



**Rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el
área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los
estudiantes, bajo un ambiente virtual de aprendizaje en la Institución Educativa La Paz de
La Ceja, Antioquia**

Erika Johanna Murillo Franco

Trabajo de investigación requisito para optar al título de Magister en Educación

Tutora

Dra. Dora Inés Chaverra Fernández

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Línea Educación y Tecnologías de la Información

Maestría en Educación - Modalidad Virtual

Medellín Antioquia.

Año 2023

Cita	(Murillo Franco, 2023)
Referencia	Murillo Franco, E.J. (2023). <i>Rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes, bajo un ambiente virtual de aprendizaje en la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación - Modalidad Virtual (cohorte VII).
 Línea Educación y Tecnologías de la Información.
 Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías
 Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

*La lectura hace al ser humano completo;
la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso.*

Francis Bacon (p. 21. 2010)

Agradecimientos

*Gracias a Dios todo poderoso a la santísima
Virgen María, a mi familia, en especial a mi
madre quien ha sido mi acompañante
durante cada etapa desde el momento
en el que pasé a la maestría. A mi hijo
David Jerónimo por ser la fuerza
motivacional que a pesar de cada óbice
que iba encontrando, despertó una fuerte
esperanza y motivación de cumplir mi sueño.*

*Gracias Universidad de Antioquia por aceptarme
como maestrante en Educación y permitirme
conocer a tan buenos docentes que construyeron en
mi hábitos y habilidades para la vida profesional.*

*Gracias doctora Dora Inés quien hace parte de la institución
por no dejarme sola en este trasegar, por cada
preocupación por hacerse entender, con las
respuestas en torno a cada una de mis dudas, por ser
de una u otra manera la persona comprensible
para aquellas circunstancias en las que dudé
continuar y por darme a conocer cada autor o
teoría que fueron construyendo tanto de forma
como en lo personal.*

*Gracias coordinador Cristian Otálvaro por cada
sonrisa, por tan buena energía y positivismo lleno
de todas las características humanas de avanzar
en esta modernidad sin perder la esencia y el sentido
de la vida.*

Tabla de contenido

Resumen	10
Capítulo 1.....	14
1.1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación	14
1.2 Antecedentes	18
1.3. Objetivos	24
1.3.1 Objetivo general	24
1.3.2 Objetivos específicos.....	24
Capítulo 2	25
2.1 Comprensión lectora crítica	25
2.2 Algunos rasgos didácticos en materiales de enseñanza en la educación básica secundaria.....	28
2.2.1. Guía de aprendizaje en el proceso enseñanza.	30
2.2.2. Funciones de la guía de aprendizaje.....	33
2.3. La enseñanza de las Ciencias Sociales en un ambiente virtual de aprendizaje.....	36
Capítulo 3	42
3.1 Enfoque de la investigación	42
3.2 Técnica de la investigación.	45
3.2.1 El análisis documental:	46
3.3 Estrategias de análisis de los datos:.....	46
3.3.1 <i>Los CAQDAS</i>	47
3.3.2 Atlas.Ti.....	48
3.4 Momentos para el proceso de categorización.	48

3.4.1 Primer momento preparatorio recolección y generación de datos.....	48
3.4.2 Segundo momento descriptivo y analítico.....	52
3.4.3 Tercer momento interpretativo y socialización de resultados.....	54
3.5 Consideraciones éticas	59
Capítulo 4	60
4.1 Caracterización didáctica de guías de aprendizaje generadas en tiempos de emergencia educativa.....	64
4.1.1 Claridad de una guía didáctica de Aprendizaje.....	66
4.1.2 Secuencialidad de una guía didáctica	67
4.1.3. Importancia de relacionar los temas	68
4.2.1. Función informadora de una guía didáctica	69
4.2.2. Función mediadora de una guía didáctica	70
4.2.3. Función instructiva de una guía didáctica	70
4.3 Categoría propiciar la habilidad de la Lectura Crítica	70
4.3.1 Identifica el propósito	71
4.3.2 Texto – imagen	72
4.3.3 Retrae subjetividad.....	73
Conclusiones	73
Anexos.....	76
Referencias	83

Lista de Tablas

Tabla 1

Codificación según categorías relacionadas con los objetivos.....51

Tabla 2

Categoría focal y subcategorías de los objetivos. Elaboración propia Murillo, Franco (2023).....51

Tabla 3

Codificación y análisis de citas de Elaboración propia Murillo, Franco (2023).....54

Tabla 4

Coocurrencias con interpretación de las 32 citas61

Tabla 5

Mapeo de características, habilidad de Lectura y Funciones observadas en las guías.....64

Tabla 6

Características de una guía de Aprendizaje en tiempos de emergencia para propiciar la habilidad de la Lectura crítica en Ciencias Sociales e historia66

Tabla 7

Funciones de las guías de aprendizaje en tiempos de Emergencia69

Lista de figuras

Figura 1	
Elaboración propia Murillo Franco, 2023 con base en la teoría de Strauss y Corbin.....	49
Figura 2	
Selección de documentos-Guías de aprendizaje al incorporarlas a Atlas.Ti.....	50
Figura 3	
Tabla de co-ocurrencias para el análisis categorías	57
Figura 4	
Red de análisis que integra las categorías	58
Figura 5	62
Figura 6	
Relación-interpretación de citas con las categorías.....	63
Figura 7	
Claridad	66
Figura 8	
Secuencialidad.....	67
Figura 9	
Relación de temas.....	68
Figura 10	
Cómo propiciar la Habilidad de la Lectura Crítica	71
Figura	
11	
Texto-imagen de la guía de Aprendizaje.....	72

Lista de anexos

Anexo 1

D7 grado8_Guia_01Historia **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo 2

D5 Guía 2 Grado8_Guia01_Historia.....77

Anexo 3

D6 Grado8_Guia03_Historia78

Anexo 4

Carta consentimiento rector institución.....79

Anexo 5

Carta consentimiento informado docente.....81

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA American Psychological Association

UdeA Universidad de Antioquia

Resumen

La didáctica utilizada en la enseñanza del área de Ciencias Sociales e Historia es de suma relevancia ya que siempre ha sido un tema de discusión por los docentes, asimismo, con los avances en educación se ha tenido la oportunidad de que sea llevada a los ambientes virtuales de aprendizaje, junto con materiales que son digitalizados y previamente estructurados. La presente investigación analiza guías de aprendizaje utilizadas en esta área en la educación básica secundaria, desde la comprensión de la lectura crítica, durante un momento de la pandemia generada por el covid-19, en una institución educativa pública con el fin de establecer sus rasgos didácticos, características y funciones.

Desde un enfoque cualitativo, se orientó un microanálisis retrospectivo basado en la revisión documental del material disponible. La técnica de análisis de contenido utilizada para el procesamiento de la información permitió la caracterización didáctica de dichas guías utilizadas como material de enseñanza para propiciar la habilidad de lectura crítica y determinar las funciones que cumplieron.

Los resultados obtenidos aportan algunas posibilidades de implementación de la enseñanza remota producto de la emergencia educativa vivida, así como la relación entre un área curricular específica de la educación básica secundaria y el fortalecimiento de la lectura crítica como parte de las propuestas didácticas implementadas.

Palabras Clave: didáctica, guía de aprendizaje, educación básica secundaria, comprensión lectora, ambiente virtual de aprendizaje.

Abstract

The didactics used in the teaching of the area of Social Sciences and History is of great relevance since it has always been a topic of discussion by teachers, likewise, with the advances in education there has been the opportunity to be taken to virtual environments. learning, along with materials that are digitized and previously structured. The present investigation analyzes learning guides used in this area in basic secondary education, from the understanding of critical reading, during a moment of the pandemic generated by covid-19, in a public educational institution to establish its features. didactic, characteristics and functions.

From a qualitative approach, a retrospective microanalysis was oriented based on the documentary review of the available material. The content analysis technique used for information processing allowed the didactic characterization of these guides used as teaching material to promote critical reading skills and determine the functions they fulfilled.

The results obtained provide some possibilities for the implementation of remote teaching because of the educational emergency experienced, as well as the relationship between a specific curricular area of basic secondary education and the strengthening of critical reading as part of the implemented didactic proposals.

Keywords: didactics, learning guide, basic secondary education, reading comprehension, virtual learning environment.

Introducción

La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha influido en los procesos educativos de diferentes formas, entre ellas, en la capacidad de los docentes para utilizarlas en ambientes educativos digitales que les permita a los estudiantes un aprendizaje cada vez más significativo. La pandemia causada por el Covid-19 fue una coyuntura que motivó cambios en varios sectores, especialmente en el educativo, apropiándose de una modalidad presencial mediada por TIC para continuar con los procesos académicos de los estudiantes. Esta situación fue el acontecimiento que vivió la Institución Educativa La Paz en el municipio de La Ceja (Antioquia), que originó la investigación aquí presentada bajo el propósito general de indagar por la manera de analizar los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes bajo un ambiente virtual de aprendizaje. El planteamiento del problema, así como los referentes conceptuales que lo fundamentan y guían el estudio propuesto, constituyen los capítulos uno y dos del informe.

El capítulo tres presenta las elecciones metodológicas que orientaron el estudio bajo un enfoque comprensivo desde el cual fueron explicitados algunos atributos y funciones que caracterizaron las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en la educación básica secundaria.

El capítulo cuatro concentra los resultados y análisis logrados, develando el conocimiento pedagógico implícito subyacente en el reto educativo vivido por el profesor y los estudiantes durante la emergencia educativa. Si bien es un conocimiento situado con un alcance descriptivo sin pretensiones de generalización, sí tiene un valor representativo en tanto aspira a contribuir con

la discusión sobre la relación entre comprensión lectora crítica, la enseñanza de un saber disciplinar y el diseño de ambientes educativos virtuales.

Capítulo 1.

1.1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han propiciado un cambio profundo en la sociedad. Con su desarrollo y uso exponencial, ha transitado hacia la interrelación con el mundo virtual, y con ello, al cambio de valores, especialmente al valor de la información que hoy cimienta la sociedad del conocimiento. Según la Unesco (2005), estas sociedades son capaces de “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (p. 29). Es decir que, en los ambientes educativos virtuales, los estudiantes deben tener un proceso de aprendizaje resultante de la relación con los textos digitales propuestos o elaborados por los docentes, para lo cual es clave llegar a comprenderlos.

La pandemia causada por el Covid-19 obligó a que se dieran algunos cambios en varios sectores, entre ellos el educativo, pues se tuvo que adoptar una modalidad presencial ayudada por tecnologías para poder dar continuidad a los procesos académicos de los estudiantes, y cuidar así de su integridad, respetando la orden nacional del distanciamiento social sin que esto afectara los procesos educativos (Presidencia de la República, Decreto 417, 2020). Por consiguiente, las instituciones públicas y privadas con modalidad presencial se vieron obligadas a desarrollar rápidamente procesos educativos a través de los ambientes virtuales de aprendizaje.

Desde hace algunos años, la educación colombiana de los colegios oficiales se enfrenta a los nuevos retos basados en la formación de estudiantes con un sistema donde el profesor tiene el papel de educar en ambientes didácticos que evidencien un aprendizaje más activo que supere prácticas convencionales o tradicionales, siendo aquel un orientador del proceso que fomenta aprendizajes creativos, autónomos, independencia, trabajo colaborativo, entre otras metas, para

contribuir con el desarrollo cognitivo y social del estudiante. Este papel demanda una formación didáctica, particularmente si se diseñan materiales para enseñar. En este escenario, las guías de aprendizaje cumplen un papel relevante debido a que se constituyen como la herramienta pedagógica que ha sido base en diversas propuestas educativas y lineamientos de política educativa como la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares para áreas de la educación básica y media, los Estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano.

Las guías de aprendizaje fueron un recurso esencial durante décadas y se volvieron más relevantes en el transcurso de la pandemia originada por el Covid-19, su utilización combinó el saber disciplinar específico, que para el estudio aquí propuesto fue el área curricular de Ciencias Sociales e Historia, con la habilidad de la comprensión lectora, cuya enseñanza se ha privilegiado desde el área de Lengua Castellana. Este fue el caso de la Institución Educativa La Paz del municipio de La Ceja en el Departamento de Antioquia, que tiene un modelo de educación presencial, previo al inicio de la pandemia no había desarrollado procesos de enseñanza a través de ambientes virtuales. Sin embargo, durante el aislamiento el 25 % de los docentes de esta institución pública se vieron en la necesidad de generar estos ambientes a través de la plataforma *Classroom*, con el fin de mantener la relación con sus estudiantes con una previa preparación de su material digital didáctico, en el cual la lectura desempeñó un importante papel.

El diseño de guías no solo requiere del conocimiento disciplinar específico, sino también del conocimiento didáctico. En palabras de Díaz, Barriga (2019) la didáctica “es una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y la intervención docente” es decir, que sin ella la educación y en especial el accionar docente se vería afectado dado que la didáctica marca la eficiencia y la calidad evidenciada en los resultados. Sin embargo, los docentes necesariamente deben llevar una planeación que les permita tener una organización hacia

donde se encaminan los procesos de enseñanza – aprendizaje por lo que durante años se han llevado a las aulas las guías de aprendizaje mediante las cuales se plasma dicho conocimiento, constituyéndose en fuente de información que conviene investigar, máxime si fueron utilizadas durante la emergencia educativa en la que convergen saberes y habilidades de dos áreas curriculares.

Se le atribuye a la guía de aprendizaje el carácter de instrumento¹, sea digital o impreso, que unifica un proceso como material educativo para la enseñanza del profesor y el aprendizaje del estudiante a través del cual se orienta cualquier tipo de conocimiento, esto permite que sea de forma planificada, organizada, brindando instrucciones claras y técnicas. Adicionalmente, las guías pueden cumplir diferentes funciones asociadas, entre otras, al desarrollo del trabajo conceptual, investigativo, fortalecer el aprendizaje individual y grupal, fomentar hábitos de auto estudio, relacionar experiencias curriculares y contextuales. Ulloa (2000) define tres funciones: a) orientación, ofrece al estudiante una Base Orientadora de la Acción (BOA), para realizar las actividades planificadas en la guía; b) asimilación de contenidos concretos sobre la base de orientaciones y esquemas generales; y c) autoayuda o autoevaluación, al permitir al estudiante una estrategia de monitoreo o realimentación para que evalúe su progreso. En todas ellas, la competencia lectora desempeña un papel transversal.

Este tópico resulta importante investigarlo para utilizar estrategias que encaminen siempre la formulación de hipótesis, tesis, debates, análisis o reflexiones derivados de sus procesos de lectura del material didáctico, de modo que los tipos de prácticas de enseñanza a través de las guías tengan un pensamiento epistemológico que esté relacionado con la disciplina de base. En este

¹ Las secuencias son instrumentos que constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.

sentido, es pertinente abordar aquellos procesos derivados de la didáctica que puede utilizar un docente en la elaboración de las planeaciones o material que por la contingencia fueron diseñados de manera digital.

En las ciencias sociales, la concepción basada en el positivismo duró hasta los años 80, y fue vista como aquella herramienta “racional ilustrada” para resolver problemas de la sociedad. Sin embargo, con los cambios acaecidos desde entonces, y sobre todo en lo tocante a las mediaciones, se han gestado transformaciones en el quehacer docente, posibilitando la organización de mediaciones didácticas que le permitan al estudiante no solo tener la oportunidad de acceder a la información, relacionar y asociar, sino que a su vez pueda tener una postura crítica a partir de los contenidos estudiados y las habilidades promovidas.

En términos de Cassany (2002), la comprensión es un proceso lingüístico autónomo; no obstante, “Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (p. 113); lo que significa que el proceso de comprensión, tanto oral como escrito, necesita ser soportado en la elaboración de guías bien trabajadas didácticamente aún en ámbitos digitales. Por lo tanto, el uso de las TIC puede ser una oportunidad para promover el diálogo, la democracia y la participación ciudadana, gracias a su adecuada aplicación puede generar condiciones idóneas para la correcta comunicación, y el acercamiento entre el docente y sus estudiantes. Asimismo, el fortalecimiento de la competencia lectora en el área Ciencias Sociales e Historia es clave, porque su propósito es que los estudiantes accedan al conocimiento y a la comprensión de su entorno y, con este, adquieran la capacidad para transformarlo, incorporarse a la sociedad y, por lo tanto, a la “acción ciudadana” (MEN, 2006, p. 100).

