesto sobre el cual realizo esta investigación es que cuando se emplean las situaciones didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente de los hechos históricos se promueven los aprendizajes y movilizan las capacidades de saber en el orden de la interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de grado 11 de la IETI Antonio José Camacho.

1.5. Objetivos:

1.5.1. Objetivo General:

Promover y potenciar el aprendizaje de la interpretación y análisis de perspectivas en ciencias sociales en los estudiantes de grado 11 de la IETI Antonio José Camacho.

1.5.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar, diseñar, implementar, a partir de la teoría de las situaciones didácticas, el aprendizaje de los hechos históricos en el ámbito de la interpretación y análisis de perspectiva.
- Observar y caracterizar el aprendizaje de los hechos históricos y la movilización de la interpretación y análisis de perspectivas.
- Inferir, interpretar y analizar el aprendizaje y la movilización del saber en el ámbito de la interpretación y análisis de perspectiva en los estudiantes del grado undécimo.

2. MARCO TEÓRICO

La siguiente fundamentación teórica se realizó de manera conjunta en el marco del seminario de investigación para la realización del trabajo de grado en la maestría de educación, en la cual nuestro tutor, el doctor Armando Zambrano Leal, nos orientó. Es así que en ella se trabaja una aproximación a conceptual del aprendizaje, didáctica –particularmente de la didáctica en las ciencias sociales-, el concepto de situación, las Situaciones Didácticas y por último se hace referencia a la clasificación de las situaciones didácticas.

El acto de aprender es un acto muy complejo. La mente humana nos sorprende porque su constitución biológica, particularmente en el sistema neuronal tiene la capacidad de realizar infinitas operaciones. Operaciones que son del orden de la cognición y dejan ver las capacidades que tiene el ser humano para conectar hechos o situaciones en el mundo real, en el mundo imaginario, mundo ideal, etc.

El ser humano al establecer conexiones gracias a su capacidad de ver, sentir, oler, pensar, puede generar operaciones que son del orden de la inteligencia y que a la vez lo diferencia de otras especies, incluso de sus más cercanos como los simios, los monos, etc.

El conocimiento humano es producto del aprendizaje, es decir, que aprender es establecer conexiones entre lo que vemos, sentimos, experimentamos en el mundo de lo real, o en el mundo de lo imaginario. El aprendizaje ha sido objeto de estudio de las distintas ciencias, en particular de la psicología de la inteligencia. En este sentido Piaget definía el aprendizaje como “el paso de un conocimiento mínimo a otro conocimiento más avanzado”, es decir, el paso del saber empírico al científico

(Gunset, 2012). En este mismo sentido, para el pensamiento piagetiano el aprendizaje es también concebido como “las adaptaciones de las operaciones que operan en los esquemas de pensamiento y que tienen lugar situaciones dadas y situaciones acontecidas”.

Para Piaget todo aprendizaje significa elaboración o significación comprensiva por parte del sujeto. Desde la teoría genética creada por este psicólogo el estudiante alcanza el papel de elemento activo de la relación cognitiva. En este sentido, el aprendizaje es una construcción interna del estudiante que depende de su nivel de desarrollo (Chadwick, 2001).

La corriente Piagetiana de la educación asimila el aprendizaje como algo personal. En esto se diferencia de Vigotsky, en tanto para Piaget el conocimiento se construye de la interacción del estudiante con el medio, mientras para el segundo el conocimiento es una construcción social que repercute en el estudiante (Arocho, 1999).

Profundizando en Lev Vigotsky, para este teórico de la psicología del desarrollo el aprendizaje “despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vigotsky, 1979) en ese sentido, la relación del estudiante con el medio es fundamental en el proceso de construcción del conocimiento.

Para J. Bruner, el aprendizaje es un proceso constante, que se realiza a partir de la interacción con los otros. Es así que los aprendices construyen nuevas ideas o los conceptos basados en conocimiento actual. El estudiante selecciona la

información, origina hipótesis, y toma decisiones en el proceso de integrar experiencias en sus construcciones mentales existentes, para el creador de la Teoría de la Instrucción “El aprendizaje y utilización de categorías constituye una de las formas de conocimiento más elementales y generales por las que el hombre se adapta a su entorno” (Bruner, Goodnow, & Austin, 2001) (pág 16)

Incluso el psicólogo e historiador de pensamiento crítico Michel Foucault en su libro *Vigilar Y Castigar* plantea como el aprendizaje está mediado por relaciones de poder y verdades que el estudiante debe adquirir. En ese escenario la escuela era considerada el espacio de vigilancia, en donde a través de “lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del "valor" de cada persona y los niveles de conocimiento y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales” (Foucault, 1988) el niño/aprendiente es encauzado y aconductado. Él es claramente un crítico al modelo tradicional que disciplina al estudiante.

Para el francés Guy Brousseau (2007) el aprendizaje es el proceso por el cual se modifican los conocimientos. Podemos representar estos conocimientos por medio de descripciones de tácticas (o procedimientos) que parece seguir el sujeto o por las declaraciones de lo que parece tener en cuenta, pero solo se trata de proyecciones.

El aprendizaje ha sido también objeto de profundo análisis para las ciencias de la educación. Es así que consideran el aprendizaje como “un hecho social complejo y menos como un asunto ligado exclusivamente con las operaciones intelectuales” (Zambrano Leal, 2007)

De igual manera, Zambrano asume el aprendizaje como una actividad compleja, producto de las relaciones que los sujetos mantienen con el saber, los pares y el medio y no se limita exclusivamente a las capacidades intelectuales. En el aprendizaje hay tiempo, memoria, espacios, historia, objetos, intelecto, deseo, placer, angustia, etc. (pág. 80) lo que impide que sea reducido a la simple combinación entre objetos de saber y facultades intelectuales.

2.1. El aprendizaje escolar

El aprendizaje es una experiencia humana y por tanto objeto de la escuela. La escuela contemporánea dirige toda su acción pedagógica para que los estudiantes aprendan, es decir, para que cada niño viva en el aprendizaje escolar la experiencia de una profunda transformación de su ser. Los aprendizajes comienzan a ser objeto de estudio y de preocupación por parte de las políticas públicas después de 1980. En efecto, la educación para todos consagrada en la declaración en Jomtien (1990) establecía la importancia de que la escuela centrara su actividad en los aprendizajes de los niños. Las declaraciones universales de educación desde 1990 hasta el presente guardan la mismo espíritu de 1980 incluso estas declaraciones retoman el espíritu de la educación de *La educación encierra un tesoro* Jacques Delors (1997) quien ya en 1970 establecía los pilares del saber (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser).

En lo que respecta a la política en nuestro país los aprendizajes están en el centro de ellas, y esto se traduce por la pruebas Saber. Recordemos que dichas pruebas no son otra cosa que la puesta en escena de las competencias. Así entonces el tema que nos ocupa en este apartado tiene que ver con la teoría que hemos retenido para nuestra investigación y cuyo nombre es Situaciones Didácticas. En un primer momento definiremos que entendemos por ella. En un segundo momento

hablaremos de sus dimensiones o características, en un tercer momento abordaremos a sus máximos representantes; en un cuarto momento situaremos su importancia en sus problemas de las cuales ella se ocupa y finalmente, mostraremos su dinámica en el área de estudio de nuestro interés, en este caso particular, las Ciencias Sociales

2.2. Aproximación conceptual a las situaciones didácticas

Guy Brousseau es considerado el padre de la teoría de las situaciones didácticas. Teoría que se fundamenta en el constructivismo piagetiano. A continuación se realizará un acercamiento conceptual a las situaciones, a la didáctica y finalmente a las situaciones didácticas.

2.2.1. Concepto de situación

Brousseau considera las situaciones como un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado (2007). Esta interacción se encuentra mediada por una serie de decisiones tomadas por el docente quien a partir del uso del conocimiento específico logrará en el estudiante una adquisición de ellos. En este sentido, la situación es una herramienta para difundir y adquirir conocimiento.

En ese sentido, el sociólogo suizo Philippe Perrenoud (2001), relaciona la situación con competencia, para él “se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Es así que, lo que se pretende según Perrenoud es que el estudiante sea capaz de construir

su conocimiento a partir de situaciones de aprendizaje, en ese sentido, las situaciones deben tener la intención de generar conocimiento.

Jhon Jonnart (1996), consideraba que los pedagogos definían con frecuencia situación, una categoría de actividades propuestas a los alumnos al mismo título que los ejercicios sistemáticos, los problemas propuestos y sus soluciones, las actividades de síntesis o de estructuración, la situaciones de creatividad”

Para Armando Zambrano toda situación está compuesta de variables internas (tipo intelectual) y variables externas (tipos recursos materiales). Las primeras son recursos cognitivos los cuales son necesarios en la resolución de la situación-problema. Las segundas, por su parte, hacen referencia al medio didáctico sobre las cuales el estudiante debe actuar para resolver el problema.

2.2.2. Concepto de didáctica

La didáctica nace con Comenius en el siglo XVII quien a través de su libro “La didáctica magna” presenta los fundamentos de la didáctica “La actualidad más sorprendente de Comenius radica en haber asentado los fundamentos de la educación para todos los hombres y para todos los pueblos. Al escribir su Didáctica Magna, contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza” (Piaget, 1986).

Desde Comenius hasta nuestros días son varios autores los que han planteado sus posiciones sobre la didáctica. Para Luis A. Mattos, la didáctica es “Es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (Mattos, 1985).

Para Jesús Mastache,

“La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación; esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica” (Mastache, 1966)

Uno de los referentes de la educación en Colombia, el maestro Carlos Vasco sitúa a la didáctica como “una reflexión sistemática, disciplinada, acerca del problema de cómo enseñar, cómo aprenden los niños; del por qué se tienen tantos fracasos al tratar de que aprendan lo que uno cree que enseñó” (2008).

Para Zambrano la didáctica “es una disciplina científica cuyo objeto es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano, 2005)

Las ciencias sociales y entre ellas la disciplina histórica también se ha preocupado por la didáctica, particularmente el cómo enseñar la historia. En ese contexto Joan Pagès es en la actualidad un referente de la didáctica de la historia.

“La didáctica de la historia () Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. () En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo

desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico” (Pagès, 2004).

2.2.3. Situaciones didácticas

Para Brousseau (1997) Las situaciones didácticas son, en lengua francesa, las situaciones que sirven para enseñar. En este mismo sentido, en el texto “Ingénierie didactique. D' un problème à l'étude à priori d'une situation didactique” (1982b) se refiere a las situaciones didácticas como:

“Un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o explícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución”

Es así que, la situación didáctica es una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado. (Brousseau, 1982b)

Para Gérard Vergnaud (1990), creador de la teoría de los campos conceptuales, las situaciones son la puesta en escena interesante y rica. Estas son fundamentales en el proceso de enseñanza, en tanto, “El primer acto de mediación de la enseñanza es, en efecto, la elección de la situación a proponer a los alumnos” (2007). Es así, que para Vergnaud los campos conceptuales son un conjunto de situaciones.

En ese mismo sentido, María Rita Otero, retoma en el 2014 la idea de situación planteada por Vergnaud. Ella refuerza el carácter de tarea que tiene la situación, es por esto que toda situación compleja puede ser analizada como una combinación de tareas, acerca de las cuales es importante conocer su naturaleza y sus obstáculos.

Para Yves Chevallard, (1997) la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau pretende modelizar y contrastar empíricamente los fenómenos didácticos que surgen en el ámbito de un sistema didáctico a partir de la problematización y cuestionamiento de un "conocimiento matemático enseñado". En ese sentido, para que exista una situación didáctica es fundamental la intervención del docente durante todo el proceso.

El francés Philippe Meirieu (1992), define una situación didáctica como una "situación de aprendizaje elaborada por el docente que proporciona, por un lado, unos materiales que permiten recoger la información y, por otro lado, una instrucción-meta que pone al sujeto en situación de proyecto". Esta situación permite eliminar la aleatoriedad del aprendizaje.

En América Latina también ha existido un interés por investigar sobre la teoría de las situaciones didácticas, es así que partiendo de las consideraciones de Brousseau, los docentes argentinos Miguel Ángel Quinteros y Mariana Alaniz asumen la situación didáctica como una situación en la que se manifiesta directa o indirectamente una voluntad de enseñar (Quinteros & Alaniz, 2013).

Entre tanto, Mabel Panizza (2003) entiende las Situaciones didácticas como una situación construida intencionalmente por el profesor con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado o en vías de construcción.

De igual manera, Dilma Fregona, quien tradujo al español la teoría de las situaciones didácticas (2011:15) considera la situación didáctica como un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado, para ella, las situaciones son didácticas tienen por finalidad "enseñar algo a alguien, se busca que el conocimiento al que recurra o produzca el alumno se justifique por su interacción

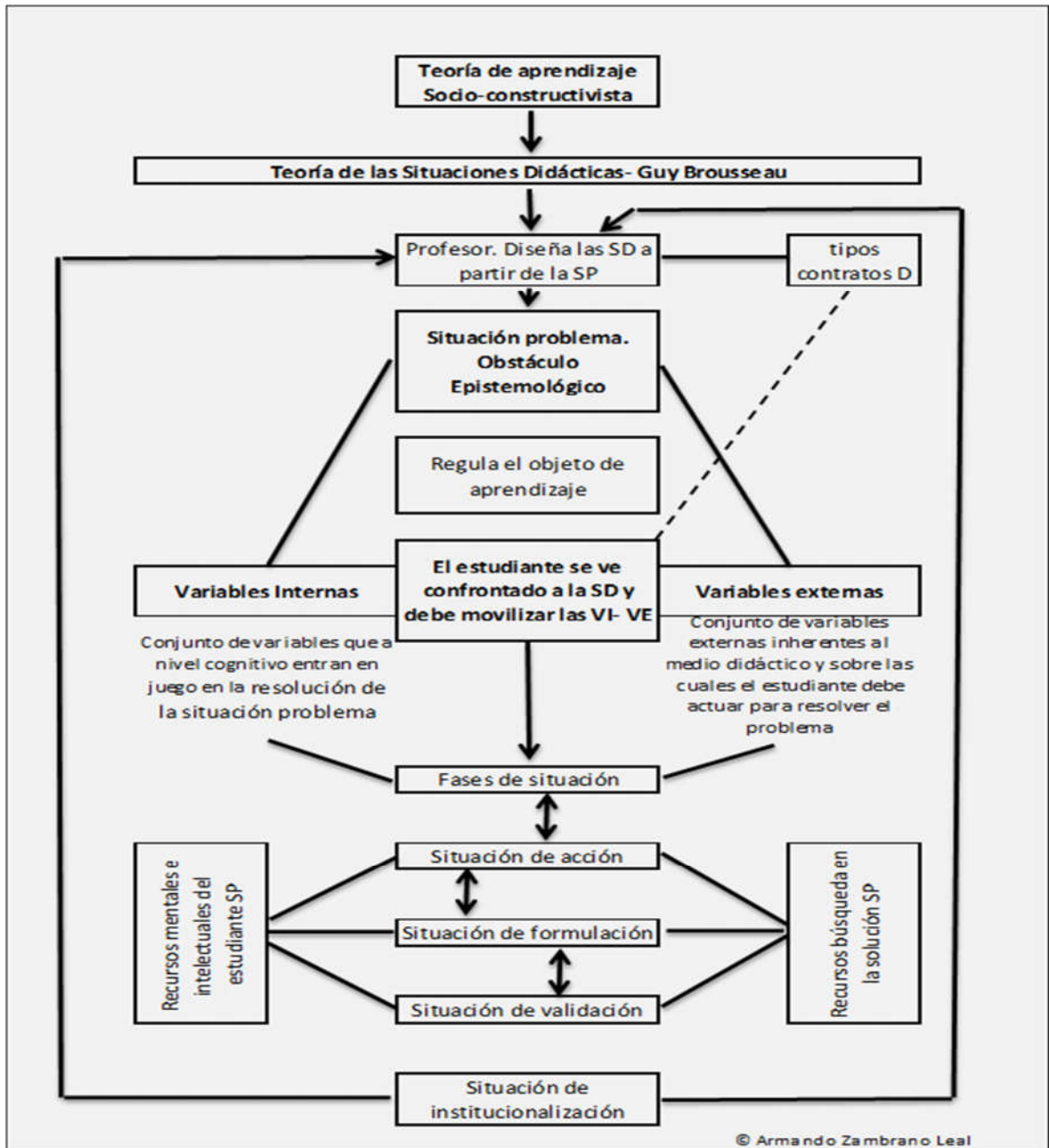
con el medio, sin la indicación implícita o explícita del docente. Se las llama *situaciones a didácticas*, y constituyen de alguna manera un sistema ideal”.

La colombiana Jesennia Chavarría (2006) retoma lo planteado por Brousseau y se refiere al concepto de situación didáctica como el conjunto de **interrelaciones** entre tres sujetos: profesor-estudiante-medio didáctico.

Una manera de sintetizar la teoría de las situaciones didácticas, la ha realizado Armando Zambrano a través de un esquema (ver esquema 2), en este, desarrolla la fundamentación teórica y cada una de las fases que constituyen una situación didáctica.

Partiendo de lo anterior se puede referir a situación didáctica como un medio creado por el docente para que el estudiante logre resolver problemas que le permitan pasar de su conocimiento previo- empírico a un conocimiento elaborado-científico. Es decir, hacer una transposición didáctica. En ese sentido, la teoría de las situaciones didácticas se presenta como un instrumento en el cual el estudiante es el centro del proceso educativo, y es él mismo quien moviliza su saber a través del medio que construye para esto el docente.

Esquema 2 Teoría de las Situaciones Didácticas



Esquema diseñado por Armando Zambrano Leal. Seminario de Trabajo de Grado Maestría en Educación 2016

2.2.3.1. Clasificación de las situaciones didácticas:

Brousseau clasifica las situaciones didácticas en cuatro fases: situación acción, situación formulación, situación validación y situación de institucionalización. Cada una de estas fases pretende que el estudiante sea capaz de resolver un problema, de este proceso construirá su conocimiento. Así:

2.2.3.1.1 Situación acción: en esta fase el estudiante debe trabajar individualmente en la resolución de un problema, para esto debe aplicar sus conocimientos previos y movilizar su saber. Para Brousseau la Situación de acción la describe como proceso por el cual el alumno va a “aprenderse” un método de resolución de su problema. (pág.21)

El problema que se le presenta al estudiante debe ser de su interés, además de esto la pregunta no debe tener una respuesta obvia, de modo que represente realmente un problema para el estudiante. De igual manera, el docente no debe intervenir, ni ayudar a resolver el problema al estudiante.

2.2.3.1.2. La situación de formulación: la segunda fase consiste en un trabajo en grupo, donde se requiere la comunicación de los estudiantes, compartir experiencias en la construcción del conocimiento. Por lo que en este proceso es importante el control de la comunicación de las ideas.

En ese sentido, Brousseau plantea que “La formulación de un conocimiento correspondería a una capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlos, descomponerlo y reconstruirlo en un sistema lingüístico). El medio que exigirá al sujeto usar una formulación debe entonces involucrar (ficticia o

efectivamente) a otros sujetos, a quien el primero deberá comunicar una información” (Brousseau, 2007, pág. 25).

La situación formulación es básicamente enfrentar a un grupo de estudiantes con un problema dado. En ese sentido hay un elemento que menciona Brousseau, esto es, la necesidad de que cada integrante del grupo participe del proceso, es decir, que todos se vean forzados a comunicar las ideas e interactuar con el medio didáctico. (pág, 5)

2.2.3.1.3. La situación didáctica de validación, es la fase donde, una vez que los estudiantes han interactuado de forma individual o de forma grupal con el medio didáctico, se pone a juicio de un interlocutor el producto obtenido de esta interacción. Es decir, se valida lo que se ha trabajado, se discute con el docente acerca del trabajo realizado para cerciorar si realmente es correcto.

La validación son las razones que un alumno pueda dar para convencer a otro, o las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, construidas, puestas a prueba, debatidas y convenidas. El alumno no sólo tiene que comunicar una información sino que también tiene que afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión o presentar una demostración. (pág, 23)

Es así que, “Cada uno puede tomar posición con respecto a un enunciado y, si hay desacuerdo, pedir una demostración o exigir que el otro aplique sus declaraciones en la acción con el medio”. (pág. 27)

2.2.3.1.4. La situación de institucionalización del saber, donde el docente cierra la situación didáctica. En ésta el docente presenta a pares los resultados obtenidos en la implementación de la situación didáctica. Durante esta fase, los estudiantes ya han construido su conocimiento y, simplemente, el docente en este punto retoma lo efectuado hasta el momento y lo formaliza, aporta observaciones y clarifica conceptos ante los cuales en la situación a-didáctica se tuvo problemas. (pág. 5)

Es así, que para que se pueda construir un conocimiento, y una retroalimentación de este se hace necesario que una situación didáctica se construya teniendo siempre como referencia los tipos de situación didácticas, en ese sentido, no puede haber un cambio conceptual o aprendizaje si se salta una de estas tipologías.

2.2.3.2. Situación didáctica, situación a-didáctica y contrato didáctico.

Además de las fases de las situaciones didácticas, Brousseau hace una distinción entre una situación didáctica, una a-didáctica y por último se realiza una aproximación conceptual al contrato didáctico.

La Situación A- Didáctica: El estudiante debe resolver un problema que el docente ha modelizado para él. Este problema que debe ser de interés para el educando, lo resolverá a partir de sus saberes previos, y sin la intervención del docente.

La Situación Didáctica: El docente construye el medio didáctico, a través del cual, el estudiante va a construir su conocimiento de manera autónoma. La situación didáctica se encuentra organizada por situaciones a-didácticas. En esta situación, existe una interacción entre el profesor, el estudiante y el medio.

El Contrato Didáctico: Es la consigna establecida entre profesor y alumno, en donde está determinado tanto lo que espera el estudiante del docente, como lo que espera el alumno de su educador.

2.4. Las situaciones didácticas en las ciencias sociales

Si bien la teoría de las situaciones didácticas fue desarrollada en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, su uso es pertinente en otras disciplinas, entre ellas las ciencias sociales, dado que ambas didácticas parten de intereses comunes, en este caso su objeto de investigación “que pueden identificarse emergiendo de las interacciones entre cuatro elementos: el contenido disciplinar, el aprendiz, el profesor y el contexto” (Llinares, 2010). En ese sentido, ambas didácticas se ocupan de investigar cómo aprenden los estudiantes, este es su principal objeto de estudio.

Sumado a esto y partiendo que la didáctica de las ciencias sociales se encuentra en una etapa de desarrollo, retoma –y es pertinente que así lo haga- elementos que han desarrollado otras áreas, como la matemática que es la que se encuentra en un estado más avanzado con relación a su propio marco teórico de la didáctica. Es así, como la con relación a otras disciplinas es útil como referente para que al interior de las ciencias sociales se logre construir su propio marco teórico y conceptual de la didáctica

En ese sentido, “Los conceptos de la didáctica de la Matemática -por ejemplo, el de la didáctica misma, y otros como el de contrato didáctico- pueden servirnos como punto de partida para profundizar en nuestra tematización, ya que garantizan la mirada didáctica “unitaria” -por haber sido contruidos desde una teoría didáctica y

a partir de la investigación sobre la enseñanza-, que constituye justamente nuestra carencia” (Aisenberg, 1998).

3. MARCO METODOLÓGICO

La metodología de Investigación cualitativa de tipo cuasi experimental con enfoque de intervención en el aula es el enfoque metodológico de esta investigación. Esta Metodología de investigación es pertinente en tanto es flexible y permite el desarrollo de la investigación, a partir de distintos métodos que tienen en cuenta todas las variables al igual que el contexto donde esta se desarrolla, por esta razón, este tipo de investigación "...proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista 'fresco, natural y holístico' de los fenómenos, así como flexibilidad" (Hernandez, Fernandez-Collado, & Baptista, 2006).

Este tipo de investigación va de lo particular a lo general. Dentro de los elementos que se utilizan en la investigación cualitativa para la recolección de datos se encuentra la observación, a partir de esta se obtiene información de los participantes (es válida la información escrita, verbal, audiovisual, entre otras). En este sentido, esta investigación se centra en la observación como instrumento para analizar el proceso de la implementación de una situación didáctica en dos grupos, uno experimental y otro control. En tanto se realiza con ambos grupos en su totalidad, tiene un diseño cuasi experimental.

El diseño cuasi experimental fue inicialmente usado en el área de la salud, pero en la actualidad ha sido retomado por disciplinas como la psicología y las ciencias sociales, este tipo de investigación "se utiliza cuando no es posible la asignación aleatoria o cuando por razones prácticas o éticas es necesario utilizar grupos naturales o ya formados como por ejemplo sujetos con una determinada

enfermedad. Por lo tanto, se aplica en aquellos casos donde el investigador no puede presentar los niveles de la variable independiente a voluntad, ni puede crear los grupos experimentales por aleatorización, aunque sí puede introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recopilación de datos como el cuándo y el a quién de la medición” (Frías Navarro, 2008).

En esta investigación participan 2 grupos de estudiantes de grado undécimo de La Institución Educativa Técnico Industrial Antonio José Camacho de la jornada de la mañana (uno experimental y otro control), donde a través de la rejilla de observación del grupo experimental se analizará la intervención en el aula de clases

3.1. Selección del grupo experimental.

La institución educativa cuenta con 4 grupos 11 en la jornada de la mañana, en ese sentido la selección del grupo experimental se dio por las siguientes variables:

Este grupo es heterogéneo, si bien no hay repitentes del año inmediatamente anterior 19 estudiantes han reprobado algún grado durante su etapa de educación secundaria y media, hay entre los estudiantes uno que reprobó en 3 ocasiones el mismo grado.

Entre los estudiantes existen marcadas diferencias con relación a su desempeño académico y convivencia, es decir, hay estudiantes con un desempeño académico alto (5 estudiantes) y hay otros con un desempeño académico bajo (7 estudiantes).

Existe al interior de este grupo problemas por consumo de sustancias psicoactivas, pertenencia a grupos de barras bravas en algunos estudiantes. Pero habitualmente es un grupo sin mayores dificultades en la convivencia y relación entre compañeros.

Hay un caso de una estudiante la cual tuvo un accidente y en este momento no tiene movilidad en sus piernas.

En general, este grupo se encuentra conformado por 40 estudiantes de los cuales 25 son hombres y 15 mujeres entre los 16 y 19 años edad. En su mayoría moradores de la ciudad de Cali, fundamentalmente de las comunas 9 (En la cual se encuentra ubicada la institución) comuna 10, Distrito de Aguablanca (comunas 13, 15, 21) y zona de ladera (comuna 1).

Con relación a su nivel socioeconómico, en una mayor proporción se encuentran en estratos 3 (21 estudiantes), estrato 2 (8 estudiantes) y estrato 1 (7 estudiantes). Hay 3 estudiantes que se encuentran en estrato 4 y 5.

La composición familiar de este grupo está constituida por ambos padres (27 estudiantes), 9 estudiantes tienen una familia monoparental, un estudiante vive solo y 3 lo hacen con personas diferentes a padres de familia.

Con relación al nivel académico de los acudientes de los estudiantes, 25 son bachilleres, 10 son técnicos o profesionales y uno solo tiene la primaria. 4 estudiantes manifestaron desconocer la escolaridad de sus acudientes. Sin embargo, la mayoría de estudiantes manifiesta que sus padres y/o acudientes no están pendientes de su proceso formativo.

Todas estas variables me llevaron a seleccionar este grupo como experimental, dado su conformación heterogénea, distintos intereses y procesos de aprendizaje.

3.2. Grupo control

El grupo control es un grupo más homogéneo en su conformación, aunque hay estudiantes con un desempeño académico superior (4 estudiantes) y algunos con dificultades (particularmente 3 estudiantes).

Está constituido por 39 estudiantes de los cuales 32 son hombres y 7 son mujeres, hay 3 estudiantes repitentes. Sus edades van desde los 15 hasta los 20 años, siendo la edad más común 17 años (16 estudiantes); 10 estudiantes tienen 18 años, 8 estudiantes 16 y los 5 estudiantes restantes se encuentran entre 19 y 20 años.

En este grupo 14 estudiantes habitan en la comuna 9; 7 estudiantes lo hacen en el Distrito de Aguablanca (comunidades 13, 16 y 21); 4 estudiantes provienen de zona de ladera (comuna 1, 20 y corregimiento de los Andes); 3 habitan en el oriente y 5 en el sur de la ciudad. En lo referente a su situación socioeconómica, la mayoría de estudiantes provienen del estrato 3 (19 estudiantes); 10 son estrato 2; 6 estrato 1; 3 son estrato 4 y 1 es estrato 6.

Con respecto a su composición familiar, 30 estudiantes conviven con ambos padres, y los 9 restantes conviven únicamente con la madre, esta situación se ve reflejada en el apoyo que reciben de sus acudientes en su proceso formativo, dado que los estudiantes afirman contar este.

Es así que el grupo control es un grupo más homogéneo en su conformación, cuentan con un mayor apoyo familiar y económico para desenvolverse en su proceso de aprendizaje, con respecto al grupo experimental.

3.3. Instrumento de observación

La observación de la clase experimental se realizó a partir de la rejilla de observación de situaciones didácticas grupo experimental diseñada por mi director para su grupo de asesorías. Esta rejilla retoma cada una de las fases de la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau, iniciando con la caracterización del grupo experimental, una fase diagnóstica, en la cual se indaga por los saberes previos que tienen los estudiantes. De igual manera, se examina si las consignas trabajadas en el contrato didáctico fueron claras para los estudiantes.