En síntesis, el presente estudio se orienta a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo analizar los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes bajo un ambiente virtual de aprendizaje en la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia? La caracterización didáctica de las guías de aprendizaje utilizadas en el área de Ciencias Sociales e Historia durante la pandemia tiene sustento inicial en la fundamentación teórica, pero las cualidades que finalmente lo describen se logran con los resultados de lo propuesto por el profesor y su implementación para cumplir los propósitos de las clases.

1.2 Antecedentes

En Colombia la educación es un derecho fundamental, se promueve como un servicio público que tiene una función social (artículo 67, Constitución Política de Colombia, 1991) y se desarrolla por medio de la prestación de este servicio por niveles preescolar, básica (primaria, secundaria) y media, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, entre sus fines debe propender por el:

Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (artículos 1, 3 y 5, Ley General de Educación de Colombia, 1994)

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016 -2026 (2017) propone la hoja de ruta para que el país mejore en términos de calidad, accesibilidad, permanencia y pertinencia de este servicio que ha aumentado “las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el

futuro, que promueva la innovación, el desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones” (p.9). Para medir eficazmente el resultado de los desafíos trazados, propone unos retos en los indicadores entre los que se encuentra “Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (p. 68), siendo este un referente para los planes, programas y proyectos del sector educativo en esta década.

Sin embargo, el país ha avanzado en la promoción de la educación con calidad, persisten asuntos por mejorar para lograr una mejor lectura comprensiva en los estudiantes. Esto se puede evidenciar en los resultados de pruebas como las aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- (2019) y su Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes -PISA- que en Colombia durante el 2018 evaluó a cerca de 62 % de la población de 15 años escolarizada. Los resultados de estas pruebas revelaron que los estudiantes en Colombia obtuvieron uno de los puntajes más bajos con relación al promedio de los demás países de la OCDE en lectura (412 puntos), en matemáticas (391) y en ciencias (413). De otro lado, también señaló que el 50 % de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de capacidad lectora, es decir, la capacidad de “identificar la idea principal de un texto de extensión moderada, encontrar información con base en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y forma de los textos cuando se les pide explícitamente que lo hagan” (p. 2).

Además de estos resultados en la comprensión lectora, los jóvenes en el país tienen limitaciones para acceder a los ambientes virtuales de aprendizaje. En Colombia el 96 % de municipios del país no estaba en condiciones de implementar actividades virtuales en colegios oficiales. Esta carencia de recursos tecnológicos se agudiza porque el 48 % de los rectores de colegios públicos considera que sus docentes no tienen las habilidades técnicas y pedagógicas

necesarias para enseñar por medio de los dispositivos digitales (Laboratorio de Economía de la Educación, 2020).

Aunque este asunto ya era una prioridad para el sistema educativo colombiano, con los efectos causados por la pandemia de Covid-19 ganó relevancia. El treinta de enero del año 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró el brote de Covid-19 como una emergencia de salud pública de importancia internacional (OPS, 2020). Dando respuesta a esa alerta, la Presidencia de la República de Colombia decretó la Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el país (Decreto 417 de 2020) implementando con ello, el aislamiento como una de las medidas que facilita proteger la salud y la vida de sus comunidades educativas, pero forzando a las instituciones educativas a establecerse sin previa preparación.

Esta relación entre el docente y los estudiantes en un ambiente virtual de aprendizaje tiene sus propios retos. Es necesario tener las competencias para lograrla, entre ellas, las relacionadas con el lenguaje. La competencia lingüística, que es precisamente una de las que facilita el lenguaje, puede ser expresada en las diversas actividades a través de dos procesos: “la producción (generación de significado) y la comprensión (reconstrucción del significado)” (MEN, 2006, p. 21). Por eso, la comprensión de lectora crítica debe propiciarse y expresarse en cualquier asignatura, especialmente, en la Ciencias Sociales e Historia que en Colombia es un área entendida como una “ciencia de la comprensión”, definición que le confiere sentido y carácter al qué y al para qué: “que los estudiantes puedan acceder al conocimiento y comprensión de los conceptos básicos requeridos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas” (MEN, 2006, p. 100).

Así, aprender Ciencias Sociales e Historia aun en un ambiente virtual se hace pertinente, debido a que el docente tiene que propiciar, elaborar una asertiva estructura didáctica a través de las guías de aprendizaje para la interacción en un escenario digital; en este sentido Cobo (2016) ,

habla de que puede ser una oportunidad para el desarrollo lingüístico de los estudiantes y el mejoramiento de la lectura crítica del país porque cuando las TIC son adoptadas en un contexto que estimula y reconoce la creación individual y colectiva, dentro y fuera del aula, pueden contribuir de manera mucho más consistente a enriquecer los procesos de aprendizaje

De hecho, el uso de los textos digitales en los ambientes virtuales de aprendizaje en esta y en otras asignaturas, ha motivado a la comunidad académica regional, nacional e internacional a realizar investigaciones para conocerlos mejor e identificar formas de aprovechamiento. Por verbigracia, en España para conocer el desarrollo del comportamiento lector “hiperlector, transmedia, multimodal, multiplataforma y creador de contenidos” en el contexto sociocultural de la red y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios (Larrañaga, M. 2018, p.13) y, la indagación sobre cómo la mediación de la tecnología y las herramientas semióticas en la primaria con un modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) permite crear “documentos multimodales en los que los alumnos tienen experiencias significativas y altamente motivantes” (Hernández, O., 2019, p. 37), citado en Larrañaga, M, (2018).

Asimismo, en Barcelona Pagés, J. (2000) habla sobre “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado” el cual centra su investigación en la pregunta ¿Por qué una Didáctica de las Ciencias Sociales? Destacando entre los problemas de la práctica de enseñar y la creación de documentación para enseñar el área. Es decir que, para que la enseñanza desde cualquier ámbito, asignatura y medio es necesario que los docentes tengan una estructura planificada que responda a unas necesidades. Y es que, precisamente en los inicios de la educación pública el saber enseñar ha sido uno de los retos más grandes del profesorado debido a que se han generado didácticas específicas junto con el ámbito del análisis y la reflexión de qué se está construyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, es necesaria la profundización en los modelos didácticos que permitan realizar un recorrido por los aspectos históricos que den respuesta a lo que se ha observado en las guías de aprendizaje, que en este caso es el material didáctico digital utilizado. En México Díaz Barriga, A. (1998) toma la iniciativa de resaltar la “investigación en el campo de la didáctica modelos históricos” en que realiza la revisión histórica desde el siglo XVII hasta este momento aquellas formulaciones de iniciación y las correcciones epistemológicas como eje fundamental para la innovación junto con las transformaciones metodológicas que se pueden emplear para la enseñanza. Cualquiera sea el tipo de texto-guía, en todos los casos es susceptible un lector pasivo el cual no discrimina la veracidad o falsedad de su contenido, por ende, el saber qué han utilizado antes puede verse como una estrategia que ayude al mejoramiento de la didáctica.

De Colombia Jurado (2008) habla sobre “La formación de lectores críticos desde el aula” teniendo como eje fundamental la oportunidad de que los estudiantes puedan acceder al enfoque de la alfabetización permitiendo romper barreras que impidan la interpretación de contenido y en especial hacer una lectura crítica. Por consiguiente, ratifica que los lectores pueden hacerse fuera de un aula física, pero que sí es necesario de una interlocución en la que los individuos puedan realizar esquematizaciones mentales resultantes de un texto. Además, cita a Chomsky (2001) como llamado a los gobiernos, tomando a consideración que el lector crítico se forma como sujeto político en el contacto continuo con los libros y con los textos hipermediales.

Particularmente en el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia, se encuentra la producción de los docentes y estudiantes que participan en el semillero de investigación de la Facultad de Educación y la línea de TIC. Algunos de estos permiten tener un acercamiento al objetivo de esta caracterización y evidencian que esta comunidad académica tiene entre sus temas de investigación el abordaje de los textos multimodales y su utilización para el aprendizaje en los entornos virtuales. Henao y Ramírez (2006), citados en Monsalve Upegui, M. E., Chaverra

Fernández, D. I., y Bolívar Buriticá, W. (2015) dicen que “La utilización de medios digitales para la lectura y escritura de textos está cambiando el concepto de la alfabetización, e inevitablemente inducirá transformaciones muy profundas en las estructuras curriculares, los modelos de enseñanza, y las prácticas pedagógicas” (p. 1). Lo que deja en evidencia la utilización de ellos para la transformación de la educación y por tanto de los cambios que hoy atraviesan las sociedades.

En este nuevo escenario, las instituciones educativas reconocen la capacidad de sus estudiantes para comunicarse, para apropiarse del lenguaje, saber cuáles son sus fortalezas y debilidades a la hora de entablar una relación de aprendizaje en el aula, tanto en la modalidad presencial como en la virtualidad, es decir, que la escuela debe tener muy claro cuál es el punto de evolución lingüística de sus alumnos, en conjunto e individualmente.

Para continuar con la indagación, es importante resaltar la trabajo de investigación de Quintero Rendón (2020) llamado “Un encuentro entre los modos de lectura propuestos en la guía de aprendizaje del grado 3° y las mediaciones didácticas de los maestros entorno a ellas” en el que estudia los modos de lectura y las mediaciones didácticas que se hacen en una aula multigrado, es decir, escuela nueva en donde un docente enseña a partir de guías en contextos rurales, por consiguiente, se encuentra el vínculo con el estudio aquí propuesto, en tanto se pretende llegar a puntualizar la didáctica utilizada en las ciencias sociales para fomentar la lectura crítica a través de las guías de aprendizaje diseñadas por el docente para atender la emergencia educativa.

Por eso, establecer la lectura crítica como parte de la comprensión lectora de los textos digitales en los ambientes virtuales de aprendizaje por parte de los estudiantes en un área específica, como en las Ciencias Sociales e Historia, puede brindar una información valiosa para la generación de estrategias que posibiliten una lectura de textos complejos de forma eficiente y logren un análisis profundo de las ideas más importantes al realizar no solo lecturas orientadas a la comprensión de

información literal en una institución que no estaba preparada para hacerlo con la mediación de las tecnologías.

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes bajo un ambiente virtual de aprendizaje.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar las características didácticas de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes.

Analizar las funciones que cumplen las guías de aprendizaje (informadora, estructuradora, modeladora, mediadora e instructiva) utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia que pueden propiciar la habilidad de lectura crítica.

Capítulo 2

2.1 Comprensión lectora crítica

Hoy con el uso exponencial de la internet los docentes y estudiantes que participan de esta comunicación comparten textos que integran distintos modos (visual, sonoro, lingüístico, espacial y gestual) que se entrecruzan para construir significado, los docentes usan diversos recursos multimodales para enseñar y los estudiantes los usan para aprender (Dominique, 2016). Este intercambio ya existía en el aula, pero con el uso habitual de las Tecnologías de la Información y Comunicación se reposiciona como una nueva forma de comunicar que se basa en la comprensión de estos textos, que en este caso fue el material que durante el tiempo de pandemia del año 2020 y 2021 el docente del área de ciencias sociales utilizó para propiciar el aprendizaje en grado 8°. La comprensión de estos textos digitales está subordinada a la racionalidad de la comprensión de la imagen. Esta afirmación se puede evidenciar en la forma como Kress (1998) critica las concepciones anacrónicas que reducen la imagen a una simple ilustración de lo escrito, presentándose como las más modernas, bajo el término visualización, sugiriendo que la comunicación visual es una “traducción” de datos previamente escritos (Cassany, 2006, p. 128). Por lo tanto, la lógica que orienta esta comprensión de los textos digitales no es la que secuencialmente proponen las palabras, sino la que predomina en la imagen: los estudiantes deben buscar recursos en internet, consultar varias fuentes, comprender asuntos que no están secuencialmente asociados y que se presentan en distintos medios y formatos para lograr comprender un significado.

Esta habilidad hace parte de la literacidad electrónica, asociada de manera global a un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicas, lingüísticas, cognitivas y sociales) para comunicarse por medio de la tecnología digital. Esta definición de la comprensión de los textos

digitales como una habilidad, también es presentada a través del concepto multialfabetización como el “desarrollo de una habilidad comunicativa que le permite al individuo el uso de varios modos semióticos en el mismo texto u objeto semiótico (Gómez, 2016, p. 19). La comprensión lectora de acuerdo con los Estándares Básicos por Competencias de la Lengua Castellana en Colombia está asociada con “la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (MEN, 2006, p. 21). Para el grado octavo, el estándar es que los estudiantes puedan “comprender e interpretar textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto” (p. 38). Esto significa que la escuela debe tener como meta el aprendizaje del lenguaje: la comunicación, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos, potencialidades estéticas, el ejercicio de la ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia que se desarrollan en todas las áreas

La comprensión lectora en el aula le permite al docente enseñar qué es leer, cómo se aprende y cómo puede mejorarse en el proceso mismo de lectura porque “los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos” (Cassany, 2006, p. 15). En esta definición, la comprensión es un proceso en el que se interrelacionan la apropiación de la estructura gramatical para reconocer diversas palabras (comprensión literal), el dominio de diversos conocimientos o experiencias previas que permiten conocer el texto (comprensión inferencial), y la capacidad de realizar preguntas sobre las palabras faltantes, que luego pueden ser verificadas y contrastadas (comprensión crítica-intertextual). Sin embargo, es necesario precisar que en la comprensión crítica-intertextual se pretende llegar a discutir que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, la concepción sociocultural pone énfasis en variables contextuales. Así, lograr la comprensión lectora de los

textos multimodales también implica una relación de la representación de la lectura con el contexto de esta, del lector y en el ambiente virtual del aprendizaje.

De modo particular, la comprensión lectora crítica es un proceso que tiene implícita esa capacidad de interpretar información que es subyacente de un texto, la lectura de un material didáctico que en este caso es el docente quien lo elabora puede ofrecer esta exigencia al estudiante lector. Asimismo, cuando el lector logra esta habilidad, cumple con una finalidad y es la comprensión total para generar un criterio propio el cual cumple con algunas características. En palabras de algunos autores como Jurado (2008) “La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.” (p. 96).

Lo que significa que propone dos momentos de lectura en el que se subdividen por categorías, por una parte, se comienza con los aportes que la semiótica hace en la formación de lectores críticos, pues estos han influido en los discursos incluso sobre la educación. El primero es el lugar de la semiótica en los fundamentos para la formación del lector crítico, el cual considera realizar un diálogo entre textos con criterio siguiendo unos pasos que son reconocer la imbricación de los textos dentro del texto asumiendo el diálogo entre las ideas. A partir de estos criterios se introduce la categoría “intertextualidad” como una mirada adicional para la formación del lector crítico. El segundo es cómo se constituye el lector puesto que a pesar de la diversidad de textos que puedan existir en la cultura, el lector debe tener el criterio y la autonomía para comprender el contenido que subyace en el texto y profundizar en su comprensión relacionando sus propias ideas y experiencias.

La postura conceptual de Jurado es consistente con los planteamientos de Cassany (2006, 2019), en tanto algunas de las técnicas y experimentos propuestos develan las exigencias para el lector asociadas a una comprensión crítica, con las cuales se podría analizar el material de

enseñanza: a) *identificar el propósito del autor* del texto, asociada a definir y dar a entender perfectamente que el autor quiere crear una conciencia, cambiar la perspectiva en que vemos el mundo de acuerdo con el mismo contexto en el que se puede vivir; b) *descubrir las conexiones*, relacionada con definir dónde se sitúa el texto leído promoviendo de esta manera que un texto de tipo crítico debe tener referencias de veracidad ; c) *retraer la subjetividad del autor*, invita a crear conciencia social; y d) verificar la solidez y la fuerza del discurso, ello demuestra y concluye que efectivamente los datos que se dan son claros, actualizados y pertinentes, aunque al texto le hacen falta referencias y fuentes que aseguren que esto sea verdad, ya que el texto se enfoca más a explicar que a denotar referencias y bases sólidas donde aseguren que el texto efectivamente ha sido evaluado, analizado y comprendido en estudios laboriosos.

2.2 Algunos rasgos didácticos en materiales de enseñanza en la educación básica secundaria

Durante la historia, según Díaz Barriga, Ángel (1998) los modelos didácticos, han estado en procesos de revisión desde el siglo XVII con el fin de observar algunas características que los docentes asumieron de manera inicial, el tener conocimiento de esta trayectoria permite abordar la importancia epistemológica que con el pasar del tiempo ayudan al desarrollo articulado a las innovaciones transformando la metodología para enseñar. “Entender estas aportaciones significa comprender el sentido social y técnico-pedagógico que tiene cada época en la producción didáctica” (p.29) lo que alude a que el campo del conocimiento toma la forma de comprender aquellos procesos sociales y estar articulados con el mismo conocimiento que en ocasiones permite crear unas condiciones para quienes desarrollen alguna didáctica respondiendo a las necesidades de los estudiantes. Un ejemplo de ello fue el ambiente de aprendizaje virtual que el docente de ciencias sociales e historia creó con el fin de mantener o garantizar un derecho como lo es la

educación y generando una adaptación o respuesta a la emergencia sanitaria que se estaba viviendo en la pandemia covid-19.

Ahora bien, en el desarrollo teórico sobre la didáctica se han construido algunas interpretaciones sobre los procesos que tiene que ver con la formación; a su vez con el aprendizaje dentro del aula, por consiguiente, ha sido la base de diversas estrategias conceptuales y metodológicas focalizando los llamados perfiles educativos. Para Díaz Barriga (2013), secuencia didáctica es toda actividad secuenciada que ayuda a establecer un ambiente de aprendizaje, es decir que dichas secuencias, concatenan un orden de actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes de manera autónoma ayudados o dirigidos por los docentes con el fin de generar momentos que les permita desarrollar un aprendizaje significativo la didáctica es el instrumento o herramienta que permite múltiples estrategias para el docente y para el estudiante.

La didáctica en la formación docente está relacionada con el impulso que permite hacer la reflexión de la acción de la profesión en el aula, cobra una gran relevancia debido a que la misma demanda de la sociedad hace que tengan que estar preparados, capacitados con nuevas estrategias que garanticen tanto la enseñanza como el aprendizaje educativo. En este sentido es necesario precisar la mirada que se debe realizar hacia los procesos educativos, los rasgos que enriquecen el accionar pedagógico y mejorar activamente. En las guías de aprendizaje se explicita el saber didáctico del docente, en razón a ello, en la literatura especializada se nombran guías didácticas, si bien existen algunas diferencias, lo fundamental es que son propuestas desde la perspectiva y conocimiento del docente que enseña, por supuesto con la finalidad de promover el aprendizaje, siendo la guía de aprendizaje el instrumento o un recurso didáctico, que se utiliza en un ambiente virtual como lo fue el classroom, respondiendo así, a una coyuntura para la que no se estaba preparado y brindando actividades que promovieran la habilidad de la lectura crítica.

2.2.1. Guía de aprendizaje en el proceso enseñanza.

Las guías de aprendizaje, o didácticas, creadas por el docente para el área de Ciencias Sociales e Historia fue una de las alternativas de solución para atender la contingencia educativa, cumpliendo así no solo con las directrices del Ministerio de Educación Colombiano para los años 2020 y 2021, sino las necesidades formativas de los estudiantes durante la coyuntura vivida. La literatura le atribuye a la guía su carácter de instrumento, el cual en el ámbito digital o impreso, es un recurso para la enseñanza en el que converge el saber disciplinar, la comprensión sobre lo que significa leer críticamente para estudiar y el ambiente virtual de aprendizaje. La acción planificada, organizada, así como la claridad de las instrucciones claras, técnicas y estrategias están asociadas a los compromisos de su diseño. Se utilizan tres criterios generales desde los cuales analizar las guías elaboradas por: claridad, secuencia, importancia de relacionar los temas.

Claridad. La claridad de una guía de aprendizaje se precisa con las actividades que conforman el desarrollo del trabajo autónomo generando una comprensión en la habilidad de lectura Crítica, es fundamental para el desarrollo de los procesos didácticos de Aprendizaje, Aguilar (2004) habla de la claridad como “sumario (temas de la guía), breve introducción, estrategias de aprendizaje para conducir a la comprensión de los contenidos de la asignatura” (p.185) lo que significa que los elementos generales y datos específicos de la guía hacen que el estudiante tenga una claridad, con un asertivo desarrollo de un proceso que despierta el interés en el estudiante en relación con el tema a desarrollar, esta se relaciona con la secuencia respondiendo así las necesidades de los estudiantes. Asimismo, Uría (2001) dice que la preparación de las guías debe estar definidas con claridad, coherentes con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, variadas en contenido y forma, deben ser motivadoras, atractivas para los intereses del alumno y debe ser medios para conseguir aprendizajes (p. 137).

Secuencia. Es relevante hablar de una secuencia didáctica debido a que no solo ha permitido realizar una situación de aprendizaje durante décadas en la cual los docentes desarrollan procesos de enseñanza con los estudiantes, en el caso particular de este proyecto garantizó que el docente de ciencias sociales e historia continuara con la secuencia de su guía didáctica en sus clases del ambiente virtual classroom, sin embargo, enfatiza la responsabilidad del docente para generar cada momento en el aula cuando se está explicando ya sea presencial o en virtualidad.

Brousseau (2007) hace énfasis en que la interacción a través de las preguntas es necesaria debido a que recupera e incorpora las nuevas nociones previas y nuevas respuestas verbales o escritas utilizando la estructuración, desestructuración y reestructuración a través del “hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender” (p.15) es decir, que las guías didácticas de aprendizaje del ambiente de aprendizaje como el utilizado a través de Classroom. Díaz Barriga (1984, 1996) dice que las secuencias didácticas son parte de la construcción el cual constituyen la organización de las mismas actividades por parte del docente que realizarán los estudiantes con el objetivo de propiciar situaciones de aprendizaje significativo; por consiguiente ratifica que no se puede reducir a un formulario en blanco el cual se debe llenar, debido a que es el instrumento que enfatiza el dominio de la temática, la asignatura, la misma comprensión y visión pedagógica del docente.

El tener una secuencia de parte del docente tiene algunos beneficios debido a que, para la evaluación, utiliza tres dimensiones; diagnóstica, formativa y sumativa, lo que significa permitirle una lectura de las debilidades, investigar, modificar aquello que no ha sido tan relevante en los procesos o constructos que se están ejecutando. Lo anterior es debido a que toda secuencia necesita un marco de las planeaciones o guías que sean dinámicas, en el que Díaz Barriga, propone que toda

secuencia didáctica debe direccionar una línea, que integra tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre.

Entonces en la apertura se abre un clima de aprendizaje sobre una pregunta o varios interrogantes, significativos para los estudiantes ayudando a su proceso de relacionar la información que en algunas ocasiones permite nuevas conexiones. En segundo lugar, se da el desarrollo de las actividades permitiéndole al estudiante organizar y esturas una nueva información, en esta parte se une con la información previa, la información nueva y si es posible referentes actuales que contextualicen a la información actual. Ahora bien, Díaz les llama relevantes en las actividades de desarrollo, debido a que el trabajo intelectual se articula con una información y el empleo de esa información la utilizan en alguna situación problema (Díaz Barriga, 2013, p. 9), es decir, que en este momento es muy importante que la ejecución de la información signifique algo para el estudiante. Finalmente, se llega al momento del cierre, junto con la integración de actividades realizadas, permitiendo una síntesis del proceso de aprendizajes desarrollados haciendo que los estudiantes realicen esquematizaciones mentales y vean una postura ya sea crítica o modificada pero ya más organizada.

Importancia de relacionar los temas. Por medio de la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), los docentes en Colombia están regidos para aplicar su normatividad, asimismo tienen la libertad de estructurar, construir o adaptar los temas de su guía Didáctica de Aprendizaje para su asignatura teniendo en cuenta las necesidades que tiene su población estudiantil puesto que no existe un orden en específico u obligatorio con los que estas deban contar. Sin embargo, lo que sí se establece desde el Ministerio de Educación (MEN), son algunas herramientas o guía para tener en cuenta partiendo de los intereses o a los objetivos que pretenden alcanzar a través de cada estándar que ese esté desarrollando en la clase. Ahora bien, el MEN (2016), siempre ha manifestado desde la creación de los Derechos Básicos De Aprendizaje (DBA) que ayudan a la construcción de

conocimientos, temas y habilidades que se deben alcanzar de un grado a otro, pues son los que permiten dar aquella dirección del proceso didáctico de Enseñanza y Aprendizaje curricular.

Consiguientemente, se presentarán las definiciones de algunos autores con respecto a las guías de aprendizaje, entre ellos encontré a Sáenz citado por Crisol y Romero (2012) quien de manera puntual dice que las guías necesariamente deben estar relacionadas con los temas que se van a explicitar de la siguiente manera.

- Es una relación de actividades a desarrollar por el estudiante en la búsqueda de conocimientos, resolución de problemas o adquisición de destrezas.
- Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia.
- No son fichas, listas o relaciones de cuestiones, actividades o tareas repetitivas para casa o para clase que se resuelven copiando de un material previamente designado.
- Es un esquema de trabajo que ayuda al estudiante a organizar las tareas de modo secuencial.
- Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo y del que el estudiante se responsabiliza de forma independiente.

Lo que permite tener la coherencia entre lo que se enseña con el mismo contexto social y cultural que apoyen los procesos en las pruebas de estado, manifestando la postura crítica y autónoma de los estudiantes, aunque este esté mediado por el docente.

2.2.2. Funciones de la guía de aprendizaje

Las guías de aprendizaje concatenan las técnicas de trabajo conceptual, investigativo, trabajo individual como grupal, hábitos que relacionan experiencias curriculares y contextuales. Asimismo, fortalece el proceso de aprendizaje brindando una orientación de los contenidos de la asignatura en ambientes virtuales como el Classroom, considerándolos como parte de los mismos

recursos didácticos cumplen unas funciones, que van desde lo general con sugerencias para abordar un texto a lo particular con el acompañamiento, la orientación al educando fomentando la habilidad de la lectura crítica en las ciencias sociales e historia. Ulloa, A Ricardo. (2000) define tres funciones fundamentales que son la Función de orientación: ofrece al estudiante una Base Orientadora de la Acción (BOA), para realizar las actividades planificadas en la guía. La función de asimilar contenidos concretos sobre la base de orientaciones y esquemas generales. Función de autoayuda o autoevaluación al permitir al estudiante una estrategia de monitoreo o retroalimentación para que evalúe su progreso. Sin embargo, se obtuvo con base en la literatura de esta investigación otras funciones de diferentes autores que son las siguientes:

Función informadora. Esta función permite que los estudiantes tengan la guía didáctica como instrumento básico que da información general de cómo realizar el estudio de los contenidos de la asignatura, además, indica de manera precisa lo qué tiene que aprender, cómo puede aprenderlo y cuándo lo habrá aprendido utilizando algún medio informativo; para Reinaldo Arteaga; Marcia Figueroa (2004) “debe ser un material único, organizado por temas teniendo en cuenta, todos los medios disponibles, tales como; materiales impresos, TV, vídeos, software y otros recursos”(p.6) es decir que el uso del material digital debe tener un medio como canal mediante el que se pueda dar la información de lo que los estudiantes deben realizar como fundamental en el desarrollo del tema.

Función estructuradora. Teniendo como base la información anterior Arteaga y Figueroa (2004) dicen que la estructura de la guía es una de las bases, teniendo en cuenta que es una función que permite hacer una lectura a los estudiantes que va de lo general a lo particular, que es consecuente con los lineamientos y estándares de competencia en el que implica tener una información clara como lo es el hacer la presentación de la asignatura, una corta caracterización

del autor, objetivos claros, materiales que van a necesitar, orientaciones de desarrollo de actividades, evaluación y bibliografía.

Función modeladora. En esta función la guía didáctica moldea lo que se espera en los objetivos del aprendizaje que están fundamentados en el modelo didáctico de enseñanza, es decir, basados en las estrategias de “aprender a aprender” y “aprender construyendo” individualmente, siguiendo una instrucción tal como lo especifica López Romero MA, Crisol Moya E. (2012) en el que afirman que este proceso se construye genuinamente por el sujeto quien la elabora y el estudiante dando como resultado conocimiento dirigido sin perder la esencia de ser innatos, naturales evidenciados en el desarrollo de las actividades.

Función mediadora. La mediación está relacionada con la educación que se da a través de guías didácticas de Enseñanza- Aprendizaje en los medios necesarios para hacer llegar una información que tiene un objetivo por lo que conecta directamente con el docente Tébar, L. (2017) dice que la función mediadora “es de multitarea, incesante, pero cálida y gratuita, cordial y reflexiva, que se expresa en todas las tonalidades, con cuantas personas y situaciones nos encontremos. No debemos obviar el clima de confianza que debe presidir toda mediación, a sabiendas de que la confianza no se impone, se conquista” (pp. 79-98).

Entonces, siendo la emergencia sanitaria una causal por la cual se vieron interrumpidas las clases presenciales era pertinente mantener la mediación incluso en un ambiente virtual de aprendizaje como lo fue el classroom. Asimismo, esta función aporta elementos diversas formas de transmitir la información e intervención forjando entornos integrales que respondan a las mismas necesidades contextuales.

Función instructiva. La función instructiva evidencia de manera implícita o explícita información que se encuentra en la guía didáctica a través de un programa de enseñanza predeterminado con el objetivo de cumplir las metas que hacen referencia a un tema específico;

además, en el ámbito de los ambientes virtuales de aprendizaje se convierte no solo en una función de la didáctica de la guía de aprendizaje ya que, en palabras de Bolaño, M. (2017) es “La función instructiva se refiere a la intención directa que tiene la herramienta al promover, en muchos casos, una información puntual para orientar al educando” lo que significa que es aquella herramienta de organización del conocimiento dando desarrollo a la destreza del tema y convirtiéndose en la prioridad de la misma actividad.

2.3. La enseñanza de las Ciencias Sociales en un ambiente virtual de aprendizaje

Las Ciencias Sociales es un área fundamental y obligatoria en Colombia para poder lograr los propósitos de la educación básica y media (Congreso de la República, Ley 115 de 1994, artículo 23). Por eso, todas las instituciones educativas y públicas deben incluirla en sus currículos y proyectos educativos institucionales. El Ministerio de Educación Nacional promueve la enseñanza de las Ciencias Sociales al igual que otras áreas obligatorias, por medio de los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), entre otras políticas y guías que buscan orientar la actuación del docente en relación con sus estudiantes, en el marco de una construcción colectiva superior: la construcción de una sociedad democrática en el marco de un Estado Social de Derecho.

Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) menciona cómo el Movimiento Pedagógico durante el Congreso Nacional de Pedagogía (1987) y la Asamblea Nacional Constituyente (1991) conciertan este propósito de formación de la ciudadanía que debe trascender de la “democracia representativa a una democracia participativa” (p. 10). Por eso y de acuerdo con estos Lineamientos, esta área debe propender por ayudar a comprender la realidad, formar personas que participen activamente y con conciencia crítica de la sociedad, promover que conozcan sus derechos y deberes, propiciar que se construyan como sujetos y a que respondan las exigencias de la educación, el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Pero deben lograr ser “integradas” es

decir ofrecer comprensión y respuestas contextualizadas a las transformaciones y realidades sociales cambiantes de la sociedad contemporánea globalizada, como la violencia, la pobreza, el desarrollo tecnológico, entre otros fenómenos.

Este proceso integrador se posibilitará en la forma que se incorporen adecuadamente los elementos conceptuales, metodológicos, técnicos y tecnológicos para que la comprensión de los estudiantes aborde la complejidad de sus contextos. De acuerdo con Taborda, M. y Quiroz, (2014) enseñar Ciencias Sociales desde la perspectiva integradora de Pulgarín (2011) requiere desarrollar “un grupo de conceptos, como espacio geográfico, tiempo y cultura, dotados de métodos y técnicas que son mediadoras en la observación, descripción, interpretación, análisis y síntesis del mundo” (p. 495). Estas características hacen que esta área sus contenidos y formas tengan una “dinámica propia” (p. 495) que es afín a los tipos de contenidos y formas en los que se presentan los textos multimodales.