A través de la rejilla es posible registrar cada una de las etapas de la teoría de las situaciones didácticas a partir de indicadores que permiten observar si los estudiantes lograron movilizar sus saberes, para este caso particular, análisis e interpretación de perspectivas.

Cuadro 4 Rejilla observación grupo experimental

REJILLA DE OBSERVACIÓN SITUACIONES DIDÁCTICAS GRUPO EXPERIMENTAL							
OBJETO DE ENSEÑANZA		Hechos históricos					
PREGUNTA PROBLEMA		¿Las situaciones didácticas para la enseñanza de los hechos históricos promueven los aprendizajes y movilizan las capacidades de saber en el orden de la interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de grado 11 de la IETI Antonio José Camacho					
Clase 0	Describo y caracterizo al grupo	El grupo experimental está conformado por 40 estudiantes de los cuales 25 son hombres y 15 mujeres entre los 16 y 19 años edad. En su mayoría moradores de la ciudad de Cali, fundamentalmente de las comunas 9 (EN la cual se encuentra ubicada la institución) Comuna 10, Distrito de Aguablanca (comunas 13,15,21) y zona de ladera (comuna 1). En un mayor porcentaje los estudiantes conviven con ambos padres. En una menor proporción conviven en familia monoparental o con acudientes distintos a padres de familia. Un estudiante vive solo. No hay casos de repitencia en este grupo experimental y se presenta un caso de una estudiante en situación de discapacidad.					
Competencias		Análisis e interpretación de perspectivas.					
Clase 1	Indicadores de saber del estudiante	Inicialmente se realiza un diagnóstico para conocer los saberes previos de los estudiantes del grupo experimental, a partir de una prueba escrita con 6 preguntas que indagaban a los estudiantes sobre las bases que					
Clase 1	Información de las consignas y del tipo de trabajo	Consignas		Trabajo grupal	Trabajo individual		
		comprensión consignas por los alumnos		La actividad está dirigida al trabajo en grupo	La actividad está dirigida en la parte A, B, C al trabajo individual... luego combina el trabajo grupal...		
		claramente	Poco o nada claras				
		Todos	(10, 12, ...)			Unos	8, 20, 25...
		Por qué es clara	Por qué es poco o nada clara				
Es clara porque el estudiante entiende las reglas...	Es poco o nada clara pues el estudiante me pregunta sobre cosas de la actividad, etc...						
Clase 1 tomo nota del tiempo	Situación de Acción (es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante)	Indicadores de saber (corresponde a cada objeto que usted busca que aprendan los estudiantes)					
		Se concentra en la actividad	Escucha/ debate	consulta información	Debate		
		Recuerda	Escribe conclusiones	Sintetiza	Usa herramientas		
Clase 2 tomo nota del tiempo	Situación de formulación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante)	Lee textos	Intenta responder	Relaciona	Elabora hipótesis		
		Interpreta	Deduce	Redacta	Interpreta		
Clase 3 tomo nota del tiempo	Situación de validación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argumentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema)	Argumenta	Analiza	Comunica	Evalua		
		Explica	Asume una posición	Comprende	Compara		
Reunión fecha, lugar, n° asistentes, etc	Situación de institucionalización (comparto la investigación con un grupo de colegas y les expongo los resultados)	tomo notas de las observaciones de mis colegas y trato de relacionar el logro de las situaciones con el PEI, area, nivel, etc.					

Fuente: Armando Zambrano Leal (2016)

Los indicadores según Meirieu (1992) son el “comportamiento observable a partir del cual podemos inferir el alcance de un objetivo o el dominio de una capacidad” Estos indicadores fueron seleccionados a partir de la competencia a movilizar, en este caso específico el análisis y la interpretación de perspectivas.

En la fase de la situación acción, se tuvieron en cuenta 7 indicadores, los cuales fueron: Que el estudiante se concentraba en la actividad, escuchaba o debatía con sus compañeros, si consulta información en distintas fuentes, además de recordar o evocar momentos o hechos históricos. También si usaba herramientas tecnológicas, escribía y por último pero no menos importante si era capaz de sintetizar la información.

Durante la fase de la situación de formulación los indicadores que se observaron fueron si el estudiante leía textos sugeridos, los interpretaba, respondía o intentaba responder, deducía, redactaba, relacionaba y elaboraba hipótesis.

Y por último, en la situación de validación, se tuvieron en cuenta como indicadores si el estudiante argumentaba, explicaba, analizaba, era crítico o asumía una posición. Además de si lograba comunicar, comprender, evaluar y comprender las distintas perspectivas. Estos son fundamentales en el análisis e interpretación de perspectivas.

3.4. Diseño e Implementación de la situación didáctica

La implementación de la situación didáctica tuvo tres momentos, en el primero se realizó un diagnóstico de los saberes previos de los estudiantes en el análisis e interpretación de perspectivas, el segundo fue el diseño de la situación didáctica

construida partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en el primer momento y por último, la implementación de la situación didáctica en el grupo experimental. Así:

Cuadro 5 Cronograma diseño e implementación de Situación Didáctica

CRONOGRAMA DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA		
MOMENTO	FECHA	ACTIVIDAD
Diagnóstico y caracterización de grupo experimental	24 de agosto de 2016	Se les entrega a los estudiantes una evaluación para conocer sus saberes previos, en este diagnóstico también se indaga sobre los aspectos generales del estudiante para realizar caracterización.
Diseño	Del 1 al 20 de septiembre de 2016	Con base en los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica se realiza el diseño de la situación didáctica
Implementación	Del 21 al 30 de septiembre de 2016	Se implementa la situación didáctica en el grupo experimental durante 4 sesiones (clases), con los estudiantes. Dado que la clase habitualmente es el día miércoles, para lograr la continuidad en el desarrollo de la situación se le solicitan horas a docentes de otras áreas

3.4.1. Diagnóstico de los Saberes previos.

A los estudiantes del grupo experimental se les realizó una prueba diagnóstica escrita para establecer sus saberes previos además de identificar en qué estado se encuentran con relación al análisis e interpretación de perspectivas (Ver anexo 1).

Inicialmente se les preguntó por sus bases para construir una versión de los hechos o sucesos que ocurren a su alrededor. Las respuestas más comunes, dadas por los estudiantes fueron comentarios que realizan las personas, medios de comunicación (Televisión y radio). Algunos respondieron que se basaban en sus propias observaciones o las que hayan realizado testigos de los hechos y en una menor proporción sus propias investigaciones y análisis sobre lo ocurrido.

La segunda pregunta que indagaba sobre las fuentes que consultaba para saber de un hecho o suceso ocurrido, frente a esto respondieron que buscaban información a través de internet, el periódico, los comentarios de las personas y la televisión. En menor medida manifestaron que buscaban en investigaciones especializadas y en libros.

El tercer interrogante formulado a los estudiantes preguntaba por los aspectos que tienen en cuenta para seleccionar esas fuentes. En un gran porcentaje respondieron que era la confiabilidad y prestigio que tuviera esa fuente. En menor proporción manifestaron que tenían en cuenta que dijera la verdad y que fuera claro.

La cuarta pregunta hacía referencia a la clasificación que hacían los estudiantes a las fuentes consultadas y ellos respondieron que las clasificarían en confiables, mentirosas, no confiables, investigativas e informativas. En menor medida en buenas, 2 estudiantes respondieron que no tenían idea.

El quinto cuestionamiento preguntaba por cómo el estudiante seleccionaba la fuente verdadera cuando existen varias versiones del mismo hecho, a lo que respondieron que tenían en cuenta que las versiones concuerden, que analizan y toman de

referencia las pruebas. En menor medida respondieron que tomaban de referencia los testimonios y la confianza que les brindaba la fuente.

Y la sexta y última pregunta hacía referencia a cuál de las fuentes asociaba al concepto de verdad, ellos manifestaron que las que encontraran en internet, los periódicos, los comentarios de las personas y algunos respondieron que para ellos ninguna fuente decía la verdad.

Ante este diagnóstico se pudo establecer que los estudiantes evocan lugares comunes, ante el análisis e interpretación de perspectivas, emplean fuentes que carecen de veracidad frente a los hechos que ocurren a su alrededor.

Por tal motivo, se diseña una situación didáctica en la que los estudiantes a través del estudio de un hecho histórico (como medio) logren movilizar sus saberes en el análisis e interpretación de perspectivas.

3.4.2. Diseño de la situación didáctica.

Con base en las dificultades mostradas por los estudiantes en la prueba diagnóstica con relación a la competencia análisis e interpretación de perspectivas se diseña la situación didáctica.

Partiendo de los estándares de competencias en ciencias sociales emanados por el Ministerio de Educación Nacional (2004), fundamentalmente del análisis e interpretación de perspectivas se diseña la situación con el fin de que los estudiantes logren clasificar, comparar e interpretar la información obtenida en las

diversas fuentes y con ello movilicen el saber de analizar críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...)

Durante el diseño de la situación se toman como referencia los indicadores a observar dentro de su implementación, en cada fase son importantes cada uno de estos indicadores y a través de estos se busca establecer si hubo una movilización de saberes y proceso metacognitivo en los estudiantes del grupo experimental.

Es así que, se diseña una situación didáctica para ser implementada durante 4 sesiones, es decir, 4 clases de 2 horas cada una (en la institución las horas de clase tienen una duración de 55 minutos). El tiempo total utilizado fue de 7 horas con 30 minutos durante 2 semanas.

El medio didáctico que se construye para el estudiante es el hecho histórico de la toma del palacio de justicia ocurrida en Bogotá-Colombia entre el 6 y 7 de noviembre de 1985, este es considerado como un importante hecho en la historia reciente del país. Este hecho se retoma como el medio por el cual se busca que los estudiantes movilicen sus saberes frente al análisis e interpretación de perspectivas.

Cuadro 6 Diseño Situación Didáctica “La toma del Palacio de Justicia”

SITUACIÓN DIDÁCTICA: LA TOMA DEL PALACIO DE JUSTICIA		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Las situaciones didácticas para la enseñanza de los hechos históricos promueven los aprendizajes y movilizan las capacidades de saber en el orden de la interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de grado 11 de la IETI Antonio José Camacho?		
OBJETIVO: Que los estudiantes logren clasificar, comparar e interpretar la información obtenida en las diversas fuentes y con ello movilicen el saber de analizar críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...)		
FASE	DESARROLLO DE LA SITUACIÓN	RECURSOS
Clase 1: Situación acción	Al llegar al salón se les solicita a los estudiantes que realicen un escrito corto sobre lo que conozcan de la Toma del Palacio de Justicia. Para esto los estudiantes tienen 30 minutos. Pasado este tiempo se les pide que se organicen en grupos de 5 estudiantes, allí durante media hora deben discutir lo que cada uno ha escrito y entre todos sacar una conclusión. Cada grupo tiene 3 minutos para compartir con toda la clase sus conclusiones.	Salón de clases, Hojas de block, computador.
Clase 2 Situación acción	Se les solicita a los estudiantes que busquen información sobre la toma del Palacio de Justicia en Internet (Deben ser por lo menos 5 fuentes distintas) Para esto tienen 30 minutos. Seguido de esto se les pide que se reúnan en parejas y entre ambos realicen un informe sobre lo encontrado. Para esta actividad tienen 40 minutos	Salón de clases, computadores, Internet
Clase 3: Situación de formulación	A partir del texto “La verdad en la Historia” los estudiantes deberán responder a la pregunta ¿De la información conseguida, cuál dice la verdad? El estudiante deberá seleccionar su estrategia para responder a la pregunta. Todas las estrategias son válidas. Tiempo 1 hora	Texto “La verdad en la Historia”. Fotocopias
	Seguido de esto, los estudiantes deberán leer el texto “¿Por qué la historia no puede ser en sí ni verdadera ni neutral?” y responder ¿Cuáles son las posiciones de los actores involucrados en la Toma del Palacio de Justicia?	Texto “¿Por qué la historia no puede ser en sí ni verdadera ni neutral?”. Fotocopias.
Clase 4: Situación de validación	A través de un documento (Informe, Ensayo, presentación en powerpoint, video, etc.) El estudiante deberá sustentar las razones de su respuesta.	Salón de clases Computadores Internet.

3.4.3. Implementación de la situación didáctica

La situación didáctica se implementó durante 4 sesiones, cada sesión de 2 horas de clases, durante 2 semanas.

3.4.3.1. Situación acción.

Como ya se mencionó la situación acción fue diseñada para ser implementada durante 2 sesiones, la primera tuvo lugar el día miércoles 21 de septiembre de 2016, desde las 10:40 a.m. hasta las 12:20 p.m. y la segunda el día viernes 23 de septiembre de 6:30 a.m. a 8:30 a.m.

Para dar apertura a la primera sesión de la situación acción sesión se toma la asistencia. Los estudiantes E5, E28 y E40 no estuvieron en clase. Inicialmente se leyó la consigna a los estudiantes la cual era que debían escribir un texto de lo que conocieran sobre La toma del palacio de Justicia, se les entregó una hoja en blanco y se hizo la aclaración de que era una actividad individual, que debían responder exclusivamente sobre lo que conocieran, para resolver este problema tuvieron 30 minutos.

Antes de iniciar la actividad el estudiante E16 pregunta sobre cuál palacio de justicia, si se trataba de la explosión que tuvo lugar en Cali, ante la pregunta le respondí que se trata de la toma del palacio de justicia, que lea nuevamente la consigna. Ante esto los estudiantes hicieron expresiones de desconcierto y preocupación. El estudiante E8 preguntó si la actividad tenía nota, les respondí que no se preocuparan por eso y que contestaran lo que sabían. Las expresiones de preocupación continúan, los estudiantes empiezan a murmurar, algunos sacan

celular y lo esconden, otros le preguntan a los que “saben”. Vuelven a preguntar que si la actividad tiene nota, hay sonrisas nerviosas.

Ilustración 2 Estudiantes resolviendo pregunta problema



Aunque la actividad estaba diseñada para ser desarrollada durante media hora, los estudiantes pasados 15 minutos ya habían terminado, el ambiente se encontraba tenso y los estudiantes desconcertados.

Seguido de esto, se les indicó a los estudiantes que permanecieran en sus puestos, y se da lectura a la segunda consigna, en ella se orienta a los estudiantes a conformar grupos de 5 estudiantes, allí durante media hora debatir lo que cada uno ha escrito sobre la Toma del Palacio de Justicia. Además, debían escoger un moderador y entre todos redactar un solo escrito donde estuvieran plasmadas las

conclusiones. Al finalizar, cada grupo tiene 3 minutos para compartir con toda la clase sus conclusiones.