Otro referente son los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006). Estos fijan los parámetros de lo que todos los estudiantes deben aprender en las instituciones educativas. “Comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos” (p. 12). Además, estos estándares permiten evaluar el nivel de desarrollo de las competencias entendiéndolas como la “capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (p. 13), es decir que promueven el conocimiento útil para la solución de problemas, entre los cuales están los propuestos por las dinámicas propias de la sociedad del conocimiento y las revoluciones tecnológicas que la motivan.

En el caso particular de las Ciencias Sociales, estos estándares le facilitan al docente las herramientas para saber si sus estudiantes están aprendiendo a analizar problemas, observar,

recoger y organizar información, explorar fenómenos, utilizar y evaluar métodos de análisis. En otras palabras, a comprender su entorno tomando una postura propia elaborada a partir de los elementos que detonan el pensamiento científico “pasando por la investigación y la discusión sobre su importancia en el bienestar de las personas y el desarrollo de una sociedad democrática, justa, respetuosa y tolerante” (p. 114).

En un país que debe afrontar los retos de una sociedad del conocimiento y de los efectos de la pandemia causada por el Covid-19, es importante desarrollar competencias en los estudiantes que les permitan encarar esta situación, como lo son la comprensión del entorno y la capacidad para transformarlo. Por eso, la formación en Ciencias Sociales es clave para lograr que los estudiantes sean ciudadanos con capacidad según Estándares Básicos (2006) “asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones” (p. 96). Lo que significa que la lectura crítica está explícita en cada proceso de esta asignatura.

Las Ciencias Sociales construyen el conocimiento científico social a partir de una perspectiva abierta, crítica, problémica y transdisciplinaria. La perspectiva crítica, recoge la comprensión de la realidad social a partir de “situaciones, hechos, fenómenos que deben ser deconstruidos a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas” (p. 119), perspectiva que se puede lograr gracias al desarrollo de la competencia lectora descrita en los mismos Estándares pero de Lengua Castellana y que se puede estimular en los estudiantes por medio del uso de los textos multimodales en ambientes virtuales de aprendizaje.

Consiguientemente, el Ministerio de Educación Nacional promueve los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para las distintas áreas del conocimiento. Los DBA hacen explícitos los

aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular, entendiéndose como la “conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (MEN, 2017, p. 5). En el caso de los DBA de las Ciencias Sociales para el grado octavo, están establecidos a partir de acciones como: analizar, evaluar y comprender para las cuales es fundamental contar con una adecuada comprensión lectora que les permita a los estudiantes trascender de la interpretación literal de los conceptos a la interpretación crítica. Este desarrollo de su pensamiento con relación a su contexto les proporcionará la capacidad para apropiarse de su realidad y proponer cambios, no solo en el marco de las relaciones presenciales que sostienen, sino en los ambientes virtuales en los que se desenvuelven.

Finalmente, para poder articular la lectura los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales para propiciar la habilidad de lectura crítica en un ambiente de aprendizaje virtual, el docente no solo utilizó su conocimiento disciplinar en el área, también le implicó realizar un contraste con la realidad vivida en durante la emergencia educativa declarada. Esta como campo accionar específico en investigación y enseñanza, puntualiza a Colombia desde el siglo XX; Surge como aquel saber curricular hasta la actualidad. Asimismo, durante 1930 y 1945 se toman decisiones relevantes en el que se definió el área de ciencias sociales para las escuelas normalistas, regulares y rurales, lo que fomento la necesidad de ir realizando una organización para esta área a nivel nacional. Sin embargo, la creación de la sección de estudios históricos en el Ministerio de Educación Nacional a través del decreto 1710 de 1963 en el cual se definió el área de estudios sociales para la educación primaria conformada por historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo hacen que poco a poco se incorporen nuevos saberes que tienen un fin y una estructuración como parte de una identidad social y cultural del país por tal motivo toma importancia la Ley General de Educación en 1994 donde el MEN publicó los “lineamientos curriculares, el currículo, los criterios de evaluación de

los estudiantes y profesores, los estándares de competencia, los derechos básicos de aprendizaje, los mecanismos de evaluación cada uno orientado a un área escolar o nivel educativo”. Ahora bien, siendo esta un área que se posesiona como fundamental debe tener unos parámetros en que no existe como tal una didáctica específica pero que sí el docente debe orientar sus guías que en este caso fueron virtuales al concepto subyacente de un material digital pero que implique la resolución de preguntas que lleven a la lectura crítica por parte de los estudiantes de grado 8° quienes fueron los partícipes del uso del ambiente virtual de aprendizaje llamado Classroom.

Sobre las competencias en TIC para el desarrollo profesional docente, el MEN (2013) afirman que estas sirven para la gestión del conocimiento y la comunicación global porque son herramientas que “pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje, facilitar el intercambio de información científica e incrementar el acceso a contenidos lingüística y culturalmente diversos, además de ayudar a promover la democracia, el diálogo y la participación cívica (Unesco, 2010)” (p. 19). Citado en el documento Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, (2013).

Santaella (2007), por su parte, explica las posibilidades de la interacción en la web para los estudiantes como la capacidad de acceso a los ambientes virtuales de aprendizaje. Una postura relacionada con las ideas de Aparicio y Silva (2012), así las interacciones son las “informaciones a distancia de manera no lineal, enviar mensajes que quedan disponibles sin valores jerárquicos, realizar acciones colaborativas, actuar en lugares remotos, visualizar espacios lejanos, coexistir en contextos reales y virtuales” (p. 4). Estas posibilidades que ofrece la tecnología digital son el punto de partida para la generación de los ambientes virtuales de aprendizaje.

Los ambientes virtuales de aprendizaje también son definidos por Giraldo (2010) como una construcción artificial que son resultado de la interacción que se produce en la “objetivación de los otros, del entorno y de nosotros mismos” (p. 198) y esto hace que integren “objetos físicos, objetos sociales y objetos abstractos, todos ellos supeditados al sentido que se le asigne a través de la

acción” (p. 198). Este es el punto de partida para comprender que el intercambio de las subjetividades que se suscita en estos ambientes virtuales de aprendizaje contribuye a la construcción de identidades. Desde esta perspectiva mediacional, la investigadora desmitifica ideas asociadas con estos ambientes usando la argumentación de (Li y Akins, 2005) y aclara que, estos pueden ser elementos generadores de intercambios académicos afectivos pues los estudiantes aprenden también de sus compañeros u otras personas, pueden potenciar otras formas de relación entre los docentes y los estudiantes y “construirse una comunidad de aprendizaje ” (p. 203), siempre y cuando se aborde con los métodos adecuados.

Precisamente sobre este asunto, las docentes e investigadoras Cadavid y Álvarez (2012) realizaron un análisis semiótico integral de los ambientes virtuales de aprendizaje en diferentes cursos de formación online, para identificar los aspectos organizativos que los cursos tienen con la manera en que se da en ellos, el proceso de enseñanza y aprendizaje. En su investigación identificaron que los docentes tienen retos en el desarrollo de los sistemas semióticos que son propios de estos espacios, partiendo de las ausencias que se evidencian en las propuestas de análisis semiótico multimedial que encontraron Baldry y Thibault (2004), Lemke (1998 y 2002) y O'Halloran (2006) pero ninguna de ellas está “especialmente diseñada para el análisis de ambientes virtuales de aprendizaje” (p. 74). A partir de su investigación concluyen, entre otras, que es necesario que se integren los nuevos formatos comunicativos en los ambientes virtuales de aprendizaje para potenciar la “comprensión simbólica en el proceso de enseñanza y aprendizaje y mejorar la interacción en la tríada pedagógica (docentes-estudiantes-contenidos)” (p. 86). Es decir que, los textos multimodales, como representaciones simbólicas, permiten generar ambientes virtuales de aprendizaje, caracterizados por la interacción o que le da releva

Capítulo 3

Para el diseño metodológico fue necesario abordar sobre las TIC, teniendo en cuenta que son el proceso mediante el cual se utilizan los medios y métodos para la transmisión de datos o de información, Calle y Gómez (2020) afirman que “son el camino a nuevas experiencias y aprendizajes, estableciendo diversos espacios de lectura en donde la imagen, el color, el movimiento hacen motivante esta práctica, contribuyendo a que el estudiante encuentre sentido a lo que lee” (p.4) es decir, que podrían asumirse como un espacio de relación que posibilita que la lectura entre en docente y el estudiante se dé y se generen aprendizajes, sin embargo, relevante ratificar que la investigación se sitúa en una perspectiva de investigación documental que inicia desde la lectura del material de las guías didácticas de aprendizaje que se encuentran en classroom, siendo este un ambiente de creado por un docente de Ciencias Sociales e Historia de la institución educativa La Paz de la Ceja Antioquia para grado 8°, respondiendo a la emergencia Sanitaria del covid-19.

Por consiguiente, el tema rasgos didácticos emerge de los cambios que se desataron de la pandemia ya mencionada, en el cual, las TIC jugaron un papel relevante permitiendo que se involucraran los retos del sistema educativo acercando a miles de docentes a prácticas pedagógicas se ajustaran a las necesidades del contexto, el desarrollo tecnológico, con el objetivo de propiciar ambientes de aprendizaje. A continuación, se explicita el proceso metodológico de la investigación.

3.1 Enfoque de la investigación

Con base en el material guías didácticas de ciencias sociales e historia que se generó en el año 2021 a través del Classroom dentro de un contexto sociocultural específico que fue el grado 8° de la Institución Educativa La Paz de la Ceja, esta revisión documental aborda una perspectiva hermenéutica desde la cual explicitar los rasgos, las características y las funciones didácticas para

propiciar la habilidad de la lectura crítica desde una postura transversal a través del material de enseñanza utilizado. Para Gadamer (1992, 2003) “la hermenéutica es una propuesta que se circunscribe a la comprensión del sentido del texto en tanto conjunto discursivo heredado del pasado” (p.137). Es decir que, el lenguaje posibilita el diálogo, pues es la conexión que se realiza hacia el otro, entonces esta es una pedagogía en la que el lenguaje y el contexto estructuran sobre los valores de la cultura, teniendo relación con lo histórico que en este caso le compete a la asignatura de las ciencias sociales, quien enseña debe contar con los mecanismos para responder a las necesidades como lo fue la respuesta del docente quien elaboró las guías didácticas de aprendizaje a partir de la emergencia sanitaria generada por el covid-19.

Según Odman (1988) la mirada hermenéutica es útil en la investigación cualitativa porque ayuda a establecer un marco de referencia para el investigador lo que significa que es el punto de partida como si fuera un espiral de lo general a lo particular, “incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado” (Sando, C. 1996. p. 67). De manera que permita lograr realizar un análisis de textos y contenidos didácticos como el que se propone en esta investigación.

Esta perspectiva hermenéutica atiende a un enfoque cualitativo por ser reflexivo sobre el análisis documental realizado que va de lo general que se puede ver en las guías hacia lo particular que es mirar los rasgos didácticos, las características didácticas y las funciones que cumplen dentro del aprendizaje para propiciar habilidad de la Lectura Crítica. Entonces bajo el documento Bases para la investigación Cualitativa y la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, el mismo enfoque ayuda a realizar el “microanálisis” el cual toma unas funciones que se tuvieron en cuenta en el diseño metodológico:

- Procedimiento está muy centrado: esta es la parte inicial en la que se observa de manera general lo que implica realizar la selección del material de análisis pues en este caso bajo los datos

de la emergencia sanitaria, solo se tuvieron en cuenta las guías correspondientes al primer semestre del año 2021.

- El análisis microscópico: se examina la pertinencia del material valorando aquellas dimensiones que se tendrán en cuenta como criterio de selección.

- Hacer microanálisis: permite comprender cómo están interpretando ciertos acontecimientos que en este caso estarán en ese material didáctico de enseñanza, nos impide saltar precipitadamente a nuestras propias conclusiones iniciales.

- Al realizar nuestro análisis: las conceptualizaciones son la base para poder clasificar algunas de las características de las guías de aprendizaje (número, tema, bimestre) haciendo una codificación inicial abierta, superando la descripción.

- Conceptos: es el punto donde se pueden realizar las (clasificaciones) son "categorías" que, al desarrollarse, muestran variación según la teoría inicial, permitiendo hacer comparaciones teóricas (diferentes a lo que a veces se llama comparaciones constantes) que es aquel instrumento para plantear preguntas o contrastar la información.

Entonces, para poder realizar el análisis cualitativo interpretativo, Strauss y Corbin proponen unas estrategias dentro del cual las dominan "herramientas analíticas". Su fin es incrementar de cierta manera la particularidad con la que se va a reconocer aquellos "sesgos" o en este caso rasgos didácticos de las guías de aprendizaje para propiciar la habilidad de la lectura crítica, profundizando y entendiendo la interpretación a fin de salir de "el bloqueo analítico", lo que significa que mediante todo este proceso de clasificación y organización llega a la particularidad de generar las categorías mediante la codificación.

Cabe resaltar que la Institución Educativa del municipio de La Ceja, tiene sus orígenes en el año de 1977. El Colegio está encabezado por un Rector Jorge Mario Henao Arroyave, es quien provee los lineamientos para que La Institución Educativa La Paz sea una institución innovadora y

vanguardista. Tiene dos sedes, en los 12 años su currículo ha estado en pro del desarrollo de la educación, haciendo énfasis en la excelencia académica, la formación en valores y responsabilidad social. Desde entonces, ha ofrecido un modelo de educación presencial sin el uso de procesos de enseñanza a través de ambientes virtuales antes de la pandemia. Sin embargo, durante el aislamiento el 25 % de los docentes de esta Institución pública generó estos ambientes a través de la plataforma Classroom para mantener la relación con sus estudiantes. Uno de los docentes que comenzó a usarla en ese momento, es el docente de Ciencias Sociales e Historia de la educación básica.

3.2 Técnica de la investigación.

Durante el trasegar de esta investigación se ha centrado en el análisis documental desde la perspectiva de María Eumelia Galeano (2012), en su libro Estrategias de la investigación social cualitativa, el cual puntualiza que la investigación documental no requiere que el investigador sea un participante directo al objeto de estudio, es decir que, su análisis lo hace "desde fuera" permitiendo así que no haya una reacción ante la presencia de un actante, ni tampoco quien realiza la investigación afecte lo que analiza, asimismo, se articula con el microanálisis dado que la asignatura bajo el cual se está haciendo el análisis es una de las metodologías usada de investigación con frecuencia en las ciencias sociales, en palabras de Strauss y Corbin traducción UDEA (2002), "realiza el análisis comparativo es un rasgo esencial de la investigación de las ciencias sociales y suele estar incluido en el diseño del proyecto, de manera explícita o implícita" (p. 101). Lo que significa que permite realizar la comparación tanto de comportamiento social que en este caso son las guías que según los estándares y los lineamientos buscan que tengan habilidad de lectura crítica para interactuar en contexto.

3.2.1 El análisis documental:

El análisis documental o de contenido permite obtener, seleccionar, organizar, interpretar y analizar información a través de un objeto de estudio como fuente de documento, entre los que se pueden encontrar libros, documentos de archivo de registro entre otros. Para Galeano, E. (2012) la investigación cualitativa, la investigación documental no sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación; y como estrategia cualitativa, también combina diversas fuentes primarias y secundarias (p.114). Las guías de aprendizaje objeto de análisis fueron alojadas en la plataforma *Classroom*, son documentos digitales, es decir, un material que está construido para el acceso y uso con algún dispositivo tecnológico.

Los documentos son la fuente de información focal, que va desde la revisión de archivos, el análisis del contenido y el contraste de lo que se encuentre en estos. En palabras de Galeano, E y Vélez (2000) “Todos estos textos pueden ser "observados" con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social. En este sentido, la lectura de documentos es una mezcla de observación e interpretación” (p. 31). Lo cual permite entender que una estrategia es la utilización de la observación que se puede realizar a través de preguntas que giren en torno a la documentación y se contrasten con la categorización.

3.3 Estrategias de análisis de los datos:

Desde el punto de vista histórico desde la década de 1980, la mayoría de las investigaciones sociales se basaban en el uso de las herramientas ofimáticas para poder calcular tanto lo estadístico para lo cuantitativo con un *hardware* que podía presentar de forma estadística el estudio de los datos, no obstante, esta ventaja no funcionaba de la misma manera para lo cualitativo. La investigadora Vasilachis (2009), dice que “por el contrario, el análisis de datos cualitativos es

esencialmente una actividad hermenéutica que intenta interpretar vivencias relatadas, experiencias vistas o creencias de las personas en diferentes situaciones sociales, además de poner esta exégesis a disposición de la comunidad de investigadores” (p.18) Lo que quiere decir que se pueden apropiarse distintas formas de percibir e interpretar la realidad.

Consiguientemente, la estrategia en este orden procesal, le permite al método la utilización de herramientas tecnológicas como programas para codificar y analizar siendo así parte del aprovechamiento de la convergencia digital, teniendo en cuenta que el ambiente virtual llamado Classroom bajo el que se estará interpretando el material guías didácticas de aprendizaje del área de ciencias sociales e Historia, se usaron para continuar con las clases a respuesta de una emergencia sanitaria el cual afectó las clases presenciales es un escenario netamente virtual, es oportuno el uso de un software que dentro del proceso asista el análisis de los datos como los CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Según la investigadora Vasilachis, I. (2009), “la investigación cualitativa, como otros ámbitos científicos, también está siendo influenciada aceleradamente por el desarrollo y el despliegue de las Tecnologías de la Información” (p. 241) lo que quiere decir que la convergencia digital revoluciona en todos los ámbitos, pues tanto las tecnologías multimediales y las TIC, se combinan a fin de que puedan evidenciar la nueva forma de interacción humana.

3.3.1 Los CAQDAS

son programas que ayudan a interpretar los datos cualitativos siempre bajo la responsabilidad del investigador en la recolección del material de análisis, permiten según Vasilachis (2009): integrar y estructurar los datos, utilizar herramientas para la búsqueda de texto, facilitar la tarea operativa de codificar, recuperar segmentos codificados, consultar la base de datos buscando relaciones, facilitar la escritura, escribir informes finales como resultado de la investigación. Estas funciones contribuyen a que el investigador tipifique los textos, los organice

de manera que permita editar, compartir y editar la trazabilidad de la información. Entre los programas están HyperResearch, Qualrus, Transana 2, Atlas.Ti. Precisamente este último fue utilizado para procesar los datos del presente estudio.

3.3.2 Atlas.Ti

al igual que algunos de los programas mencionados, es una herramienta que permite hacer la recuperación de textos a partir de la codificación abierta y axial, la primera realiza el análisis por segmentos de contenido (texto, audio, video, imagen), la segunda establece las relaciones conceptuales, es decir, genera esquemas explicativos en el que se puede jerarquizar las categorías, subcategorías, relación de familias o códigos. Sin embargo, la codificación el cual se usó el Atlas. Ti, permite evidenciar una categoría central del cual se construyen por fases. Para San Martín, D. (2014) es

3.4 Momentos para el proceso de categorización.

3.4.1 Primer momento preparatorio recolección y generación de datos.

En las actividades o pasos que se desarrollaron se comenzó con el tema que era la investigación documental con base en las guías didácticas de aprendizaje para propiciar la habilidad de la lectura crítica, la contextualización durante la pandemia covid-19 como respuesta a una emergencia sanitaria y ubicación que fue un ambiente de aprendizaje llamado el *classroom*; luego, se procedió a la revisión teórica con los antecedentes y artículos de investigación sobre el tema considerando la construcción de la información fortaleciendo aspectos conceptuales; cabe resaltar, que la búsqueda consistió en la selección del material que se usó. El proceso de análisis se realizó en dos momentos específicos de la codificación: abierta y axial mediante el software ATLAS. Ti, siguiendo la teoría de análisis e interpretación de los datos cualitativos para la codificación y visualización de las categorías predeterminadas de los objetivos y la técnica del análisis documental, cabe resaltar, que las 7 guías didácticas de Aprendizaje correspondientes a primer y

segundo bimestre del año 2021, ya que se examinaron minuciosamente en el cual se evidenció que en cada documento se encontraban establecidos por número de semanas, que en algunas se tenía para las cuatro semanas del mes, dando así como resultado 7 guías, luego se ingresaron al programa Atlas. Ti y se dividieron en tres grupos focales bajo “categorías” (Corbin & Strauss, 1998). Como se puede observar la siguiente figura (2).

Figura 1

Elaboración propia Murillo Franco, 2023 con base en la teoría de Strauss y Corbin

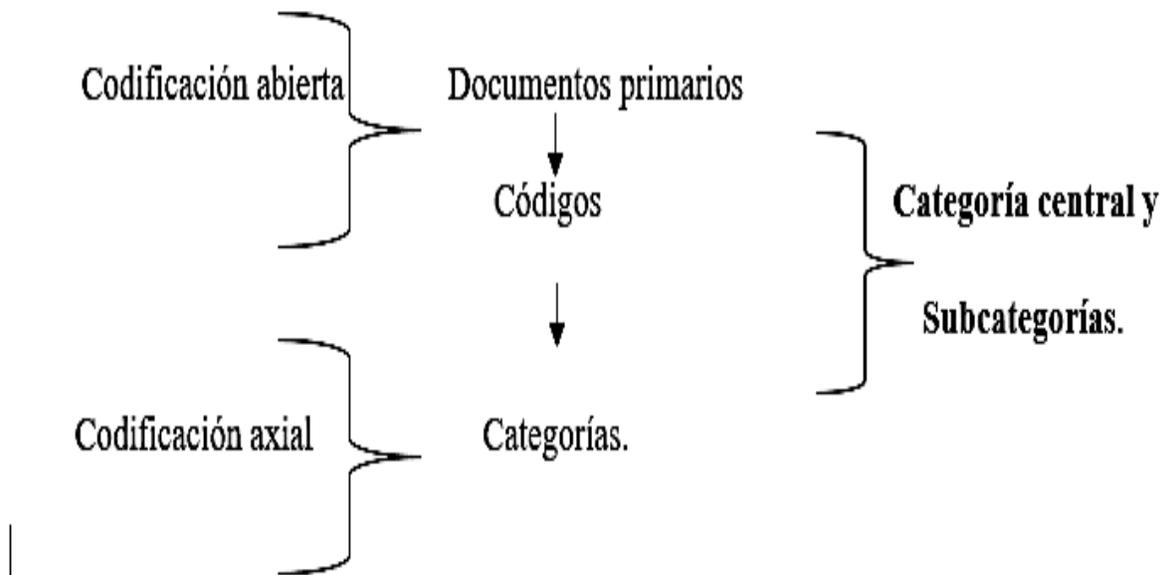
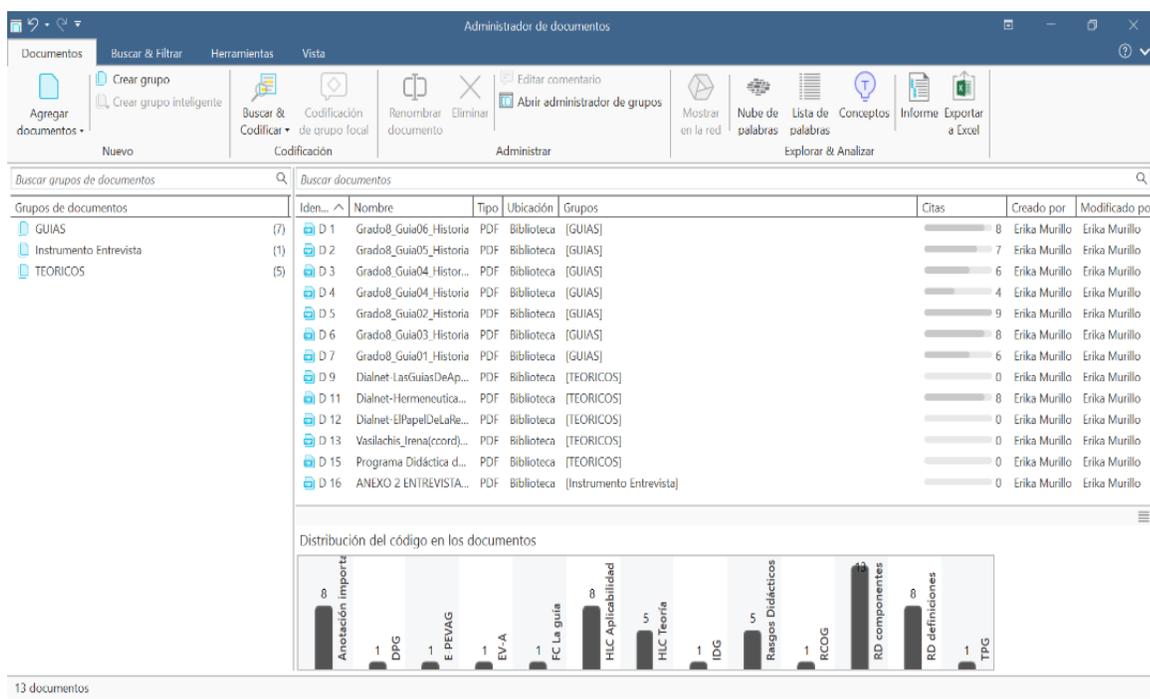


Figura 2
Selección de documentos-Guías de aprendizaje al incorporarlas a Atlas.Ti



Seguidamente, se generó el primer bosquejo de la posible existencia de la categoría focal y subcategorías que, predeterminadas desde los mismos objetivos de la investigación, permitieron realizar la primer codificación en el programa de Atlas ti, permitiendo así, empezar a leer o tener acercamiento al material documental del classroom de manera específica. Sin embargo, se obtuvo de este momento la precisión de la categoría focal llamada Rasgos didácticos, unas subcategorías llamadas características, habilidad de la Lectura Crítica y funciones de los objetivos que van desde lo general hacia particular, por consiguiente, es pertinente elaboración de esquemas, tipos de relaciones que permiten integrar y captarlas de manera simultánea. A continuación, se proyecta en la **tabla 1** la codificación de categoría focal y subcategorías que fue necesaria para realizar la relación categorial.

Tabla 1

Codificación según categorías relacionadas con los objetivos.

Codificación de las categorías en relación con los objetivos		
Categoría Focal	Subcategorías	Codificación
RASGOS DIDÁCTICOS DE UNA GUÍA DE APRENDIZAJE.	Características	CGD
	Habilidad de Lectura Crítica.	HLC
	Funciones	FGD
TOTAL		4

Nota. Elaboración propia Murillo, Franco (2023)

Asimismo, la tabla 2 evidencia el momento en el que se predeterminan las categorías de los objetivos de la investigación, lo cual proporcionó unas palabras claves pero que no fueron literales en el momento del análisis del material didáctico de aprendizaje, pues no necesariamente deberían estar enunciadas. Es decir, que basados en la teoría se contrastarían interpretando así la categorización como se puede observar en la siguiente tabla (2)

Tabla 2

Categoría focal y subcategorías de los objetivos. Elaboración propia Murillo, Franco (2023)

Matriz de selección categorial.		
Objetivos.	Categoría Focal	Subcategorías.
Establecer los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes bajo un ambiente virtual de aprendizaje.	Rasgos didácticos de una Guía de Aprendizaje	Características de la guía de Aprendizaje.
Determinar las características didácticas de las guías de aprendizaje utilizadas como material de enseñanza en el área de		Habilidad de Lectura Crítica.

Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes.		
Analizar las funciones que cumplen las guías de aprendizaje (informadora, estructuradora, modeladora, mediadora e instructiva) utilizadas como material de enseñanza en el área de Ciencias Sociales e Historia que pueden propiciar la habilidad de lectura crítica.		Funciones

3.4.2 Segundo momento descriptivo y analítico.

Ahora bien, para poder proyectar información en las unidades de análisis se partió de los grupos de códigos que se establecieron en Atlas. Ti, en el cual, se indagó la literatura de base teórica y se optó por tomar la categoría focal *Rasgos Didácticos*, resaltando tres subcategorías características, Habilidad de Lectura Crítica y función de las guías didácticas, para generar tablas de co-ocurrencias con palabras claves derivadas de las citas de las guías que se tomaron para visualizar en las redes de análisis, entonces se realiza la agrupación por códigos, datos registrados en la Tabla 1, donde se tiene en cuenta el análisis categorial: Rasgos didácticos, que procede a proporcionar la información de categoría focal, categorías (subcategorías) para continuar con el momento de interpretación específico de las guías llamadas D7 grado8_Guia_01Historia (Anexo1) D5 Grado8_Guia02_Historia (anexo2) y D6 Grado8_Guia03_Historia (Anexo3) que se sustentarán en el apartado de los resultados.

Para clasificar los datos fue necesario apoyarse en procesos y procedimientos de elaboración de esquemas, lecturas del material digital, tipos de relaciones, que permiten integrar y captar de manera simultánea las guías de aprendizaje que fueron elaboradas por el docente del área y de las categorías que emergieron de los objetivos del estudio (rasgos, características, funciones que cumplen las guías didácticas para propiciar la habilidad de la lectura crítica), con las que se realizó un contraste teniendo en cuenta lo que se observó de rasgos didácticos, componentes

teóricos, tipo de texto y función de la guía, asimismo, el proceso de análisis se realizó en dos submomentos el cual implica la codificación axial donde se “reensamblaron” los datos, es decir que se organizaron las categorías predeterminadas y las relaciones que se encontraron en el material, para luego pasar al segundo momento que implica realizar la codificación abierta y axial través de las redes de análisis.

Paralelamente, se siguieron los pasos del proceso establecido por la teoría de análisis e interpretación de los datos cualitativos para la codificación y visualización de las categorías predeterminadas de los objetivos y que se encontraron en las guías, se realizaron en total 32 citas, las cuales se distribuyeron de la siguiente manera, a cada una se le atribuyó un código de la categoría focal Rasgos didácticos y Subcategorías, permitiendo así realizar la siguiente codificación, cabe resaltar que dicha información se obtuvo como reporte Atlas.Ti. En la siguiente figura se observará la precisión de la evidencia de las categorías que se encuentran en cada uno de los documentos digitales de análisis. Para las 7 guías seleccionadas entre primer y segundo bimestre del año 2021 fueron de la siguiente manera: (figura 3) RD: Rasgos didácticos de aprendizaje; CGD: Características de las guías de aprendizaje; HLC: Habilidad Lectura Crítica; FGD: Función de la guía de Aprendizaje que fueron observadas en el material documental. La tabla 3 que se muestra a continuación proporciona información de manera específica.

Tabla 3

Codificación y análisis de citas de Elaboración propia Murillo, Franco (2023)

Codificación de las categorías en relación con las citas creadas y observadas en las guías didácticas de Aprendizaje.		
Código categoría focal	Código de subcategoría.	Citas
RDG	CGD	15
	HLC	15
	FGD	9
TOTAL		32

Ahora bien, teniendo presente la codificación mediante el programa Atlas.Ti se pudo pasar a otro momento en el cual se utilizó la red de integración de categoría focal y las subcategorías predeterminadas de los objetivos que fueron la base en la observación, descubriendo así que las categorías dan cuenta del potencial que tiene el uso de las guías como parte de la construcción del conocimiento. De esta manera se pudo tener en cuenta tanto la categoría focal como las subcategorías predeterminadas que se pudieron contrastar con los resultados de la observación e interpretación generando las citas y códigos con interpretaciones que se pudieron precisar por medio de la generación de tabla de Coocurrencias como se evidencia en la (figura 4).