Dado la dificultad que se presenta para conformar los grupos, tomo la decisión de ser la organizadora de estos con base en la lista, así quedan organizados 8 grupos, 6 grupos de 5 estudiantes y 2 de 4 estudiantes.

Iniciaron la actividad, los grupos 2,3, 4, 5, 6 y 7 usaron el celular para acceder a información a través de internet. Sólo los grupos 1 y 2 realizaron la actividad con base en sus saberes previos. Durante el desarrollo de este ejercicio la estudiante E35 se quedó dormida.

Mientras tanto, algunos estudiantes salieron de sus grupos a preguntarle a E16 y E38, porque son los estudiantes que más conocimientos tienen sobre los hechos históricos del país.

Ilustración 3: Estudiantes trabajando en grupo



Los estudiantes E24 y E25, constantemente me buscaban y me hacían preguntas sobre la actividad, leían lo que habían escrito y me cuestionaban si lo que habían hecho está bueno. En general los estudiantes realizaron la actividad concentrados en lo que estaban haciendo, debatieron entre ellos y lograron construir sus conclusiones en equipo.

Ilustración 4: Estudiantes construyendo las conclusiones en equipo



Finalizado el tiempo para la actividad, los estudiantes compartieron con sus compañeros sus conclusiones.

Inició el grupo 1, ellos delegaron a E1 para que fuera su representante, las conclusiones de este grupo fueron aspectos generales del hecho histórico, plantearon la fecha de la ocurrencia de los acontecimientos, su relevancia y actores, fundamentalmente la guerrilla del M-19; continúa el grupo 2 también comentan aspectos generales del hecho histórico, sin embargo, el estudiante comisionado

para la lectura de las conclusiones E7 no lee lo que está escrito, sino que habla desde lo que sabe. En el material que entregan plantean la posición de los medios de comunicación ante los hechos ocurridos.

Sigue el grupo 3, ellos escogen a E16 para que lea sus conclusiones, en estas plantean aspectos generales del hecho histórico, los actores que hicieron parte del suceso y las consecuencias de este. El grupo 4 elige a E19 para plantear sus conclusiones, este grupo describe de manera superficial lo ocurrido, es el grupo que menor conocimiento tiene del evento, razón por la cual sus compañeros se ríen cuando finaliza la intervención.

El estudiante E22 lee las conclusiones del grupo 5, en las cuales narran los sucesos ocurridos durante el hecho de manera general, plantean de manera equivocada los actores involucrados en el suceso, a pesar de ser el grupo que mayor uso realizó del internet para desarrollar la actividad.

Para leer las conclusiones del grupo 6, el moderador es E27, quien narra de manera general lo ocurrido durante la toma del palacio; E33 es designado por el grupo 7 para compartir las conclusiones, en las que desarrollan aspectos generales del evento, pero además, comenten un anacronismo al plantear que los hechos ocurrieron en los años 90's.

Ilustración 5: Estudiantes compartiendo conclusiones al grupo



Y por último el grupo 8 elige a E37 para que sea su moderador, quien lee las conclusiones, estas son aspectos generales y otros que no corresponden al hecho ocurrido, como fechas y actores.

Para finalizar se les manifiesta a los estudiantes que el día viernes 23 de septiembre tendremos nuevamente clase dado que le he solicitado a la docente de química que me facilite las dos horas para continuar con la actividad, ellos se alegran porque tenían evaluación de química para ese día. Así termina la primera sesión de la situación acción.

Así es como finalizó la primera sesión, los estudiantes intentan responder la pregunta problema y en equipo plantearon sus conclusiones.

La sesión 2 de la situación acción tuvo lugar el día 23 de septiembre de 2016, desde las 6:30 a.m. hasta las 8:30 a.m. Para empezar se tomó asistencia, en esta clase no asistieron los estudiantes E1 y E5. La actividad inició a las 6:50 a.m. dado que varios estudiantes llegaron tarde (es muy usual que los estudiantes ingresen tarde a la primera hora de clases en la institución).

Para la primera parte se leyó la consigna la cual consistió en que buscar información sobre la toma del Palacio de Justicia en Internet (Debían ser por lo menos 5 fuentes distintas). La actividad estaba prevista para que se realizara de manera individual, sin embargo, hubo daños en varios equipos (computadores) por lo cual algunos estudiantes se hicieron en pareja y otros en tríos.

Cuando inició la actividad, un par de estudiantes hicieron preguntas relacionadas con la información que habían encontrado, indagaron sobre la veracidad de las imágenes observadas en los videos. En general, la actividad transcurrió con motivación por parte de los estudiantes, dado que para ellos fue grato desarrollar actividades a través de internet.

La segunda parte de la sesión, tuvo como consigna que los estudiantes se reúnan en parejas y entre ambos realizaran un informe sobre lo encontrado. Como varios estudiantes ya se encontraban en grupo permanecieron en ellos, los estudiantes que estaban inicialmente trabajando solos lo hicieron en parejas.

Ilustración 6: Estudiantes buscando información en distintas fuentes



Cuando inició el trabajo en equipos, la pregunta sobre la evaluación fue reiterativa, algunos estudiantes se encontraron preocupados sobre cómo debían realizar el informe, pese a esto, la actividad transcurrió con tranquilidad, salvo el estudiante E24 que por algunos momentos se distraía y el estudiante E6 quien realizó una actividad distinta a la de la clase. Cuando finalizó la actividad los estudiantes enviaron sus informes a mi correo (e-mail).

Se termina el tiempo y algunos estudiantes debieron quedarse un tiempo extra para terminar la actividad dado que no la habían concluido, pero al finalizar todos hicieron entrega de sus informes.

3.4.3.2. Situación de Formulación

La situación de formulación se realizó el día miércoles 28 de septiembre de 2016, desde las 10:40 a.m. hasta las 12:20 p.m. A esta sesión asistieron todos los estudiantes.

La actividad inició con alguna resistencia por parte de los estudiantes, dado que ellos se encontraban interesados en realizar un análisis de coyuntura frente al plebiscito para refrendar los acuerdos de La Habana entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, razón por la cual, antes de iniciar se les planteó a los estudiantes que finalizada la actividad hablaremos sobre esa importante coyuntura.

Así dio inicio la implementación de la situación de formulación, con la lectura de la primera consigna en la cual, a partir del texto “La verdad en la Historia” el estudiante debía responder a la pregunta ¿De la información conseguida, cuál dice la verdad? Esta actividad era individual (Ver anexos 3)

Los estudiantes inicialmente observaron el texto, empezaron a leerlo, algunos se notaban confundidos, otros hicieron preguntas sobre conceptos que desconocían y estaban dentro de la lectura como emancipación, subjetividad y verdad.

Algunos estudiantes expresaron no entender la pregunta de la consigna. La estudiante E5 quien no había asistido a las sesiones anteriores manifestó que no sabía qué iba a hacer, se le tranquilizó y sugirió que intentara responderla

Los estudiantes expresaron la dificultad de la actividad, de igual manera existía entre ellos preocupación por escribir la respuesta correcta, es así que empezaron a aparecer los murmullos, las miradas cómplices. Sabían que la actividad era

individual, sin embargo, se ayudaron entre ellos. Finalizado el tiempo que era de 50 minutos y los estudiantes aún preocupados entregaron la actividad.

Ilustración 7: Estudiantes intentando responder a la formulación del problema



Seguido de esto se hizo lectura de la siguiente consigna, en la cual con base en el texto “**¿Por qué la historia no puede ser en sí ni verdadera ni neutral?**”, los estudiantes debían responder a la pregunta ¿Cuáles son las posiciones de los actores involucrados en la Toma del Palacio de Justicia?. Los estudiantes antes de iniciar con la lectura del texto formulaban preguntas como qué son los actores? Quiénes son? (Ver anexo 2)

Los estudiantes E21, E14, E11 y E33 se ayudaron entre ellos. Fueron persistentes durante la actividad los murmullos, las miradas cómplices para saber la respuesta correcta.

Ilustración 8 Estudiantes ayudándose entre ellos



La estudiante E5 quien no había ido a las sesiones anteriores se encontraba confundida, razón por la cual sus compañeras E35 y E36 le ayudaron a resolver sus dudas.

Para esta ocasión los estudiantes se concentran en la actividad, no usan otra herramienta diferente al texto, sin embargo, por las constantes preguntas es

evidente la dificultad de los estudiantes en la comprensión textual. Finalizado el tiempo los estudiantes hacen entrega del material. Se encontraban preocupados.

3.4.3.3. Situación de Validación

La situación de validación se desarrolló el día viernes 30 de septiembre de 2016 desde las 6:30 hasta las 8:20 a.m. Los estudiantes E8 y E32 no asistieron a la clase.

Inicialmente se leyó la consigna del día, la cual era que los estudiantes debían argumentar través de un documento (Ensayo, presentación en powerpoint, video, canción, etc.) las razones de las respuestas dadas en la situación de formulación. Para esto se les hizo la devolución de las respuestas que ellos habían entregado durante la sesión anterior. Se estableció como tiempo para finalizar la actividad 1 hora y 40 minutos que fue la duración de la clase. Terminado el tiempo los estudiantes debían entregar su sustentación a través de correo electrónico.

En esta ocasión los estudiantes sacaron celulares, computadores, hojas, audífonos, para desarrollar la actividad, algunos se encontraban preocupados la cantidad de tiempo para terminar.

Desde el inicio de la actividad la estudiante E28 estaba triste porque un familiar muy cercano se encontraba delicado de salud, ante esto se motiva a la estudiante a continuar. Ella así lo hace.

Los estudiantes E35, E36, E5, E40, E28, E9 y E22 se retiraron del salón de clases para desarrollar la actividad, dado que realizaron un video y se sentían incómodas de hacerlo al interior de este.

Algunos computadores no funcionaron nuevamente, razón por la cual se hizo presente el desespero y preocupación por parte de los estudiantes que se vieron afectados por la situación, sin embargo, dichos problemas se fueron solucionando, razón por la cual todos participaron activamente.

Hubo el caso de estudiantes quienes observaron lo que estaban desarrollando sus compañeros para tener una referencia. Existió apoyo entre ellos para finalizar la actividad, hubo un buen ambiente de trabajo, se observaron preocupados pero interesados en lo que estaban haciendo.

Ilustración 9 Estudiantes tomando como referencia a sus compañeros



La única desinteresada en la actividad fue la estudiante E20 quien aprovechó el momento para realizar la tarea de matemáticas, por esta razón se le llamó la atención, ella es una estudiante que presenta dificultad en su desempeño académico.

Finalizado el tiempo los estudiantes hicieron entrega de la actividad, 7 estudiantes realizaron video, 6 estudiantes construyeron un ensayo y 16 hicieron presentaciones empleando el programa Powerpoint.

3.4.3.4. Situación de Institucionalización.

La situación de Institucionalización se desarrolla en dos momentos, el primer momento con los estudiantes y el segundo momento con los docentes.

Con los estudiantes del grupo experimental se realiza el día 19 de octubre de 2016 una última sesión de retroalimentación, donde se le muestran los resultados que obtuvieron durante cada fase, la mayor inquietud de los estudiantes era con relación a la evaluación, qué nota habían obtenido.

Se les manifestó que lo importante no era la nota sino lo que aprendieron durante el proceso. A los estudiantes se les preguntó el por qué consideraban que habían obtenido esos resultados, ellos respondieron que era por pereza, por acabar rápido, pero que si se hubieran dedicado más habrían obtenido mejores resultados.

También manifestaron que su mayor preocupación era la nota ya que debían cumplir con las expectativas de sus padres, quienes querían verlos graduar. Otros se notaron tristes y preocupados dado que en los próximos días sería la entrega de los resultados de las pruebas ICFES SABER 11 2016, y expresaron que suponían que de esa misma manera les habría ido en esas pruebas.

Con los docentes del área de ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales y tecnología e informática de la jornada de la mañana de la institución se realizó la socialización de la experiencia de formación a partir de las situaciones didácticas.

Inicialmente se les informó sobre el objetivo y propósito de esta investigación, seguido de esto se mostró cómo había sido el diseño y la implementación de cada fase de la situación didáctica, de igual manera se pudo socializar con ellos los resultados obtenidos de esa experiencia.

Ilustración 10 Situación institucionalización



Finalizada la exposición mis compañeros manifestaron sus opiniones sobre esta experiencia. Expresaron que es importante el hecho de dejar solo al estudiante dentro de la situación de aprendizaje, de igual forma tener siempre el contexto como referente en la implementación de este tipo de estrategias.

Mis compañeros del área de ciencias sociales dijeron que era muy importante este tipo de experiencias, donde los estudiantes son el centro del acto educativo, además, donde se les permite el trabajo en equipo y se logren escuchar entre ellos.

Otros compañeros expresaron que era fundamental en este proceso la pregunta problema, y aunque la investigación en el aula hace parte de nuestro modelo pedagógico institucional, los docentes en muchas ocasiones empleamos preguntas que necesariamente no promueven el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, manifestaron que encuentran obstáculos en este tipo de implementaciones, para empezar, los estudiantes están acostumbrados a que sea el docente el que les da todo. También es una dificultad trabajar con un alto número de estudiantes en el aula de clases, dado que se manejan grupos con un promedio de 40 estudiantes. Por otro lado el contexto de los estudiantes es otro obstáculo, porque no tienen hábitos de lectura, pero quizás el mayor impedimento es el hecho de tener que cumplir con unos contenidos durante el año escolar, y este tipo de estrategias requieren tiempo y eso es lo que no hay con tantos temas que hay que trabajar

Pero también es una oportunidad la experiencia de las situaciones didácticas, porque este tipo de estrategias de intervención en el aula son importantes frente al cómo materializar el modelo pedagógico, de qué manera llevar lo que está escrito en los planes de área y aula a la clase, que es justamente donde ha habido dificultades con la apropiación del modelo por parte de los docentes.