3.4.3 Tercer momento interpretativo y socialización de resultados

Los resultados que se obtuvieron desde las categorías predeterminadas y lo encontrado en las guías didácticas de aprendizaje se contrastaron con algunas de las teorías sobre las que se fundamentó la investigación. Ello dio como resultado una tabla de co-ocurrencias. A continuación, se presenta en la (figura 4) una imagen de lo que es integrar las codificaciones de las guías como

documento de análisis, las redes, citas y notas o interpretaciones específicas en cada una de ellas o de manera generalizada. La primera visualización del cruce que se estipuló en la red que corresponde a la (figura5) ya que se les asignó la codificación agregando una citación y respondiendo a la evidencia de los rasgos, características y funciones didácticas de aprendizaje para propiciar la habilidad de la Lectura Crítica en el área de ciencias sociales e historia mediante un ambiente virtual de aprendizaje; la red de análisis en la (figura 5) muestra como la relación de la categoría focal que es el Rasgo didáctico se desglosa relacionando las subcategorías llamadas características de las guías, Habilidad de Lectura Crítica y Funciones didácticas con lo que se observó sacando las citas interpretando de las guías D7, D6 y D5, es decir, que las líneas de color negro dan muestra de la relación de la categoría focal- Rasgos con las subcategorías CAT1-CGD de color verde, CAT2-HLC de color naranja y CAT3-FGD azul, de ahí surge el mismo contraste que se hace en la interpretación de las citas y la relación donde se repite la caracterización como se muestra a continuación y se proyectó en la **tabla 4** del mapeo generalizado. Para Flick (2007)

Otra ventaja es la codificación y exploración de datos, que implica marcar fragmentos de texto para luego codificarlos y obtener un listado de códigos descriptivos. Por otra parte, la codificación y los fragmentos del texto pueden ser complementados con notas de campo o anotaciones (memos), lo que posibilita la incorporación de ideas o reflexiones teóricas del investigador-analista. (p. 40).

Entonces, con base en los objetivos de este proyecto de investigación se busca partir de las guías didácticas de aprendizaje del año 2021, el cual están divididas por bimestres y corresponden al primero y segundo en los meses de enero a junio, además, este material de 8°

Por consiguiente, el objetivo general de esta investigación es brindar información que le permita a otros docentes tener una guía para estructurar material digital propiciando de manera transversal la habilidad de la lectura crítica sin ser el área de la Lengua Castellana, a conocer los rasgos didácticos, las características didácticas y la función de las guías de aprendizaje utilizadas en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes.

Ahora bien, para este proceso fue necesario realizar una codificación de la información siguiendo la teoría de Strauss y Corbin, específicamente utilizando la información que estaba almacenada en el ambiente de aprendizaje *Classroom* y recuperar información ilustrada por el docente como respuesta a la emergencia sanitaria. Sin embargo, dentro de la teoría cualitativa de Strauss y Corbin, permite “integrar y refinar”, lo que significó evidenciar que hubo a medida que se aplicaban las guía mejor estructuración de estas. Por consiguiente, se toma la decisión de solo observar las del año 2021 que corresponden a una cantidad de siete (7) a fin de maximizar el análisis de contenido del material didáctico digital.

Consiguientemente, para poder realizar la codificación y exploración de datos, implica marcar fragmentos de texto para luego codificarlos y obtener un listado de códigos descriptivos, esto quiere decir que permite llevar un proceso minucioso de lecturas que pueden ir en este caso de lo general que fueron desde la selección de los documentos en los años 2020 y 2021, los objetivos, hasta lo particular que son las guías didácticas de aprendizaje para habilidad de la lectura crítica en el área de ciencias sociales por bimestres y semanas.

De este modo, el diseño metodológico se relaciona de manera coherente con los momentos del proceso de la investigación documental: preparatoria, descriptiva, interpretativa y socialización de resultados, Paul Ricoeur concibe que “la realidad social puede ser entendida como un texto susceptible de múltiples lecturas” (citado por Tójar, 2006, p. 123). Es decir, cada época, cada

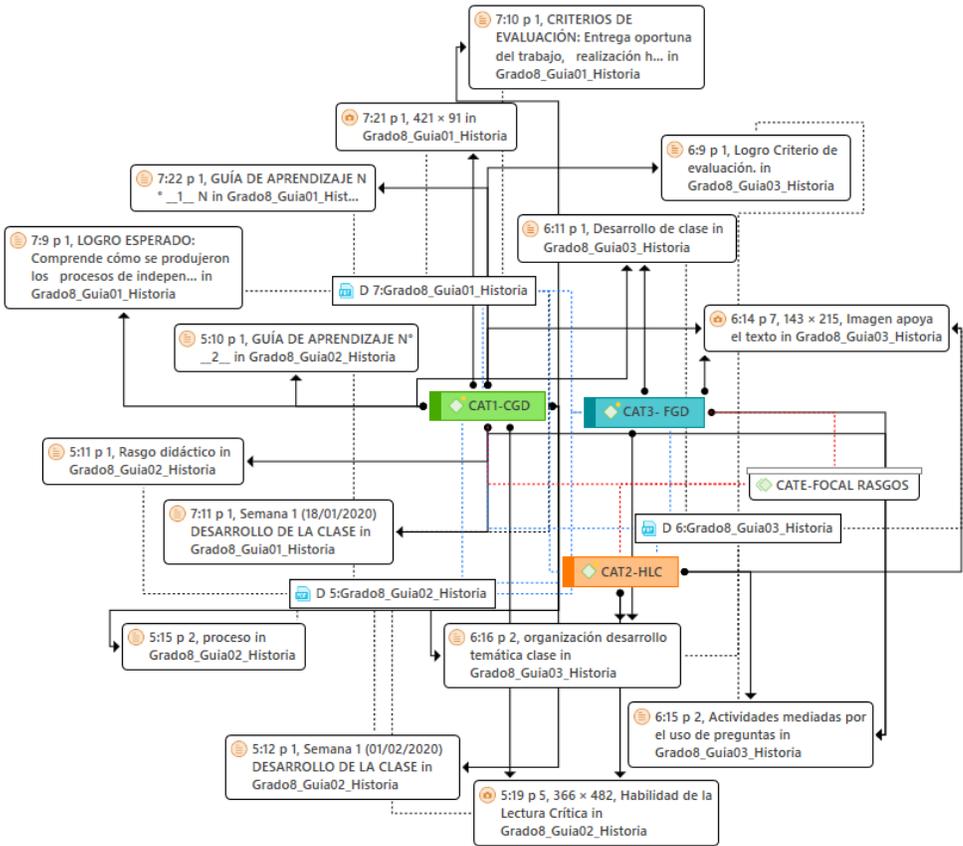
contexto, cada enfoque puede darle nuevos matices a la realidad; no obstante, eso no implica que todas las interpretaciones y comprensiones sean igual de válidas, puesto que para ello será siempre necesario afiliarse a líneas de sentido que ya han marcado una pauta en la historia (Eco, 1994). Aquí los antecedentes resultan imprescindibles para que la posible reformulación que aporte de la metodología adquiera sentido en el diálogo de saberes que establece con la tradición.

Ahora bien, la naturaleza del objeto de estudio de esta investigación permite fijar los límites y el encauzamiento de esta comprensión e interpretación. ¿Cómo lo hace?, del siguiente modo: el análisis de la interpretación de la didáctica que se usa con los textos digitales analizados, así como de la situación educativa definida, y del material como herramienta que el docente ha diseñado durante la pandemia, posibilita, de manera concreta, el análisis de los rasgos didácticos, las características didácticas de las guías y las funciones que cumplen para propiciar la habilidad de la lectura crítica. Estos elementos delimitan el campo objeto de estudio proclive a la interpretación y la comprensión. A continuación, se definen cada una de las etapas estipulando las actividades desarrolladas

Figura 3
Tabla de co-ocurrencias para el análisis categorías



Figura 4
Red de análisis que integra las categorías



3.5 Consideraciones éticas

De acuerdo con los principios promovidos por medio del Código de Ética de la Universidad de Antioquia, la investigadora Erika Johanna Murillo Franco, cuenta con la autorización del Rector la Institución Educativa La Paz y del docente del área de Ciencias Sociales e Historia para desarrollar esta investigación, teniendo como base el material documental de 8.º grado disponible en Classroom.

Esta investigación se deriva del proyecto inicial aprobado en marzo de 2022 “Caracterización de la comprensión lectora de los textos multimodales usados en el área de Ciencias Sociales e Historia en un ambiente virtual de aprendizaje con los estudiantes de grado 8º de la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia, durante la pandemia causada por el Covid-19” presentado en coautoría con María Paulina Restrepo Ruiz, estudiante del mismo Programa de Maestría. El proyecto fue disuelto mediante acta de conciliación del 9 de mayo de 2022 por el Comité de Programa y al Comité de Posgrados de la Facultad de Educación.

Capítulo 4

El proceso realizado toma como base el primer momento llamado preparatorio recolección y generación de datos y segundo momento descriptivo y analítico, el cual permitieron validar categorías como apoyo para la elaboración del tercer momento interpretativo y socialización de resultados del informe de investigación, encaminando a tres aspectos llamados rasgos y características de una guía didáctica, propiciar la habilidad de la Lectura Crítica en las ciencias sociales y funciones de una guía Didáctica de Aprendizaje.

Además, este capítulo se evidencia el procedimiento de análisis de información mediante los momentos en el cual inició de los datos recopilados en las guías didácticas de aprendizaje para propiciar la habilidad de la lectura crítica en la Institución Educativa la Paz de la Ceja, Antioquia en el ambiente virtual de aprendizaje llamado Classroom según la teoría de (Glaser & Strauss, 1967); entonces, con base en el estudio de revisión de los antecedentes mediante de artículos que referenció a través de los conceptos, se establecen los argumentos focales, dirigiendo la teoría hacia la investigación documental. Sin embargo, este proceso de análisis se realizó en dos momentos específicos de la codificación: abierta y selectiva mediante el software ATLAS. Ti, siguiendo la teoría de análisis e interpretación de los datos cualitativos para la codificación y visualización de las categorías predeterminadas de los objetivos a uno de los textos en específico como técnica de análisis documental, cabe resaltar, que las 7 guías didácticas de Aprendizaje correspondientes a primer y segundo bimestre del año 2021, se examinaron minuciosamente, en el que se evidenció que en cada documento se tenía para las cuatro semanas del mes dando así como resultado 7 guías,

luego se ingresaron al programa Atlas y al validar la información se tomó la decisión tener encuentra tres de ellas llamadas D7 grado8_Guia_01Historia (Anexo1) D5 Grado8_Guia02_Historia (anexo2) y D6 Grado8_Guia03_Historia (Anexo3). Ti y se dividieron en tres grupos focales bajo “categorías” (Corbin & Strauss, 1998) en total se obtuvieron en total 32 citas, el cual se distribuyeron de acuerdo con la categorización y que se visualizaron en por fragmentos de la siguiente manera en la **tabla 4**.

Tabla 4
Cocurrencias con interpretación de las 32 citas

	5: Grado8_G...	6: Grado8_G...	7: Grado8_G...	Totales
CAT1-CGD 15	6,19 23,81%	5 19,23%	5,91 22,73%	17,1 21,92%
CAT2-HLC 15	6,19 23,81%	6 23,08%	4,73 18,18%	16,92 21,69%
CAT3- FGD 9	1,24 4,76%	6 23,08%	2,36 9,09%	9,6 12,31%
CATE... 3 30	12,38 47,62%	9 34,62%	13 50,00%	34,38 44,08%
Totales	26 100,00%	26 100,00%	26 100,00%	78 100,00%

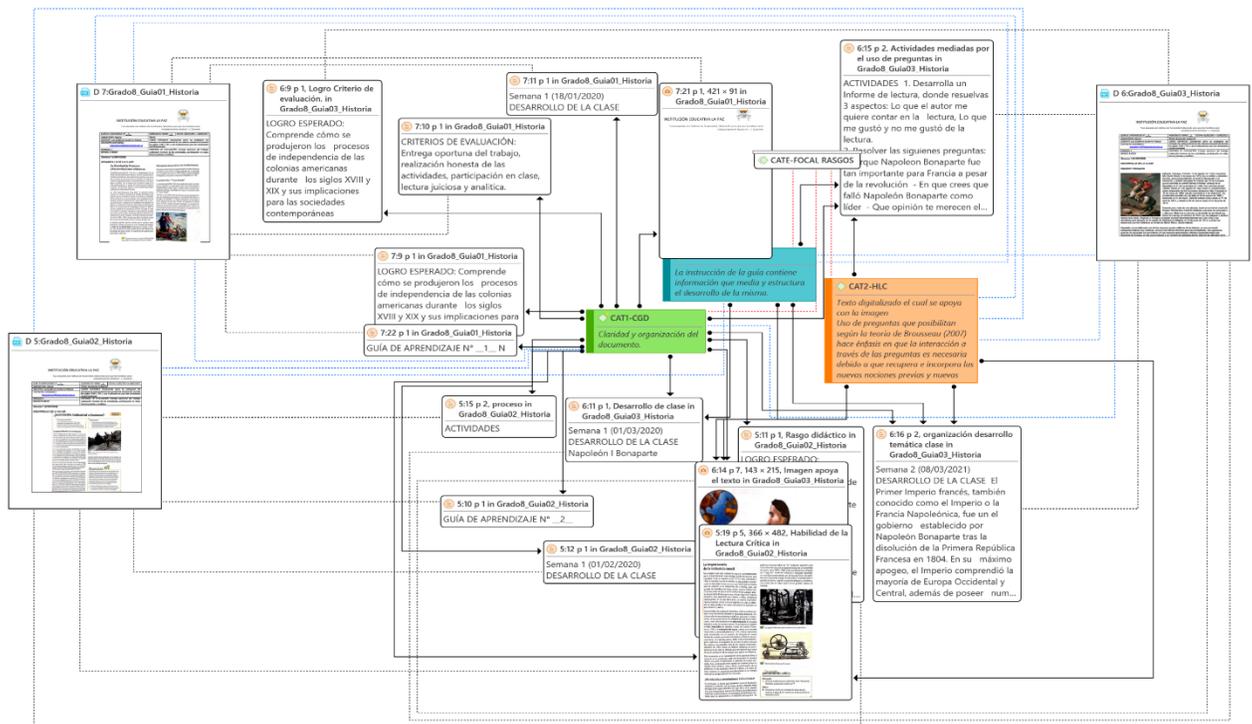


En primer lugar se evidencia que las categorías no están explícitas como palabras que estén en el material documental pero que se pueden interpretar, analizar, por lo que la misma información que arrojó las conclusiones a las cuales llega la investigación, en la categoría CAT1-CGD se realizaron quince citas, a las tres guías mencionadas en la cual predominan tres rasgos que el docente usa demostrando la importancia de claridad, la secuencia y la relación de los temas; el porcentaje del material documental varía ya que como muestra la tabla 3, la coocurrencia en la guía D7 es de 6,19, D5 5% y D3 5,91% lo que significa que aunque éstas se repiten predomina la claridad, la secuencialidad y la relación que tienen los temas de la guía didáctica de Aprendizaje.

En segundo lugar, con relación a la CAT2-HLC se utilizaron quince citas al mismo material documental focalizando la habilidad de la Lectura crítica, en el que los hallazgos variaron los porcentajes debido a que tenía una coocurrencia en las guías de la siguiente manera D7 es de 6,19%, D5 6% y D3 4,73% lo que significó en la guía número uno (D7) y dos (D5) en el momento en el que se interpretaron mediante la figura cinco, evidenciaban que predominaron habilidad de la lectura crítica a través del uso la identificación del propósito con preguntas contextuales que retrae la misma subjetividad y usando las imágenes digitales. El cual según la teoría es relevante porque permite para el empleo de guías didácticas de Aprendizaje en los ambientes virtuales desde cualquier asignatura, promoviendo así la habilidad de la Lectura Crítica.

Figura 5

Vista de análisis de las guías generalizado



Finalmente, en tercer lugar, se realizan dos citas que se reiteran y predominan en algunas categorías en se la CAT3-FGD la cual cambia puesto que en los por los porcentajes muestran de las guías los siguientes datos D7 es de 1,24%, D5 6% y D3 2,36%, entonces al interpretar la información, se ratifica que una de las funciones del material documental es informar, estructurar para mediar los ambientes en donde los contenidos que están proporcionando en la asignatura de ciencias sociales e historia. A continuación, la figura 5, muestra cómo se relacionan las citas con las categorías predeterminadas y al mismo tiempo se interpretan.