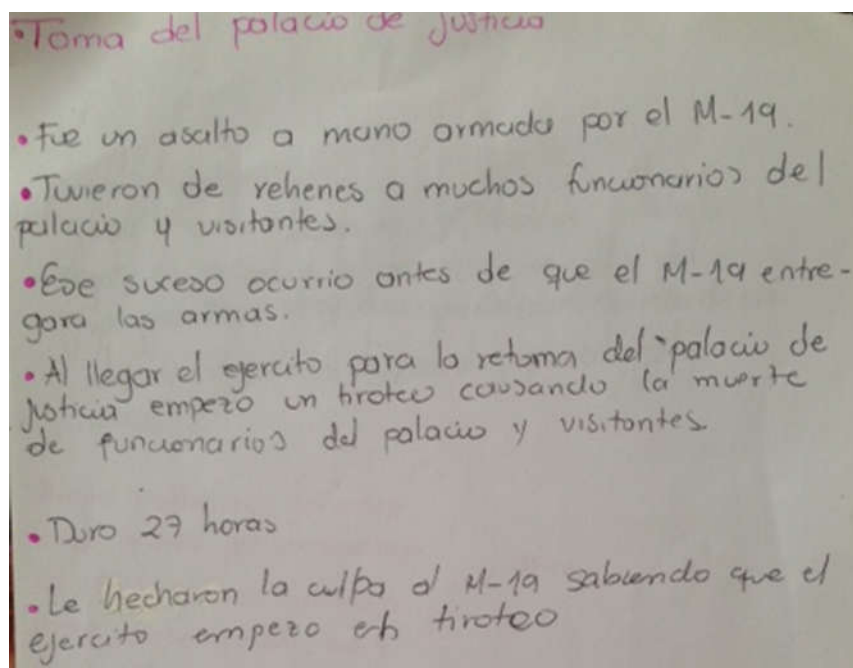
3.5. Resultados obtenidos grupo experimental

Durante cada fase de la implementación se observó el comportamiento de los estudiantes con relación a los indicadores que me permitieron establecer tanto las debilidades como las fortalezas que presentaron a través de esta intervención, así, se logró establecer que:

En la fase de la implementación de la **situación acción**, en la que se pretendía que los estudiantes resolvieran un problema que hace referencia a un hecho histórico a partir de sus saberes previos, se observó que efectivamente los estudiantes intentaron responder y evocaron aquellos recuerdos de lo que creían y habían escuchado sobre la toma del palacio de justicia, sin embargo, se presentó el caso de varios jóvenes quienes tenían tanto desespero por responder de manera correcta y obtener buena nota que hicieron caso omiso a las consignas y utilizaron ayudas como el celular y acudieron a aquellos compañeros que suponían sabían.

En el momento que debían trabajar en equipo se observó cómo ellos escuchaban a sus compañeros y entre todos construyeron su conclusión o síntesis, así lo evidenció el trabajo en equipo y la colaboración que existió entre ellos. Es importante señalar que el haber sido yo la organizadora de los grupos inicialmente permitió que algunos que tienen ciertas diferencias y enemistades entre ellos logran trabajar juntos. Este fue un aspecto positivo en la convivencia.

Ilustración 11 Conclusiones estudiantes

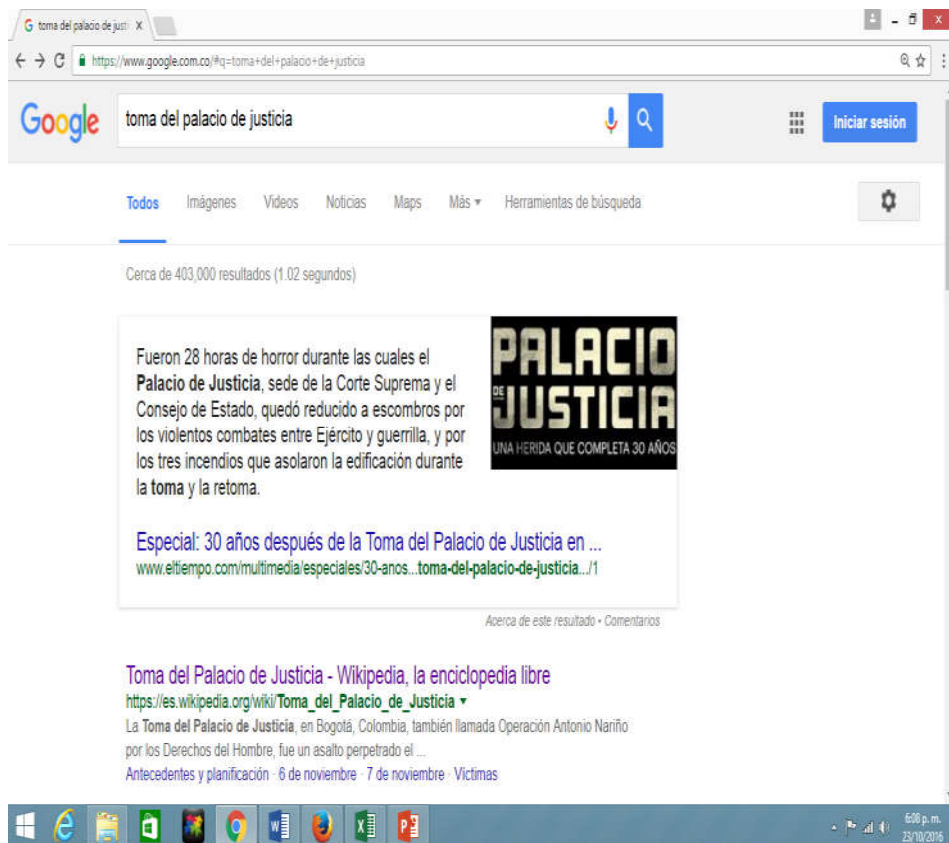


Con relación a la búsqueda de información en distintas fuentes que es una de las habilidades que se debe desarrollar en el análisis e interpretación de perspectivas, es posible afirmar que los estudiantes evidentemente así lo hicieron, buscaron en distintas fuentes la información que había sobre la Toma del palacio de justicia, sin embargo, en el momento de escribir lo que habían encontrado, y dado que no hay en ellos una cultura de la escritura, se les dificultó hacerlo.

De igual manera, se evidenció cómo 16 estudiantes se limitaron a cortar y a pegar lo que habían encontrado sin establecer las fuentes, solo una pareja de estudiantes buscó información en fuentes especializadas. Sin embargo, fue frecuente el uso de la página Wikipedia como un referente de información que para los estudiantes sigue siendo confiable, a pesar de que al buscar a través del buscador Google

sobre la toma del palacio de justicia, existen cerca de 403.000 resultados, los estudiantes solo acceden a los 5 primeros, razón por la cual, en los informes aparecen las mismas fuentes consultadas por ellos.

Ilustración 12: Resultados google



Fuente: google.com.co

Pese a esto, todos sin excepción realizaron el informe escrito sobre la toma del palacio de justicia

Ilustración 13 Informe estudiantes

ARCHIVO HERRAMIENTAS VISTA Informe Toma de palacio de justicia - 11-2 - Word

[REDACTED]

INFORME TOMA DEL PALACIO DE JUSTICIA

Según la información ofrecida por el diario Heraldó (<http://www.elheraldo.co/nacional/25-datos-impactantes-de-la-toma-del-palacio-de-justicia-que-revelo-la-comision-de-la-verdad>) destaca que como resultado de este hecho hubo 94 muertos y 68 que no reconocimos también que al presidente enterarse de los sucesos que estaban ocurriendo optó por medidas más drásticas y no tuvo en cuenta la opción del diálogo y todos los cadáveres fueron carbonizados.

Según el diario el espectador (<http://www.elespectador.com/noticias/nacional/toma-del-palacio-de-justicia-el-principio-del-fin-de-gu-articulo-596597>) este hecho histórico marco el fin de este grupo armado, el cual cinco años después decidió entregar sus armas para convertirse en un grupo político, este hecho tuvo una duración de 27 horas esto fue el 6 y 7 de noviembre del año 1985, por el grupo

m19 El asalto lo llevó a cabo un comando de 35 guerrilleros, 25 hombres y 10 mujeres y tres líderes.

Seguimos indagando y hayamos cierta información en el diario “El colombiano” (<http://www.elcolombiano.com/colombia/la-toma-del-palacio-de-justicia-una-herida-sin-cerrar-A13028417>) La Comisión de la Verdad que investigó los hechos concluyó en su informe de 2009 que “todo indica que hubo conexión del M-19 con el cartel de Medellín para el asalto al Palacio de Justicia” como parten de su guerra contra la extradición. En todo caso, la Comisión de la Verdad asegura que “la toma armada y sangrienta del Palacio de Justicia por parte del M-19 y la exorbitante operación de respuesta de las Fuerzas Armadas” es uno de los episodios “más vergonzosos y graves de la historia del país en la centuria precedente”.

El periódico El Tiempo (<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1224074>) nos da a entender que la guerrilla del M-19 entro supuestamente a hacerle un juicio al presidente del momento “Belisario Betancur” acusándolo de haber incumplido un pacto de tregua con dicha guerrilla, según esta fuente era muy posible que el M-19 optó por realizar esta toma del palacio de justicia como para ganar publicidad y hacer quedar mal al gobierno, ya que según ellos el gobierno no cumplió con lo acordado en las anteriores negociaciones

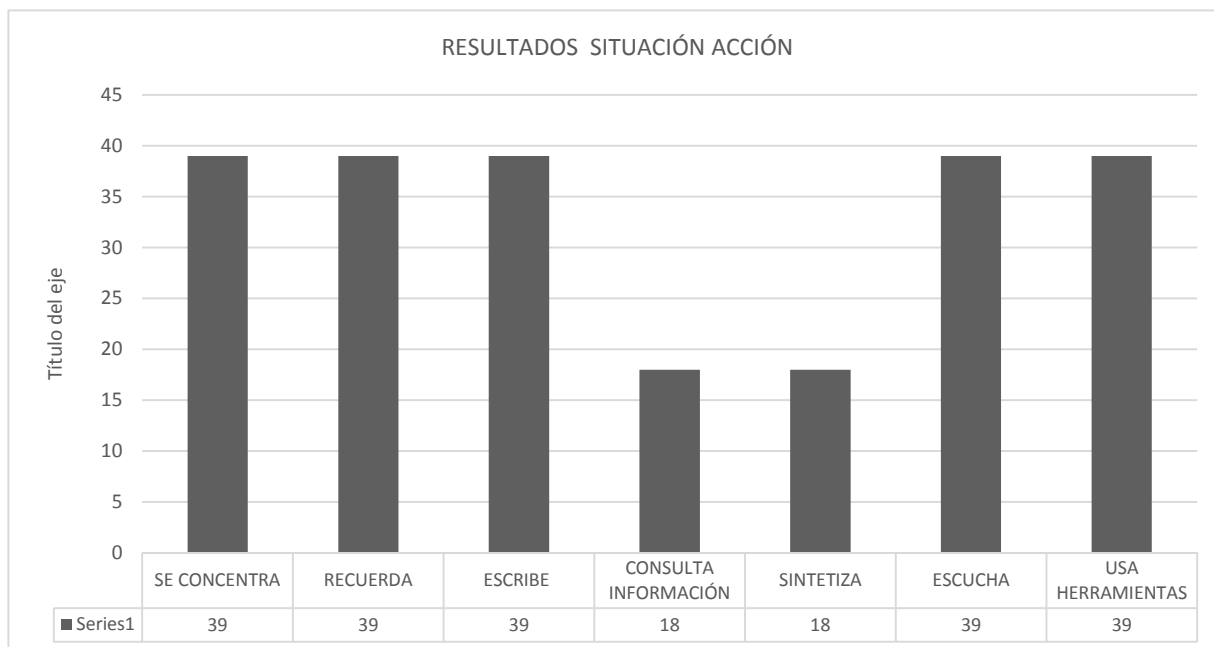
ARCHIVO HERRAMIENTAS VISTA Informe Toma de palacio de justicia - 11-2 - Word

Según la BBC (http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151030_colombia_30_aniversario_toma_palacio_de_justicia_nc) fue una tragedia que quedo marcada a fuego en la conciencia colombiana, con una combinación de estupefacción horror e incomprensión involucro a magistrados, civiles, policía, ejército, grupo guerrillero y se sospecha del narcotráfico de la época, La guerrilla ideó la toma como reacción a los que consideró incumplimientos del gobierno del presidente Belisario Betancur a los acuerdos de paz que habían consensuado el año anterior. Ese fracaso del proceso llevó a que se desplomara la tregua firmada en agosto de 1984

Final del documento

En ese sentido, es posible afirmar que los estudiantes en su gran mayoría cumplen con el objetivo de la situación acción, dado que se concentran en la actividad, emplean distintas estrategias para dar respuesta a la situación problema. Con relación al análisis e interpretación de perspectivas, son capaces de indagar en distintas fuentes a partir de las herramientas que tienen a su disposición.

Tabla 1 Resultados Situación Acción



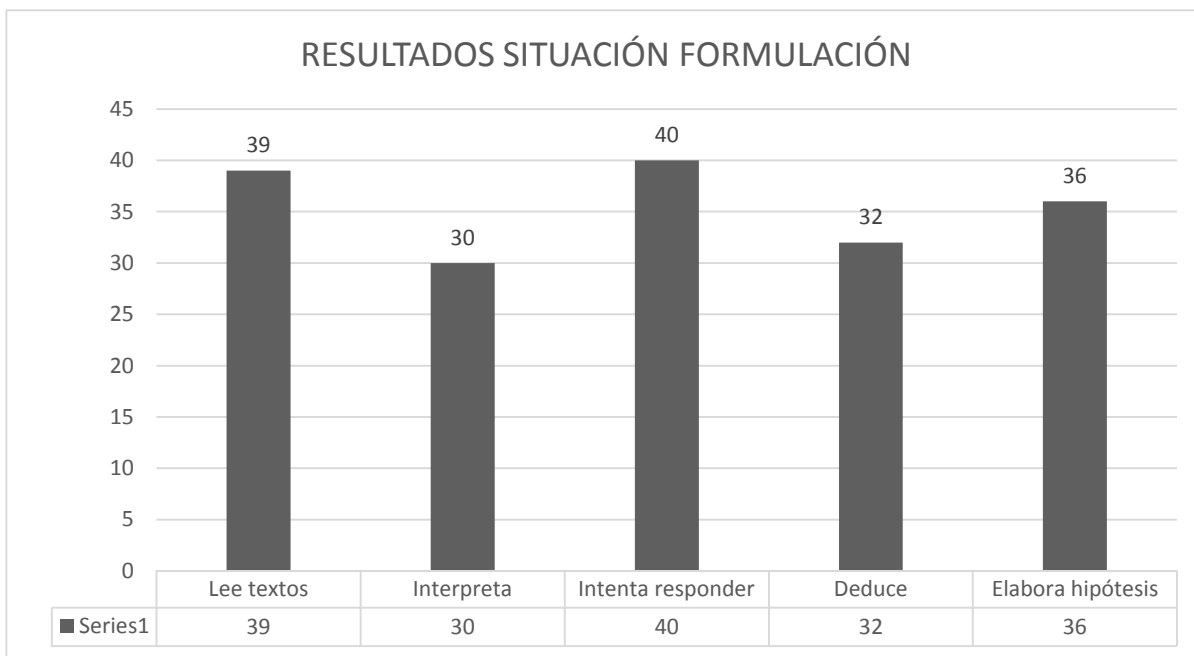
La fase de **situación de formulación** tuvo como objetivo que los estudiantes a partir de la información obtenida en distintas fuentes lograran realizar un análisis e interpretación tanto de los hechos ocurridos, como de las posiciones e intereses que cada fuente tenía al informar sobre, en ese sentido, durante la aplicación de esta fase fue posible observar teniendo como punto de partida indicadores que se aproximan a las operaciones mentales que deben realizar los estudiantes para lograr el análisis e interpretación de perspectivas.

En esta fase fueron evidentes tanto las fortalezas como las debilidades presentadas por los estudiantes cuando se les enfrenta ante textos académicos. Con relación a las debilidades encontradas se pudo observar que a los estudiantes se les dificulta la lectura, tienen problemas para leer e interpretar lo que están leyendo, razón por

la cual constantemente me pidieron ayuda y se apoyaron en compañeros para entender lo que se les estaba pidiendo en la consigna.

Fue común también observar como los estudiantes tienen complicaciones para relacionar textos con problemas que se les presenta, en ese sentido, en los trabajos que entregaron se vislumbró como ellos se limitaban a responder la pregunta problema sin hacer relación con el texto que acababan de leer, aunque ambas estaban articuladas.

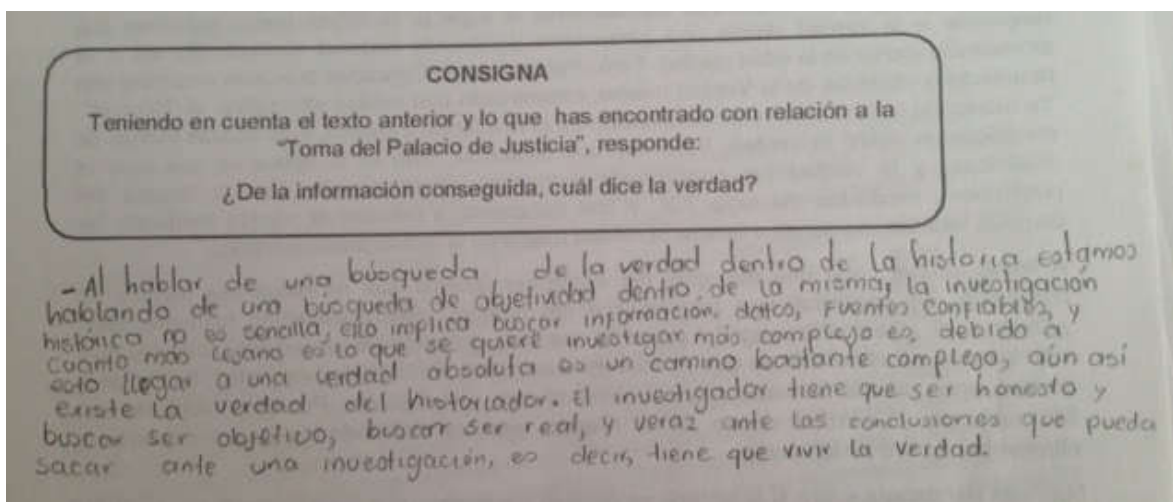
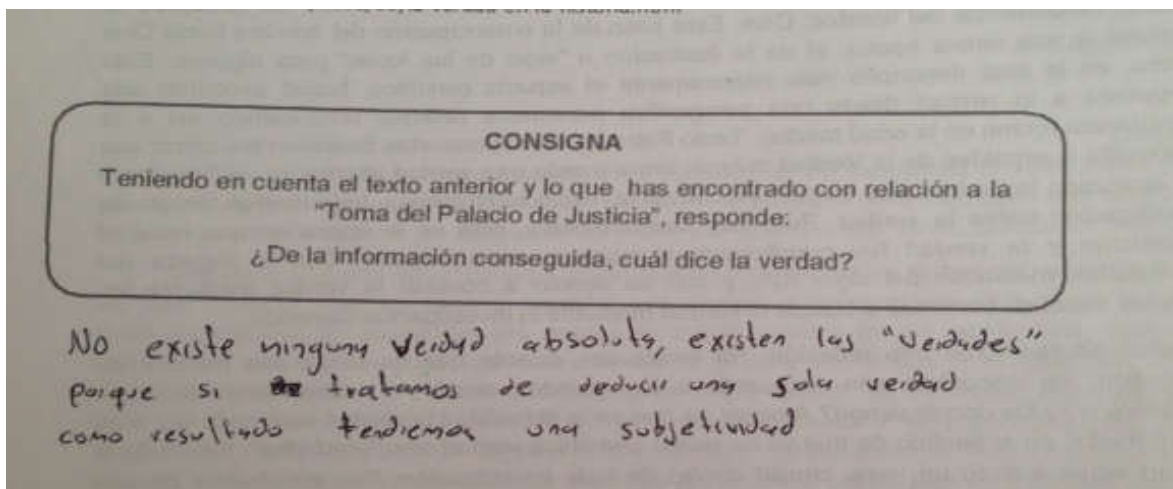
Tabla 2 Resultados situación formulación



Sin embargo, fueron más las fortalezas demostradas por los estudiantes, en primer lugar, aunque no les gusta leer la gran mayoría (menos un estudiante) leyeron los textos planteados para la actividad, se preocuparon por entender cada palabra y concepto que para ellos era desconocido, le preguntaron a otros

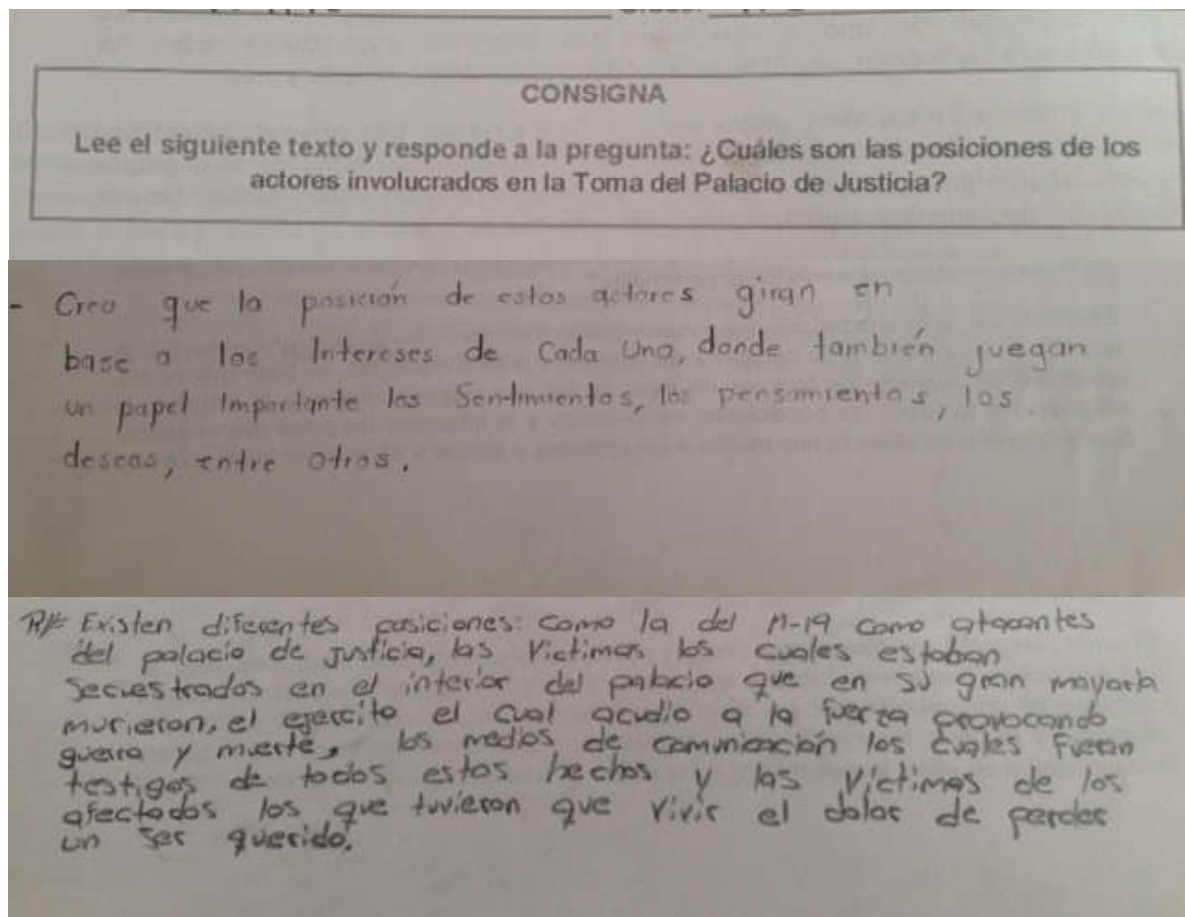
compañeros, por primera vez todos intentaron responder, para lo cual tenían que elaborar una hipótesis sobre cuál de las fuentes antes consultadas decían la verdad sobre la toma del palacio de Justicia. Sobre esto la mayoría respondió que no había una verdad absoluta, que lo que existían eran distintas perspectivas sobre el mismo hecho.

Ilustración 14 Respuesta de estudiantes Situación Formulación



De igual manera ante la pregunta sobre las posiciones de los actores, es destacable que 31 de los 40 estudiantes lograron hacer deducciones, sobre la posición de cada uno de los involucrados en la toma del palacio de justicia, e incluso de los medios de comunicación que han hecho cubrimiento a este hecho histórico.

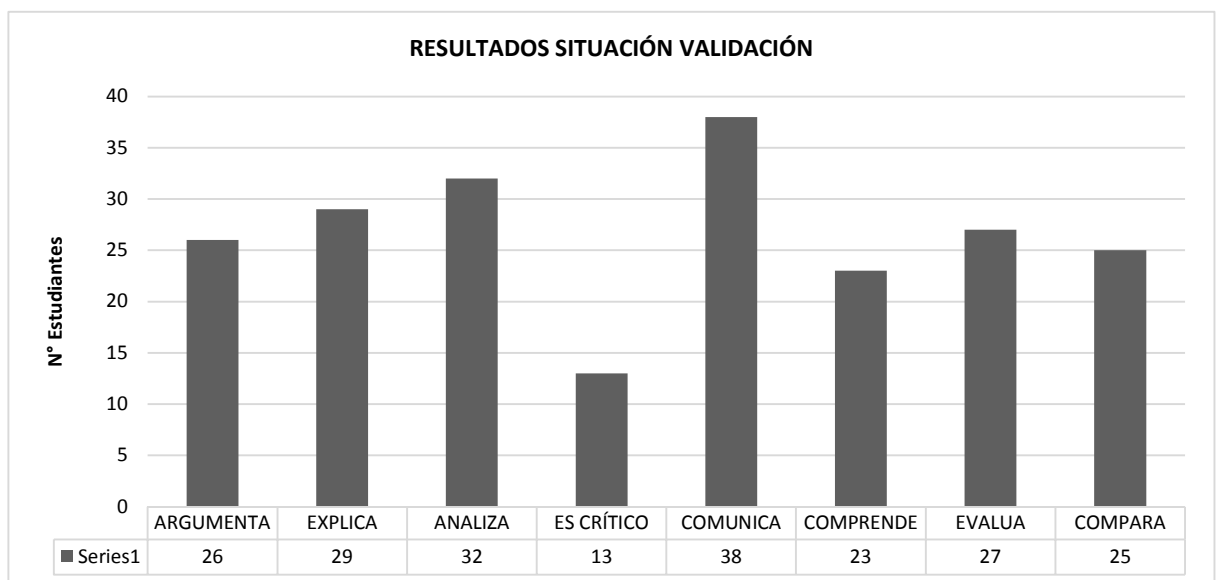
Ilustración 15 Respuesta estudiantes interpretación de perspectivas



La **situación de validación** fue una grata experiencia, para empezar existió disposición e interés de la mayoría de los estudiantes, en tanto, se les permitió ser autónomos frente a la forma de expresar sus conocimientos.

Con relación a los resultados obtenidos en esta etapa en el análisis e interpretación de perspectivas 26 estudiantes lograron argumentar sus respuestas, las explican de una manera clara y precisa. 32 estudiantes fueron capaces de analizar el hecho histórico desde las distintas miradas y perspectivas, fueron capaces de comprender la objetividad o no de las fuentes empleadas y a través de la comparación que realizaron evaluaron cual era la fuente que se acercaba a la verdad. Es importante destacar que los estudiantes logran comprender que en la historia no existe una verdad, sino que hay fuentes que son más rigurosas y objetivas y se acercan a ella.

Tabla 3 Resultados situación validación



La situación de validación posibilitó que los estudiantes argumentaran la forma como llegaron a responder a la situación problema, es en esta instancia donde el estudiante evidenció si movilizó el saber, si verdaderamente aprendió y esto fue justamente lo que sucedió con los estudiantes del grupo experimental, dado que usualmente cuando son objeto de evaluación solo un promedio de 10 estudiantes

logran superarla. Sin embargo, el hecho de que fueran ellos los que decidieran la forma de ser evaluados permitió un mejor desempeño, es así que solo 9 estudiantes no lograron validar su conocimiento, mientras que 18 lo logran y 10 lo superan ampliamente.

Ilustración 16 Informe entregado por estudiante

ARCHIVO HERRAMIENTAS VISTA Acevedo - Word

Grado: 11-2

Dentro de la historia se conocen dos caras las cuales permiten saber con exactitud que paso en el momento al espectador, por lo tanto permite sacar conclusiones reuniendo las dos teorías; sin embargo estas verdades son manipuladas o alteradas y al final no se sabe quién tiene la razón, por consiguiente la manera contundente de buscar la verdad es con la verdad, es claro que las posiciones de las víctimas y los victimarios son totalmente contrarias, cabe resaltar que es confiable el contexto histórico para contar un relato que marco y trascendió en la historia.

Por esta razón no existe verdad absoluta, existe verdades.

Es importante destacar que entre los estudiantes que lo superan ampliamente se encuentran 4 que tenían el área reprobada pero que en la situación de validación obtienen los mejores resultados. Uno de ellos en su argumentación incluso realiza una interpretación holística de la perspectiva histórica, al afirmar que “todos los que estuvieron involucrados en la toma del palacio, todos cuentan sus verdades pero no deja de ser la misma historia”.

INTRODUCCION

- En este articulo se hablara de sustentar las respuestas que hice en las preguntas de las lecturas “La verdad de la historia” y “¿ Por que la historia no puede ser en si ni verdadera ni neutral?”, que tienen comparación con la toma del palacio de justicia .

LA VERDAD DE LA HISTORIA

- La pregunta de esta lectura dice:
- ¿De la información obtenida, cual dice la verdad?

RESPUESTA Y SUSTENTACION

- R/ De las fuentes que pude investigar sobre la toma del palacio de justicia la que dice la verdad serian todas, ya que cada fuente decía la información que necesitaba solo que de una manera diferente.
- **Sustentación:** Yo elegí esa respuesta por que como ya lo dije, en cada pagina que investigue decía la información o en este caso, la verdad que buscaba solo que de diferente manera, es decir, por diferentes puntos de vista de las personas.

¿Por qué la historia no puede ser en si ni verdadera ni neutral?

- La pregunta de esta lectura dice:
- ¿ Cuales son las posiciones de los actores involucrados en la toma del palacio de justicia?