Figura 6
Relación-interpretación de citas con las categorías.

Tabla de co-ocurrencias
PDF D 5: Grado8_Guia02_Historia



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son talleres de humanidad, laborando para que los hombres sean verdaderamente hombres" J. Comenio

GUÍA DE APRENDIZAJE N° 2	NÚMERO DE HORAS 2	FECHA: 01/02/2021 – 28/02/2021
ASIGNATURA: Historia	TEMA: Revolución Industrial	
DOCENTE: Luis Guillermo Gutiérrez Palacio	LOGRO ESPERADO: Comprende cómo se produjeron los procesos de independencia de las colonias americanas durante los siglos XVIII y XIX y sus implicaciones para las sociedades contemporáneas	
CONTACTO: 3207469512 luisgutiérrez@lelapaz.edu.co	CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Entrega oportuna del trabajo, realización honesta de las actividades, participación en clase, lectura juiciosa y analítica.	
PERIODO: 1	GRADO: 8 ABCDE	

Semana 1 (01/02/2020)

DESARROLLO DE LA CLASE

¿Revolución industrial o humana?

¿Para qué este tema?
Para comprender los principales factores que permitieron el surgimiento de la Revolución Industrial, analizar críticamente sus características y analizar sus consecuencias a nivel económico y social.

Ideas previas
¿Qué entendemos por industrial? ¿Qué elementos la conforman? ¿Cuáles son las principales características? ¿Cuáles son las diferencias entre la industria humana y la humana que resultan importantes en cualquier industria?

Comprendiendo la revolución
Aunque coloquialmente bajo el mismo término, las revoluciones francesa e industrial poco tienen en común. La primera surgió al demandar de un orden político y social en menos de cinco años. La segunda fue una transformación gradual en la manera de producir y mover el peso del mundo de una economía predominantemente rural a una caracterizada por el surgimiento de centros de producción manufacturera (dentro de ella, la inclusión creciente de mano de obra y las tasas de automatización son predecibles).

La revolución industrial comenzó, principalmente, en un conjunto de agudas transformaciones en los campos agrícola, textil e metalúrgico, que significó un cambio en las velocidades de producción de manufacturas, vías, medios de transporte y en la generación y uso de la energía. Si bien la revolución se suele asociar con Inglaterra, por tratarse del primer lugar en donde esta se desarrolló, hay que decir que, a lo largo del siglo XIX, se extendió a Europa y Estados Unidos.

El "finis" de la Revolución Industrial, se da a finales del siglo XIX, entre 1780 y 1780, pero solo en la década de 1850 las estructuras sociales la experimentó, como una manera de superar la radical transformación productiva que estaba teniendo lugar en Europa, especialmente en Inglaterra.

Entre las principales características de la Revolución Industrial se cuentan: la construcción de redes ferroviarias, la urbanización, el surgimiento de la empresa de materias primas, la expansión en las ciudades de centros de procesamiento de materias primas (textil), la búsqueda de mercados internacionales para el aumento de los descubrimientos técnicos asociados al procesamiento de materias primas (metalúrgico). Otra transformación propia de la Revolución Industrial fue el paso del comercio a la producción. De tal modo, la industrialización implicó el desplazamiento del comercio de productos manufacturados a una cadena activa de extracción de materias primas que luego sería procesadas para volver a los mercados como



Otro punto de vista

En los últimos años los estudiosos han desarrollado la idea de que la Revolución Industrial fue, primordialmente, una transformación del modo como se concebía el trabajo humano y, de manera especial, en las formas y formas de obtención y utilización de la energía. Fue lo mismo, en términos de una revolución energética, ya que se pasó de utilizar fuentes de agua y viento como formas centrales de producción de energía, al vapor y combustión (carbón) como fuentes de producción energética.

1. ¿Cuál es la diferencia de antes y ahora de esta revolución?
2. ¿Por qué los estudiosos se habrán concentrado más en la producción y no tanto en lo que la hace posible?

5:18 Informa... CAT3- FGD

5:11 Ra... CAT1-CGD

5... CAT1-CGD

5... CAT1-CGD

5... CAT2-HLC

5... CAT2-HLC

4.1 Caracterización didáctica de guías de aprendizaje generadas en tiempos de emergencia educativa

La tabla de co-ocurrencias (figura 4) basada en 32 citas permite relacionar los datos encontrados en el material documental e interpretar las citas con las categorías predeterminadas (tabla 3), que articula la codificación categorial con guías didácticas de aprendizaje elaboradas para la asignatura en un ambiente virtual de aprendizaje para el área de Ciencias Sociales e Historia para 8°, estas cuentan con unos rasgos que van desde lo general a lo particular, que contienen unas características que son la claridad para que se mantenga la conexión entre docente estudiante, la secuencia didáctica pensada para que cualquier estudiante pudiera comprenderla y la coherencia en la relación de los temas; vinculadas a unas funciones que son la informadora, mediadora y estructuradora para que los estudiantes puedan comprender lo que el docente está manifestando, adicionalmente, como dice Brousseau (2007) “hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender” que en este ambiente virtual se unificó no de manera literal pero si inferencial como se muestra en la siguiente tabla (4).

Tabla 5

Mapeo de características, habilidad de Lectura y Funciones observadas en las guías

MATRIZ DE SEGMENTO DE LO QUE SE INTERPRETÓ DE LAS GUÍAS.					
	SUBCATEGORÍAS	D7 (UNO)	D5 (DOS)	D6 (TRES)	DEDUCCIÓN
	CAT1-CGD	Claridad	Procesos	Relación de los temas.	Las características de las guías no están explícitas, se evidencia en la intención que tiene el docente para ser claro , llevando un proceso y relación de los temas.
		Relación de temática	Claridad	Desarrollo	
		Secuencial	Relación de temas	Claridad	

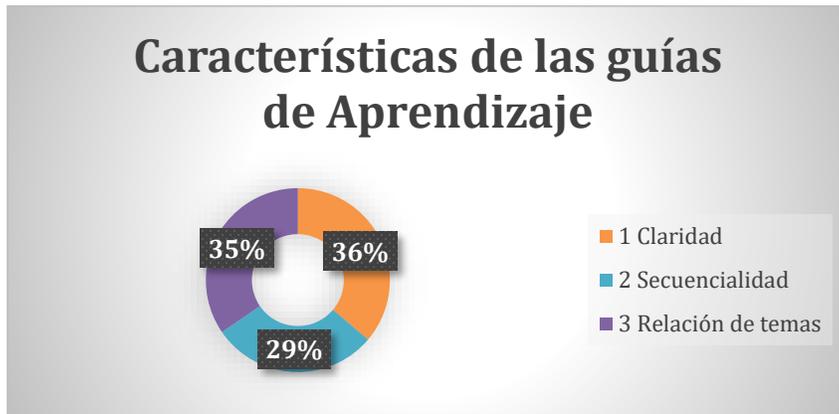
CATEGORÍA FOCAL RASGOS DIDÁCTICOS	CAT2-HLC	identificando el propósito	identificando el propósito	identificand o el propósito	Con base en la teoría y lo que se observó en el material para propiciar la habilidad de la lectura crítica se debe identificar el propósito a través de preguntas contextuales y usando las imágenes digitales.
		Relaciona el contexto- imagen Retrae subjetividad	Preguntas críticas Conocimiento previo.	Preguntas críticas imagen	
	CAT3-FGD	Estructuradora	Mediadora	Estructura	La función de una guía es informar a través de una estructura que va de lo general a lo particular mediando los procesos en ambientes virtuales de Aprendizaje.
			Informadora	Informadora	

Consiguientemente, la tabla da muestra que el análisis categorial se predeterminó de la teoría, la categoría focal y subcategorización de CAT1-CGD, CAT2-HLC y CAT3-FGD el cual hizo que el proceso, del mismo contraste de los datos encontrados reflejaran coherencia con la teoría de Díaz Barriga, que propone que toda secuencia didáctica debe integrar la apertura, desarrollo y cierre. Siendo así evidente de este material que los rasgos son tres: Características,

Funciones de una guía Didáctica y Habilidad de la Lectura Crítica que a su vez pueden estar subdivididos, pero siempre relacionados como veremos a continuación.

Tabla 6

Características de una guía de Aprendizaje en tiempos de emergencia para propiciar la habilidad de la Lectura crítica en Ciencias Sociales e historia



4.1.1 Claridad de una guía didáctica de Aprendizaje

Esta característica como muestra la tabla 6 tiene el mayor porcentaje según la tabla de coocurrencia generada en la tabla 4. A continuación, la figura 6 muestra un ejemplo de la observación del cómo se conforma la claridad de manera específica de acuerdo con la teoría y lo que se encontró en este material documental como lo son las guías de Aprendizaje.

Figura 7
Claridad

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ



"Las escuelas son talleres de humanidad, laborando para que los hombres sean verdaderamente hombres" J. Comenio

GUÍA DE APRENDIZAJE N° <u>2</u>	NÚMERO DE HORAS <u>2</u>	FECHA: 01/02/2021 – 28/02/2021
ASIGNATURA: <i>Historia</i>	TEMA: <i>Revolución Industrial</i>	
DOCENTE: <i>Luis Guillermo Gutiérrez Palacio</i>	LOGRO ESPERADO: <i>Comprende cómo se produjeron los procesos de independencia de las colonias americanas durante los siglos XVIII y XIX y sus implicaciones para las sociedades contemporáneas</i>	
CONTACTO: <i>3207469512</i> luisgutierrez@ielapazlaceja.edu.co	CRITERIOS DE EVALUACIÓN: <i>Entrega oportuna del trabajo, realización honesta de las actividades, participación en clase, lectura juiciosa y analítica.</i>	
PERIODO: <i>1</i>		
GRADO: <i>8 ABCDE</i>		
Semana 1 (01/02/2020)		
DESARROLLO DE LA CLASE		

madora

5:11 Rasgo... 5:...

♦ CAT1-CGD

♦ CAT1-CGD

♦ CAT1-CGD

En la cual se puede interpretar, que las guías proporcionan información que no está explícita pero si precisa para que los estudiantes comprendan el desarrollo de la actividad, cuenta con unos datos claros como lo son el tema que se visualiza en la figura 7 la guía uno llamada “Revolución industrial” asimismo, los logros que se esperan “Comprende cómo se produjeron los procesos de independencia de las colonias americanas durante el siglo XVIII y XIX, finalmente muestra en los criterios bajo el cual el docente evalúa respondiendo a las necesidades específicas del curso y a la misma contingencia del momento. En la teoría Aguilar (2004) le llama el sumario que hace referencia a los temas de la guía, que durante la emergencia sanitaria fue para el grado 8°, en la asignatura de ciencias sociales e historia motivando y siguiendo un paso a paso.

4.1.2 Secuencialidad de una guía didáctica

En la tabla 6, esta característica que tiene un 29% de utilización en la información que arrojó la tabla de coocurrencia de las guías didácticas de Aprendizaje, ya que si bien la teoría muestra como durante muchos años ha permitido realizar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en la siguiente figura 7, se observa como el material interactúa con quienes la van a desarrollar, dando así una secuencia de actividades que solicita desarrollar una matriz de lectura donde se resuelven tres aspectos, que son lo que el autor cuenta, lo que el lector aprecia y lo que no comparte con el texto, organiza por numeración siendo estos algunos procesos que no se puede dejar a un lado en los ambientes virtuales puesto que siguen siendo pertinentes o necesarios basados en la misma literatura como se evidencia a continuación.

Figura 8 ***Secuencialidad***

ACTIVIDADES

1. Desarrolla una matriz de lectura, donde resuelvas 3 aspectos: Lo que el autor me quiere contar en la lectura, Lo que me gustó y no me gustó de la lectura.
2. Resolver las siguientes preguntas:
 - Porque consideras que se le llama Revolución industrial? Que otro nombre le pondrias?
 - ¿Porque consideras que se le puede denominar a este proceso “revolución” si no hubo confrontaciones ni muertos directos?



Ahora bien, Brousseau (2007) dice que es la encargada de que no se pierda la interacción recuperando, e incorporando nuevas nociones y respuestas del mismo proceso de comprensión.

4.1.3. *Importancia de relacionar los temas*

En consecuencia de las características anteriores, surge el relacionar los temas que se van a llevar al ambiente de aprendizaje mediante las guías didácticas, la tabla 6 da muestra que equivale al 35% de la guía, es decir, que después de la claridad los docentes están regidos por la misma normatividad, el seguir, que la relación que empieza de los mismos estándares de Aprendizaje y que con base en la teoría de Crisol y Romero (2012) permiten tener una relación de las actividades en búsqueda de conocimientos, resolución de problemas como herramienta de apoyo como se evidencia en la siguiente figura 8.

Figura 9
Relación de temas



Sin duda alguna la figura anterior, es una muestra explícita de cómo la guía tiene una relación tanto con el tema ya que de acuerdo con la teoría no pueden ser fichas, listas o actividades repetitivas sino que se debe ayudar al estudiante a organizar su tarea de modo secuencial, empezando el tema, las ideas que se tienen como previas que las conducen las preguntas hasta llegar a la lectura principal que profundiza el aprendizaje.

4.2. Análisis de la función didáctica de las guías de aprendizaje

Con base en la teoría se pudo evidenciar que existen cinco funciones (informadora, estructuradora, modeladora, mediadora e instructiva) que se predeterminaron desde que se estructuraron los objetivos del análisis de contenido, sin embargo, en el proceso de observación de las guías de aprendizaje predominaron tres como veremos a continuación en la tabla número siete.

Tabla 7

Funciones de las guías de aprendizaje en tiempos de Emergencia

Matriz de las funciones observadas en las guías de aprendizaje.				
CAT3-FGD	D7 (UNO)	D5 (DOS)	D6 (TRES)	Deducción aprióstica
<i>F. Informadora.</i>		X	x	Las funciones que se observaron varían debido que no son literales; sin embargo, algunas predominan con la reiteración siendo coherentes con la teoría. Estas son la Informadora, instructiva y mediadora que va de lo general a lo particular en los procesos en ambientes virtuales de Aprendizaje.
<i>F. Estructuradora.</i>	x			
<i>F. Moldeadora.</i>		X		
<i>F. Mediadora.</i>	x	X	X	
<i>F. Instructiva.</i>	x	X	X	

4.2.1. Función informadora de una guía didáctica

Se encontró en las guías didácticas de aprendizaje debido a que es la función que permite que los estudiantes tengan la guía didáctica como instrumento básico que da información general de cómo realizar el estudio o desarrollo de los contenidos como un paso a paso de la asignatura. También, precisa lo que se tiene que aprender, cómo se debe hacer y cuando realmente lo aprendió. Lo que ocasiona que se convierta como en el material documental único, organizado porque el

docente lo realizó respondiendo a unas necesidades derivadas de la emergencia sanitaria del covid-19, entonces es algo que se propició sin estar previamente prevenido o estructurado.

4.2.2. Función mediadora de una guía didáctica

Esta función es la encargada de relacionar la enseñanza y el Aprendizaje con los medios que se necesitan para hacer llegar la información, este se pudo observar en el proceso de convertir las guías didácticas en un contenido digitalizado en un ambiente virtual como lo fue el Classroom, docente Tébar, L. (2017) la llama “multitarea” porque no es algo que se imponga sino que se conquista mediante la expresión cálida y reflexiva que se evidencia en las tonalidades con la que se manifiesta el paso a paso que deben seguir los estudiantes. Siendo una función integral que responde a las mismas necesidades contextuales.

4.2.3. Función instructiva de una guía didáctica

Si bien las funciones anteriores son importantes en las guías de aprendizaje, no se puede dejar de lado la instrucción ya que esta permite que el contenido de la información sea manera implícita o explícita como se evidenció en las guías didácticas que se analizaron puesto que focaliza la enseñanza que se está predeterminando con la característica de la **importancia de los mismos temas**, lo que significa que se convierte en una herramienta que promueve la orientación puntual de la Enseñanza – aprendizaje en virtualidad.