RESPUESTA

- R/ Las posiciones de los actores que estuvieron involucrados fueron: primero que todo, todo paso por diferentes puntos de vista, es decir el grupo del M-19, los Civiles que fueron las victimas, la fuerza publica y los periodistas tienen su propia versión de la historia, aunque obviamente la historia no deja de ser la misma, solo que cada quien tuvo su propia perspectiva en su posición.

SUSTENTACION

Yo hice esta respuesta de acuerdo a la lectura, ya que en la lectura dice que no hay una verdad absoluta, si no que cada quien tiene su propia verdad, pero eso no quiere decir que cambiara la verdad en las palabras de otra persona, solo que esa persona explica esa verdad desde su punto de vista, en su propia perspectiva, en este caso, todos los que estuvieron involucrados en la toma del palacio, todos cuentan sus verdades pero no deja de ser la misma historia.

En ese sentido, se logra visibilizar cómo cuando se le permite al estudiante ser autónomo y crear sus propias estrategias para solucionar los problemas es posible la metacognición y es justamente ese el objetivo del acto educativo.

Sin embargo, una sola situación didáctica no es suficiente, en tanto esta debe hacer parte de los planes de aula y de área para que sean implementados durante todo el año lectivo, porque los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, en la argumentación, de igual modo es necesario movilizar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

3.6. Comportamiento del grupo control

La clase tradicional fue la estrategia que se empleó para el grupo control. En la clase previa se les pidió a los estudiantes que investigaran en la casa sobre la Toma del palacio de justicia. Así el día miércoles 19 de octubre de 2016 se desarrolló la clase.

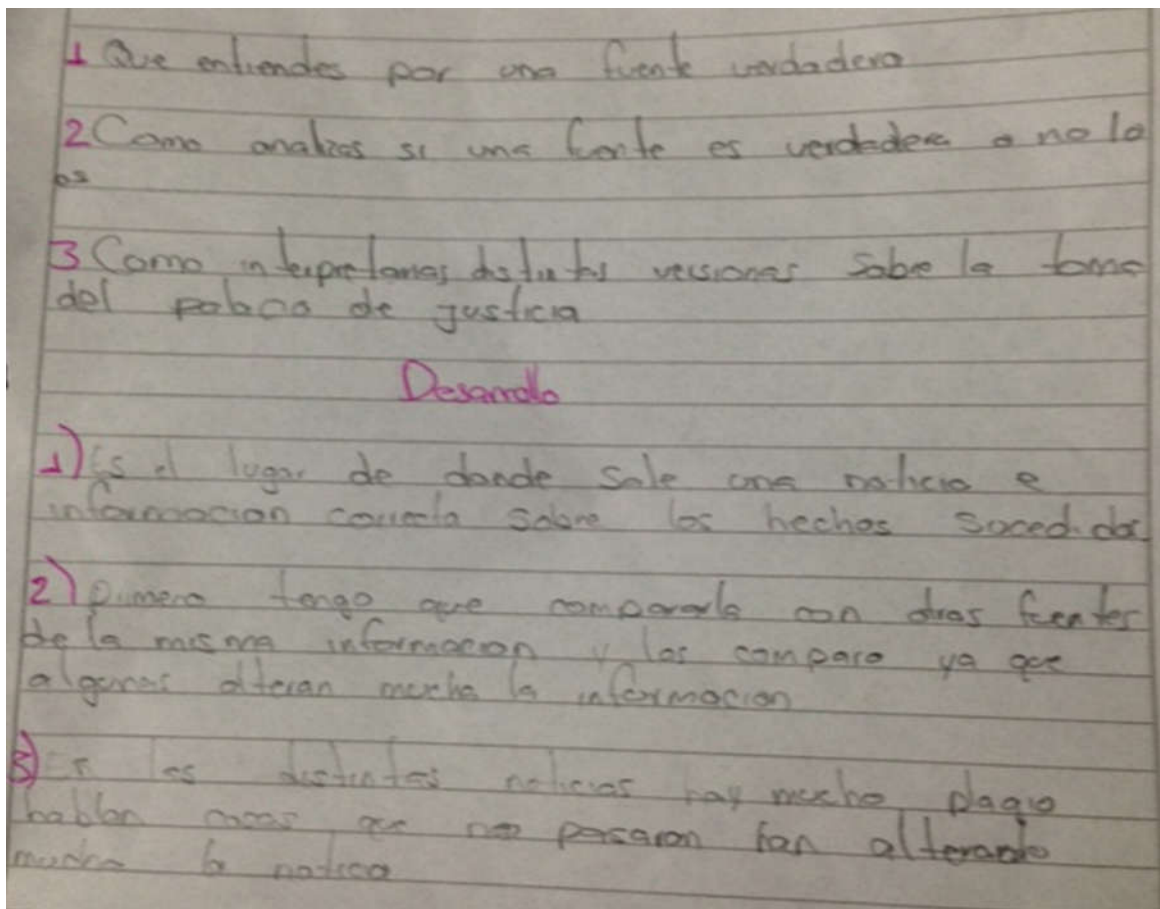
Para esta clase fui yo la que habló sobre el análisis e interpretación de perspectivas, fundamentalmente de las fuentes y la verdad en la historia. Para ello organicé una clase magistral en la cual durante la primera hora de clases yo exponía a los estudiantes sobre las distintas perspectivas que hay de los hechos históricos, terminada la exposición realicé una evaluación de carácter individual.

En la evaluación indagué a los estudiantes sobre los aspectos que a manera de diagnóstico le había realizado al grupo experimental. Inicialmente les pregunté lo qué entendían por una fuente verdadera, ellos respondieron que era la que decía la verdad y en la que se puede confiar; que esa fuente era fundamentalmente un medio de comunicación, internet.

La segunda pregunta hacía referencia al cómo analizaban cuando una fuente era verdadera, a lo que respondieron que tenían en cuenta que era la que más se

repetía, para esto realizaban comparaciones con otras fuentes. Y por último consulté sobre cómo interpretaban las distintas versiones que habían sobre la toma del palacio de justicia, ellos manifestaron que había mucha información que hablaba de lo mismo, que no sabían si eran verdaderas o falsas porque los medios de comunicación alteraban las noticias, por eso era mejor confiar en lo que habían dicho las personas que vivieron ese día, y para algunos esa información la encontraban en youtube.

Ilustración 18 Evaluación grupo control



3.7. Comparación de resultados grupo experimental y grupo control

Son evidentes las diferencias existentes entre la clase tradicional dada a los estudiantes del grupo control y la situación didáctica diseñada en el grupo experimental.

Frente a la actitud de los estudiantes en la clase tradicional ellos se encontraban dispersos, mientras yo hablaba para explicarles sobre la importancia del análisis y la interpretación de perspectivas, los estudiantes hacían otras actividades, conversaban entre ellos, escuchaban música. No les parecía importante o interesante lo que estaba comunicando, por el contrario estaban aburridos. A diferencia de los estudiantes del grupo experimental que desde el inicio se encontraban a la expectativa e interesados, este grupo que usualmente es disperso se encontraba concentrado intentando resolver los problemas planteados.

De igual manera, la planeación de la clase como docente es mucho más interesante cuando se diseña una situación didáctica a una clase tradicional, dado que esta se constituye como un reto en el cual el docente deja a un lado su protagonismo y se lo da al estudiante, además de esto construir un medio didáctico que sea de interés para el estudiante, pero que al mismo tiempo permita que haya una metacognición y movilización de saberes es un verdadero desafío.

Tabla 4 Comparación resultados grupo experimental y grupo control

Comparación de resultados entre grupo experimental y el grupo control		
Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Movilización de los aprendizajes	Los estudiantes partieron de sus saberes previos, para intentar dar respuesta a situaciones problemas, Trabajan tanto en equipo como individualmente de manera autónoma. Hay metacognición.	Los estudiantes trabajan de manera individual siguiendo las orientaciones de la docente.
Análisis e interpretación de perspectivas	Los estudiantes son capaces de consultar información en distintas fuentes. Leen textos académicos, los intentan interpretar, a partir de ellos intenta responder, deduce y elabora hipótesis. Emplean distintas formas de comunicación para argumentar. Analizan las distintas perspectivas que hay sobre un hecho histórico. Compara y evalúa las distintas fuentes de información y asume una posición frente a ellas	Los estudiantes son capaces de consultar información en distintas fuentes. La docente es quien conoce la información. Responde evaluaciones escritas de manera individual. No comprende las distintas perspectivas que existen sobre un hecho histórico. Compara pero no evalúa las fuentes de información.

CONCLUSIONES

Frente a la pregunta que orientó esta investigación es posible afirmar que cuando se emplean las situaciones didácticas se promueve el aprendizaje y se movilizan el saber de los estudiantes para que sean competentes y logren solucionar los problemas a los cuales se enfrentan en su vida cotidiana. En ese sentido, las situaciones didácticas son una estrategia didáctica que suscita la construcción del aprendizaje por parte del estudiante de una manera autónoma.

A pesar de ser una teoría nacida en el seno de la didáctica de las matemáticas, el uso de las situaciones didácticas es pertinente en las ciencias sociales, en tanto, toma como referencia el contexto de los estudiantes, sus saberes previos e intereses, en ese sentido el centro es el aprendizaje del estudiante, que es el fin de todas las didácticas de las ciencias.

De igual modo, es importante resaltar que, al partir esta estrategia de las necesidades y debilidades de los estudiantes frente al conocimiento, las situaciones didácticas promueven el aprendizaje en y para la vida, además que les permite reflexionar sobre sus aprendizajes, por lo tanto realizar metacognición.

Por otra parte, el diseño de las situaciones didácticas es como lo plantea Vergnaud una experiencia interesante y rica, en tanto enfrenta al docente a crear medios didácticos que sean de interés para el estudiante, trasciende de la enseñanza por temas, se centra en formar estudiantes para que desarrollen competencias y habilidades.

Con relación a los objetivos propuestos para esta investigación, con la implementación de las situaciones didácticas en el grupo experimental se logró que los estudiantes promovieran y potenciaron el aprendizaje de una de las competencias que más dificultades presenta dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, como lo es, el análisis e interpretación de perspectivas, en tanto a través de cada una de las actividades diseñadas durante cada fase de la situación, los estudiantes lograron movilizar sus aprendizajes, como se demostró a través del análisis de los indicadores que sirvieron para realizar la observación en el aula.

Con relación a la situación acción los estudiantes lograron trabajar en equipo, debatir, concentrarse para resolver la situación problema. Sin embargo se les dificulta realizar síntesis y consultar información de fuentes especializadas, y como hacen parte de la cultura “cortar y pegar” no realizan buen uso de las fuentes de información.

Frente a la situación de formulación los estudiantes del grupo experimental obtuvieron buenos resultados. Lograron leer textos académicos con grado de dificultad, de igual modo, intentaron responder al problema planteado, realizan deducciones y elaboran hipótesis sobre el análisis e interpretación de perspectivas.

En la situación de validación crearon estrategias para argumentar sus respuestas, son capaces de comunicar, explicar, comparar distintas fuentes de información, de igual manera evaluaron cuáles de ellas son verdaderas, sin embargo se les dificultó ser críticos, asumir una posición frente a lo que leían y argumentar. Pese a esto se puede decir que los estudiantes en cada una de las fases logran clasificar, comparar e interpretar la información obtenida en las diversas fuentes, que era el objetivo de la situación.

Así mismo cuando se realizó la institucionalización de la práctica con mis compañeros de la institución ellos también valoraron este tipo de experiencias, en tanto, posibilitan el aprendizaje autónomo del estudiante, sin embargo, para ellos esta tiene algunas dificultades en su implementación como lo es estar sujetos a una cantidad de contenidos a trabajar durante el año lectivo dentro de las áreas, por tal razón no consideran que sea funcional frente al tiempo. Esto sugiere a nivel institucional hacer una revisión del PEI para que esté más centrado en los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien el contexto y la enseñanza por contenidos son un obstáculo en la implementación de las situaciones didácticas, esto no puede ser un impedimento, por el contrario, es una alternativa no solo a la enseñanza tradicional basada en contenidos, por una enseñanza basada en la resolución de problemas, que sea significativa y útil para la vida del estudiante.

A nivel personal esta experiencia ha sido enriquecedora. Ha permitido que mejore en la práctica pedagógica con mis estudiantes, en tanto, como se pudo apreciar, cuando realicé la clase tradicional como sucedió en el grupo control no les permití ser autónomos, ni los protagonistas en su proceso formativo. Aprendí que debo educar para que mis estudiantes tengan el gusto por aprender más allá de la nota (evaluación).

Esta experiencia también me permitió comprender que mis estudiantes tienen mucho por comunicar, pero que mi forma de evaluarlos no les permitía expresarlo. Con esta experiencia rompí mi paradigma y salí de mi zona de confort.

REFERENCIAS

- AISENBERG, B. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales.¿ Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*,, 3(003).
- AROCHO, W. C. (1999). El legado de Vigotsky y Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología* , 31 (3), 477-489.
- AMÉNDOLA, Carmen M. P. (2010). Recuperado el 2016, de <http://somloquesembrem.org/wp-content/uploads/2013/01/06-01-10InformeOMG-resumen-ejecutivo.pdf>
- BERGER, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- BROUSSEAU, G. (1982b). Ingénierie didactique. D' un problème à l'étude à priori d'une situation didactique. *École d'Eté de Didactique des Mathématique* (Deuxieme).
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (D. Fregona, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Libros el Zorzal.
- BRUNER, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje* (Vol. 88). Madrid: Narcea S.A Ediciones.

PLEGUEZUELOS CASTILLO, E. (2014). Problemas para aprender ciencias sociales.

CASTILLO, V., & Sierra, W. (2010). *Plan de aula Economía Política grado 11*. Cali: IETI Antonio José Camacho.

CHADWICK, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista 31(4), 111-126. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 31(4).

CHAVARRÍA, J. .. (2008). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática* , 2.

CHEVALLARD, Y., Bosch, M., & Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas*. (I. U. Barcelona, Ed.) Barcelona, España: Horsori.

DELORS, Jacques. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. (UNESCO, Ed.) UNESCO.

EDUCACIÓN, P. T. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología* , 50 (3), 3-20.

FREGONA, D., & Orús Báguena, P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros el Zorzal.

FRÍAS NAVARRO, M. D. (2008). *Universidad de Valencia*. Recuperado el 30 de Octubre de 2016, de Open Course Ware: <http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/metodos/2/112329-2metodo.pdf>

GUNSET, V. (2012). (F. d. Letras, Ed.) Recuperado el 2016, de ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1277137456.Psicogenetica%2012.pdf

HERNANDEZ SAMPIERI, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta edición ed.). México D.F, México: Mc.

ICFES. (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Bogotá D.C, Colombia.

LLINARES, S. (2010). La investigación en didáctica de las matemáticas. Algunas relaciones con la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, & P. L. Domínguez Sanz, *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 55-60). Zaragoza, España: Institución "Fernando el Católico".

MASTACHE, R. J. (1982). *Didáctica general*. Editorial Herrero, México..

MATTOS, L. (1985). *Compendio de didáctica general*. . Buenos Aires: Kapelusz.

MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (Primera edición ed.). Barcelona: Octaedro.

MEN. (1994). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el Noviembre de 2015, de Mineducación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (2004). *Formar en ciencias: ¡El Desafío!* (M. d. Nacional, Ed.) Colombia: MEN.

OTERO, M. R., Fanaro, M. D., Sureda, P., Llanos, V. C., & Arlego, M. (2014). *La Teoría de los campos conceptuales y la conceptuaización en el aula de Matemática y Física*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.

PAGÈS, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. (U. d. urcia, Ed.) *Miradas a la Historia* , 155-178.

PANIZZA, M. (2003). *II CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE SITUACIONES DIDÁCTICAS*. Recuperado el Marzo de 2016, de [crecerysonreir.org](http://www.crecerysonreir.org): http://www.crecerysonreir.org/docs/matematicas_teorico.pdf

PIAGET, J. (1986). *Didáctica magna*. En J. A. Comenius. Madrid: Akal.

QUINTEROS, M. A., & Alaniz, M. (2013). *La situación didáctica como dispositivo formativo en la formación inicial del profesorado de educación primaria*. Acta VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, Montevideo .

VASCO, C. E. (2008). Reflexiones sobre la didáctica escolar. (L. M. Sierra Fajardo, Entrevistador) *El educador*.

VERGNAUD, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *10* (2), 1-21.

VERGNAUD, G. (2007). ¿EN QUÉ SENTIDO LA TEORÍA DE LOS CAMPOS CONCEPTUALES PUEDE AYUDARNOS PARA FACILITAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO? *Investigações em Ensino de Ciências* , 12 (2).

VIGOTSKY, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (págs. 123-140). Barcelona, España: Crítica.

ZAMBRANO LEAL, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.

ZAMBRANO LEAL, A. (2007). Ciencias de la educación, psico-pedagogía y didáctica. . *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación* , 71-96.


ANEXOS

Anexos 1 prueba diagnóstica

ARCHIVO HERRAMIENTAS VISTA

DIAGNOSTICO [Modo de compatibilidad] - Word

🏠 - 📄 ✕

PRUEBA DIAGNOSTICA			
	CODIGO DS-FO-13	VERSION 01	FECHA APROBACION. 24/08/2016



I. DATOS GENERALES ESTUDIANTE

Nombre: _____ Fecha: _____

II. DATOS TEMÁTICOS

1. ¿En qué te basas para construir la versión de los hechos/sucesos que ocurren a tu alrededor?

2. ¿Qué fuentes consultas para conocer sobre un hecho/suceso que ocurre a tu alrededor?

3. ¿Qué aspectos tienes en cuenta para seleccionar esas fuentes?

4. ¿Cómo clasificarías las fuentes que seleccionas?

ARCHIVO HERRAMIENTAS VISTA

DIAGNOSTICO [Modo de compatibilidad] - Word

🏠 - 📄 ✕

5. Cuando existen diversas versiones sobre el mismo hecho o suceso, ¿cómo seleccionas la que dice la verdad?

6. ¿Cuál de esas fuentes asocias al concepto de verdad?

Final del documento ■

Anexos 2 Texto por qué la historia no puede ser ni verdadera, ni neutral

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

CONSIGNA

Lee el siguiente texto y responde a la pregunta: ¿Cuáles son las posiciones de los actores involucrados en la Toma del Palacio de Justicia?

¿Por qué la historia no puede ser en sí ni verdadera ni neutral?

Manuel Moncada Fonseca (2010)

La Historia no es, ni puede ser, concebida como absolutamente verdadera, no sólo porque siempre deba comprenderse en un momento dado en el que, además, está de por

medio el hecho que cada investigador que la somete a estudio se ve imposibilitado de abarcarla en todos sus aspectos, sino también porque, desde la sociedad esclavista hasta el presente, en la realidad social han interactuado e interactúan hombres que se confrontan en términos económicos, políticos, ideológicos, culturales, etcétera, que, por lo mismo, la conciben a partir de sus propios intereses. Significa que, aunque las posiciones maniqueas no deben ir de la mano del historiador, esto no atañe forzosamente a la posición político-ideológica que posea, la cual determina, en gran medida, su forma de concebir la historia.

Y por más vueltas que se le quiera dar al asunto para encontrar a un estudioso del pasado adoptando un plano neutro, un esfuerzo semejante resulta siempre inefectivo y, además, reaccionario, porque pretende forzar una sola visión del pasado o enredar las cosas, negando la posibilidad de conocerlo y, sobre todo, de transformar radicalmente el presente, lo que igualmente responde a una posición de clase. Propiamente, la de una clase, la burguesía local e internacionalmente contemplada, que le teme al futuro porque no ve en él la continuidad de su inmenso poder actual, preservado con engaños, demagogia, corrupción de toda índole y, sobre todo, con la violencia y el terror crecientes que impone

a los pueblos del mundo, lo que incluye el exterminio masivo de personas. Esto último a partir, como acota Manuel Freytas, de que las "masas, que se multiplican por las periferias de Asia, África y América Latina, no reúnen los estándares del consumo básico (supervivencia mínima) que requiere la estructura funcional del sistema [capitalista] para generar rentabilidad y nuevos ciclos de concentración de activos empresariales y fortunas personales."

Estamos, así, ante una historia que posee y poseerá siempre naturaleza objetivo-subjetiva; lo que nos coloca frente a su carácter contradictorio y a su complejidad, en tanto que en ella confluyen un conjunto de factores disímiles en los que juega lo objetivo y lo subjetivo; lo verdadero y lo falso; las condiciones circundantes y la influencia recíproca que el género humano ejerce en ellas; lo que motiva a las personas a pensar u obrar de un modo u otro; lo que las conduce a la verdad o la mentira; los diversos sentimientos que en ellas afloran; lo que las impulsa a la acción o a la inacción y el sentido u orientación que éstas posean; los valores que sustentan de uno u otro signo; las versiones que poseen sobre los acontecimientos que las rodean, etc. Al historiador debe interesarle todo esto y más.

En esta línea, Antonio Torres Montenegro sostiene: "Las diversas fuentes ya no se estiman fuentes verdaderas o falsas del pasado. Más bien representan la forma en que grupos determinados, segmentos y clases sociales se permitieron pensar, sentir, soñar, desear, determinados acontecimientos, algunas experiencias, ciertos períodos."

De esta suerte, plantearse como meta la confección de una "Historia Verdadera", lejos de permitirle al que la asume alzarse en un plano científico, lo conduce al inmovilismo. Y su estudio pierde sentido y fuerza real. En otras palabras, al historiador le interesa estudiar, o le debe interesar -si quiere en verdad hacer historia-, conocer las diversas versiones que alrededor de uno o más hechos históricos tenga a su alcance.

Sólo así puede, en verdad, hablar con propiedad sobre aquéllos hechos que convierte o convierta en su objeto de estudio; mas no para salir con la necedad de que ha llegado a revelar la "Verdadera Historia" como tal, sino para acercarse a esa verdad histórica que no está anclada en un sólo momento, sino distribuida en el horizonte ininterrumpido de

la evolución social; y a sabiendas de que su versión del pasado, o del mismo presente, responde siempre, de una u otra forma, a uno u otro interés de clase.

Considerando lo anterior, es ingenuo pensar que la historia se escribe, difunde y enseña con un propósito culturalista; como respondiendo a un fin en sí mismo y sin conexión alguna con la contemporaneidad. Es poco lo que se hace por ella cuando se le enfoca de esta forma o cuando responde, digamos, a un mero proyecto de desarrollo comunal si la fuerza que financie su estudio la obliga a desenchufarse del fondo nacional, regional o mundial y de las contradicciones que en él se desenvuelven.

Como puede percibirse, no tiene objeto presentarse ante el público como historiador de lo verdadero en sí mismo; como científico social por completo objetivo, absolutamente profesional y, por ende, por encima del bien y del mal. No debe soslayarse que la misma moral debe entenderse de acuerdo a la época histórica y a los intereses de clase sustentados.

Referencia

Moncada Fonseca, M. (2 de Mayo de 2010). *Rebelión*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2016, de [Rebelión.org](http://www.rebelion.org/): http://www.rebelion.org/noticia_pdf.php?id=105126

Final del documento ■

Anexos 3 Texto la verdad en la historia

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

LA VERDAD EN LA HISTORIA

Juan Carlos R. (2008)

Dentro del campo de las ciencias humanas, hay un tema que interesa a todo académico: la búsqueda de la verdad. Ello lo podemos constatar si hacemos una relación de nombres de historiadores, filósofos, antropólogos, sociólogos y cualquier investigador de la ciencia que exista o existió. Tanto en la antigüedad como en el presente, esa inquietud por buscar la verdad está muy presente en todos los seres humanos. Los filósofos griegos como Aristóteles, Platón y Sócrates (el más representativo dentro de todos los antiguos) no se cansaban en recalcar la búsqueda de la verdad;

el mismo Heródoto, el padre de la Historia, mediante su método de juntar información sobre hechos inmediatos, tenía una noción de una búsqueda de la verdad de las cosas. En la edad media, y muchas veces reducida a una época oscura y supersticiosa, también se incentivó a una búsqueda de la verdad, pero verdad que estaba sustentada con la Verdad de Cristo. Ya en el renacimiento, y con su exaltación al hombre y a los escritos antiguos, también buscaban una verdad, pero que dicha verdad iba desligado de la base fundamental del hombre: Dios. Este paso de la emancipación del hombre hacia Dios conllevó a una nueva época, el de la Ilustración o "siglo de las luces" para algunos. Esta época, en la cual desarrolló más intensamente el aspecto científico, buscó encontrar una respuesta a la verdad desde una perspectiva puramente racional renunciando así a la providencia (como en la edad media). Tanto Petrarca como Descartes buscaron encontrar una respuesta a espaldas de la Verdad misma, encontrando una verdad alternativa: el "Hombre". Ya avanzado la Ilustración y su culminación en la revolución francesa, trajo nuevas formas de investigación sobre la verdad. Pero hay una diferencia, ésta es la época en que nace el

relativismo y la verdad fue cuestionada y muchas veces negada. Con la llegada del positivismo, mediados del siglo XIX, y con su acento a conocer la verdad mediante las ciencias exactas, comenzó a buscar la verdad mediante la investigación científica.

A estas alturas cabe una reflexión: No existe ser viviente que no tenga ese hambre de búsqueda, de encontrar una respuesta a los grandes cuestionamientos fundamentales: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? A pesar de que en la actualidad la verdad está cada vez más cuestionada, en el sentido de que ya no existe una única verdad sino "*verdades*", hablar de la verdad sigue siendo un tema crucial dentro de toda investigación. Por ello, hablar de una búsqueda de la verdad dentro de la historia estamos hablando de una búsqueda de objetividad dentro de la misma.

Más allá del debate sobre si la historia es objetiva o subjetiva, que nace específicamente en la Escuela de los Annales en Francia a principios del siglo XX, creo que es bueno mencionar que, tanto los que buscan lo primero como lo segundo, están buscando de todos modos una objetividad,

esto es, una verdad. Pero ¿De qué verdad estamos hablando? Simple y llanamente de la realidad de las cosas; pero dentro de la historia ¿Es posible tal verdad? ¿Es posible llegar a una objetividad absoluta? Responder a tales cuestionamientos no es sencillo, pero hay una clave: la investigación histórica no es sencilla, ello implica buscar información, datos, fuentes confiables, sumergirse en los archivos y cuanto más lejano es lo que se quiere investigar más complejo es, debido a que se tiene que entender la mentalidad de la época, saber el contexto histórico con todo y el proceso que ello conllevó; pero a pesar de lo complejo que puede ser tal camino, existe la Verdad del historiador. El investigador de la historia tiene que ser honesto y buscar ser objetivo, buscar ser real y veraz ante las conclusiones que pueda sacar ante una investigación, es decir, tiene que vivir la verdad.

Es pues necesario hacer una revisión del papel de la historia en este tiempo en el cual los cambios son cada vez más constantes y rápidos, pero esta revisión pasa por preguntarnos qué papel tiene el historiador en el presente. La respuesta es clara: buscar la verdad con la Verdad.

Referencia

R, J. P. (4 de Junio de 2008). *Cooperadores Veritatis*. Obtenido de <http://cooperadoresveritatis-jm.blogspot.com.co/2008/06/la-verdad-en-la-historia.html>



CONSIGNA

Teniendo en cuenta el texto anterior y lo que has encontrado con relación a la "Toma del Palacio de Justicia", responde:

Da la información necesaria para el día de la verdad?



Final del documento ■

Anexos 3 Anexos 4 Acta reunión situación de Institucionalización

SISTEMAS DE GESTIÓN Y CONTROL INTEGRADOS
(SISTEMA, SOC, MECO)
LISTADO DE ASISTENCIA

FACTURA 001132701701

FECHA: 28/10/2016
HORA INICIAL: 11:00 am
HORA FINAL: 12:30 pm
LUGAR: Salón 22

ACTA DE REUNIÓN N° 4143844.3

OBJETIVO: Realizar la Situación de Institucionalización de las Situaciones Didácticas

N° De Comodidades: N° De Ausentes: Porcentaje (%) De Asistencia:

ASISTENTES			Firma:		
N°	Nombre	Dependencia	Teléfono	Cuenta Electrónica	Firma
1	Mauricio Velasco	Profesor		mauriciovelasco@latinmail.com	Mauricio V
2	Jaime Alvarez P.	Docente	3165377285	eljepefas@gmail.com	
3	Angele M2 Salazar	Docente	3168257926	annasalon2010@hotmail.com	
4	Ruby Acosta Diaz	Coordinadora	3186331809	rubyacodi@gmail.com	Ruby Acosta
5	Verónica Castillo	Docente	38641868	veronicacastillo@gmail.com	Verónica
6	Andrea Katherine Muñoz	Docente	3125922012	andreakatthe@hotmail.com	Andrea K. Lopez
7	Liliana Torres M	Docente	3155844274	lilytoma@hotmail.com	Liliana
8	Andrés F. Salinas R	Estudiante 9-2	372 6668	andresito_030303@hotmail.com	
9	Jonathan Ernesto Heredia B	Estudiante 9-2	3206788783	dominickheredia@gmail.com	Jonathan
10	Nicolás Rolando León	Estudiante 9-2		n.colas16@hotmail.com	Nicolás

Se documenta de propiedad de la Universidad Central del Ecuador de Santiago de Cali. Prohibida su reproducción o modificación por cualquier medio, en primer subregistro del archivo.