4.3 Categoría propiciar la habilidad de la Lectura Crítica

En consecuencia de la observación de este material documental que permitió la categorización tanto de las características como de las funciones didácticas de las guías de aprendizaje que van de lo general a lo particular, se obtuvo argumentos que fueron marcando cómo propiciar la habilidad de la lectura según la teoría de Jurado (2008) el cual se relacionaron e interpretaron las citas, la tabla de coocurrencia y la red de análisis, adjudicando a la representación lingüística que tiene este material documental (guías de aprendizaje del grado 8°) focalizando la

claridad, la secuencialidad, la relación de los temas, la mediación, la instrucción para propiciar La habilidad de la Lectura crítica, que pasa límites, generando procesos formativos que se relacionan con lo metacognitivo capaz de transformar a través de guías de aprendizaje promoviendo siendo un referente verás, sustentable que puede contribuir de manera significativa a cualquier de asignatura y que se plasmó en la figura 9 como se verá a continuación.

Figura 10
Cómo propiciar la Habilidad de la Lectura Crítica



4.3.1 Identifica el propósito

Este aspecto que propicia la habilidad de la lectura crítica está asociada la relación que se tiene con la claridad que puede tener un texto, es decir que debe dar a entender lo que el autor quiere y la misma relación que se puede hacer con el contexto, en las figuras 6, 7 y 8, muestra la relación del propiciar una lectura crítica de las guías de aprendizaje ya que no solo se evidencia en las preguntas de las actividades que tiene el material documental sino que a su vez, la lectura cuenta con encabezados que son literales en el proceso que dice para qué este tema, conceptos previos y

la comprensión de lo que ha sido la revolución en la sociedad. Mediando de esta manera que los lectores puedan tener bases para argumentar con “intertextualidad” como una mirada adicional para la formación del lector crítico sobre la información que se les está comunicando, recreando, entreteniéndolo y respondiendo a la misma necesidad de la coyuntura del momento.

4.3.2 Texto – imagen

Este momento permite la guía mantener la interacción con los lectores, puesto que al realizar un diálogo intertextual por medio de la imagen y el texto que se conecta al propósito que tiene el autor debido a que la imagen según Jurado (2008) la semiótica textual o visual es la herramienta clave para que haya una formación crítica y en las guías de aprendizaje se evidencia el uso como si fuese regla para el complemento de los mismos documentos, permitiendo que la información que se le está brindando al lector cause un efecto que lo motive y lo conduzca a una habilidad de lectura crítica como se evidencia en la figura diez a continuación.

Figura

11

Texto-imagen de la guía de Aprendizaje



4.3.3 Retrae subjetividad

Finalmente, la subjetividad permite manifestar el punto de vista que tiene el lector, percibiendo acontecimiento el cual basados en la literatura y lo que se observó se articula con la instrucción y la secuencialidad las guías didácticas de Aprendizaje constituyan un criterio propio en el lector, llamando la atención a través de lo que subyace del mismo texto, es decir, que profundizan al usar la interpretación, la argumentación, y la proposición de sus propias experiencias que se observan en la figura siete con las actividades.

Conclusiones

Las guías de aprendizaje son una herramienta que permite complementar los procesos de Enseñanza a través de ambientes virtuales, asimismo, dinamizan los textos permitiendo crear estrategias creativas que ofrece a los estudiantes tener las posibilidades de mejorar habilidades de lectura Crítica; la información de los rasgos, características y funciones que presenta el material documental de las guías de aprendizaje del Classroom para convertirlos en una oportunidad para la docencia respondiendo a la hipótesis como ¿qué se podría esperar ante los cambios determinantes que trajo consigo el cambio de modalidad? Lo que significa, que la guía de aprendizaje trajo una necesidad social generada por la emergencia sanitaria, resultó ser un material idóneo que posibilitó la continuidad de los procesos educativos de manera remota o netamente en virtualidad. Por

consiguiente, el Ministerio de Educación Nacional promueve en la normatividad para las distintas áreas del conocimiento tener una coherencia en el desarrollo de los contenidos, por tal motivo el analizar, evaluar y comprender como docentes es fundamental debido a que contar con una adecuada habilidad de la lectura crítica les permita a los estudiantes trascender de la interpretación literal, dando un adecuado desarrollo de su pensamiento con relación a su contexto proporcionando la capacidad para apropiarse de su realidad y proponer cambios en el marco de la presencialidad y la virtualidad

Además, se pudo concluir, que los ambientes virtuales de aprendizaje sobre las competencias en TIC para el desarrollo profesional docente, el MEN (2013) afirman que las TIC sirven para la gestión del conocimiento y la comunicación global porque son herramientas que “pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje (Unesco, 2010)” (p. 19). De cualquier manera, estas posibilidades que ofrece la tecnología son el punto de partida para la generación de los ambientes virtuales de aprendizaje, los ambientes virtuales de aprendizaje también son definidos por Giraldo (2010) como una construcción artificial que son resultado de la interacción que se produce en la “objetivación de los otros, del entorno y de nosotros mismos” (p. 198) y esto hace que estos ambientes integren “objetos físicos, objetos sociales y objetos abstractos, todos ellos supeditados al sentido que se le asigne a través de la acción” (p. 198). Este es el punto de partida para comprender que el intercambio de las subjetividades que se suscita en estos ambientes virtuales de aprendizaje contribuye a la construcción de identidades.

Finalmente, se evidenció que las guías contienen un Aprendizaje remoto como respuesta a lo que fue la emergencia sanitaria que duró hasta el año 2021, en el cual muestra la relación de la categoría focal que es el Rasgo didáctico, con las citas y la predeterminación que realizó de las subcategorías de modo que el tenerlas presentes en el momento que se quiera elaborar una guía didáctica de aprendizaje para propiciar la habilidad de la lectura crítica será coherente,

respondiendo a las necesidades con el soporte textual digital, respondiendo a esa necesidad de las numerables tasas de baja comprensión según los resultados de las últimas pruebas que miden a los estudiantes a nivel nacional, que al mismo tiempo que se está transversalizando con la Lengua Castellana en ciencias Sociales e historia.

Anexo 1
D7 grado8_Guia_01Historia



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son talleres de humanidad, laborando para que los hombres sean verdaderamente hombres" J. Comenius

GUÍA DE APRENDIZAJE N° <u>1</u>	NÚMERO DE HORAS <u>2</u>	FECHA: 18/01/2021 – 29/01/2021
ASIGNATURA: <u>Historia</u>	TEMA:	
DOCENTE: <u>Luis Guillermo Gutiérrez Palacio</u>	LOGRO ESPERADO: <u>Comprende cómo se produjeron los procesos de independencia de las colonias americanas durante los siglos XVIII y XIX y sus implicaciones para las sociedades contemporáneas</u>	
CONTACTO: <u>3207469512</u> <u>luisgutiérrez@velopazfceja.edu.co</u>	CRITERIOS DE EVALUACIÓN: <u>Entrega oportuna del trabajo, realización honesta de las actividades, participación en clase, lectura juiciosa y analítica.</u>	
PERIODO: <u>1</u>	GRADO: <u>X ABCDE</u>	

Semana 1 (18/01/2020)

DESARROLLO DE LA CLASE

La Revolución Francesa y las revoluciones atlánticas

El período que inició en 1776 con la independencia de las Trece Colonias británicas en América marcó el comienzo de un momento fundamental de transformación política en el mundo. En menos de cincuenta años, en Europa y en América, el centro de legitimidad política se desplazó del rey a una nueva figura: el pueblo. Así, al tiempo que en América surgió la nación estadounidense, la oleada de transformaciones políticas continuó, casi diez años después, con los eventos que desencadenaron la Revolución Francesa.

En 1791 Saint-Domingue (hoy Haití), la principal colonia francesa en América, presenció la revuelta de esclavos más grande que ha conocido el mundo y que llevó a la abolición de la esclavitud y al reconocimiento como ciudadanos de los antiguos esclavos. Posteriormente, hacia 1800, ante la amenaza del imperio napoleónico de restablecer la esclavitud, se desató una cadena de violentas confrontaciones militares que llevó a la proclamación de la República de Haití en 1803, la primera república de ascendencia africana formada en todo el hemisferio occidental. Finalmente, este vertiginoso proceso de transformación política del mundo atlántico culminó con la independencia de los antiguos virreinos españoles en América entre 1808 y 1825, proceso que daría nacimiento a más de una docena de Estados-nación a lo largo del siglo XIX.

Lo anterior significa que los eventos que se conocen como Revolución Francesa se enmarcan en un contexto más amplio: la crisis de la legitimidad monárquica en Europa y América que plantea la compleja transformación del referente de legitimidad del orden social y el surgimiento del pueblo como nueva figura soberana.

Cartelera francesa que muestra al Tercer Estado asumiendo con los impuestos al clero y a la nobleza.

Principales fases de la era revolucionaria

El proceso revolucionario se puede dividir en cuatro momentos centrales que van desde la crisis producida por la disolución de la Asamblea Nacional en 1787 hasta la autoproclamación de Napoleón como primer cónsul de la República en 1799.

La primera fase: "Tercer Estado"

La primera fase (1789-1792) de la revolución marcó los intentos por establecer un orden político que conservara la figura y majestad del rey y diera lugar a nuevos actores sociales y pretensiones políticas, encarnados en lo que se conocía como el "Tercer Estado".

1787 fue un año difícil para los franceses de la monarquía francesa. En medio de esta atmósfera, Luis XVI decidió disolver la Asamblea de Notables, un órgano consultivo convocado por el rey, después de que este rechazó su iniciativa de reforma fiscal. Al mismo tiempo, Francia atravesaba un delicado momento de insurrección popular provocado por la caída en los cosechas de los granos y, en consecuencia, un aumento en los precios del pan y otros alimentos básicos.



Convocatoria de los Estados Generales

Para reducir el impacto de la disolución de la Asamblea de Notables, Luis XVI llamó en enero de 1789 a la conformación de los Estados Generales, un cuerpo político que no se había convocado desde 1614 y que representaba a los tres órdenes constitutivos de la organización monárquica o "estados": el clero, la nobleza y el resto de la población o "tercer estado". Éste último, el más numeroso, albergaba una variada gama de actores que incluía, entre otros, a comerciantes acudados, profesionales del derecho y la medicina, artesanos urbanos y campesinos pobres.

La convocatoria a las elecciones de los Estados Generales implicó un problema adicional: cómo elegir la representación de cada estado ya que cada uno podía nombrar solo un delegado para la Asamblea General? Esto suponía, para mayor molestia, que los delegados del clero y la nobleza podían bloquear cualquier iniciativa del representante del Tercer Estado. Esa pregunta se convirtió en un problema central para la política francesa, lo cual puede verse reflejado en un puntito fundamental para la revolución escrito por el abate Emmanuel-Joseph Siyès:

"Nos hacemos tres preguntas: ¿Qué es el Tercer Estado? Todo. ¿Qué ha sido hasta el presente? Nada. ¿Qué pide? Ser algo [...] Primera petición: que los representantes del Tercer Estado no sean elegidos más que por ciudadanos que pertenecen verdaderamente al Tercer Estado [...] Segunda petición: que sus diputados sean iguales en número a los dos de los dos órdenes privilegiados [...] Tercera petición: que los Estados Generales voten no por ordenes, sino por cabezas [...] En este estado de cosas, ¿qué le queda por hacer al Tercer Estado si quiere verse en posesión de sus derechos políticos de una manera útil a la nación [...] El Tercer Estado debe reunirse aparte, no concertado con la nobleza y el clero", (Abate Siyès ¿Qué es el Tercer Estado? 1789).

Aunque Luis XVI aceptó que los miembros del Tercer Estado debían ducilar a los otros estamentos, no reaccionó en la misma proporción el voto, con lo cual dejó sin opción cualquier iniciativa que el Tercer Estado presentara. Por eso, para mayo de 1789 la apertura de los Estados Generales en Versalles generó una nueva proclama: al no encontrarse representados por este cuerpo político, los delegados del Tercer Estado se declararon a sí mismos una Asamblea Nacional, es decir, reclamaban para ellos la representación del pueblo francés encarnado en el Tercer Estado, casi el 90 % de los 26 millones de habitantes que Francia tenía en aquel entonces.

No solo los miembros del Tercer Estado apoyaron esta revolucionaria formación de la Asamblea Nacional, sino que, además, dos delegados de los estados nobiliario y clerical dejaron como líderes en la conformación de este nuevo cuerpo político: el Conde de Mirabeau y el abate Siyès. Así, el 20 de junio de 1789 los delegados del Tercer Estado y algunos nobles y clérigos simpatizantes proclamaron el juramento de la "sacra de brisa", nombre dado por el imprudente Mirabeau que la Asamblea usó para conformar su nuevo cuerpo político, dado que su sala de reuniones había sido bloqueada. Los miembros de esta Asamblea se proclamaron los representantes legítimos del pueblo francés y, por ello, se arrogaron la autoridad de transformar el gobierno y promulgar una nueva Constitución. Este juramento marca un punto decisivo en el rumbo de la revolución, aunque el 14 de julio de 1789 es el día en el que oficialmente se celebra la independencia francesa.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ



ACTIVIDADES

- Desarrolla una matriz de lectura, donde resuelvas 3 aspectos: Lo que el autor me quiere contar en la lectura, Lo que me gustó y no me gustó de la lectura. Recuerden que la matriz se hace en una sola hoja de cuaderno o block (no puedes gastar más espacio)
- Resolver las siguientes preguntas:
 - Porque se dio la revolución francesa
 - Que se entiende por tercer estado
 - Quien era Luis XVI y por que era uno de los protagonistas de la revolución francesa

Anexo 3
D6 Grado8_Guia03_Historia

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son cimientos de humanidad, cimientos para que los hombres sean verdaderamente humanos". A. Comenius

SECTOR EDUCATIVO	SECTOR DE GRADOS	ÁREA DE ESTUDIOS
EDUCACIÓN BÁSICA	8º	HISTORIA
CONTENIDO	UNIDAD	TEMAS
DESARROLLO DE LA CLASE	1	El Imperio Romano

DESARROLLO DE LA CLASE

Actividad 1: El Imperio Romano



El Imperio Romano, que se extendió desde el 27 a.C. hasta el 476 d.C., fue el mayor imperio que hubo en la historia. Su territorio abarcó gran parte de Europa, África y Asia Menor. Fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época. El imperio romano fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época. El imperio romano fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son cimientos de humanidad, cimientos para que los hombres sean verdaderamente humanos". A. Comenius

DESARROLLO DE LA CLASE

Actividad 1: El Imperio Romano



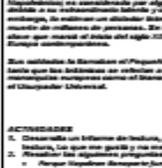
El Imperio Romano, que se extendió desde el 27 a.C. hasta el 476 d.C., fue el mayor imperio que hubo en la historia. Su territorio abarcó gran parte de Europa, África y Asia Menor. Fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época. El imperio romano fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son cimientos de humanidad, cimientos para que los hombres sean verdaderamente humanos". A. Comenius

DESARROLLO DE LA CLASE

Actividad 2: El Imperio Romano



El Imperio Romano, que se extendió desde el 27 a.C. hasta el 476 d.C., fue el mayor imperio que hubo en la historia. Su territorio abarcó gran parte de Europa, África y Asia Menor. Fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época. El imperio romano fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son cimientos de humanidad, cimientos para que los hombres sean verdaderamente humanos". A. Comenius

DESARROLLO DE LA CLASE

Actividad 2: El Imperio Romano



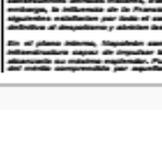
El Imperio Romano, que se extendió desde el 27 a.C. hasta el 476 d.C., fue el mayor imperio que hubo en la historia. Su territorio abarcó gran parte de Europa, África y Asia Menor. Fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época. El imperio romano fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son cimientos de humanidad, cimientos para que los hombres sean verdaderamente humanos". A. Comenius

DESARROLLO DE LA CLASE

Actividad 3: El Imperio Romano



El Imperio Romano, que se extendió desde el 27 a.C. hasta el 476 d.C., fue el mayor imperio que hubo en la historia. Su territorio abarcó gran parte de Europa, África y Asia Menor. Fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época. El imperio romano fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ

"Las escuelas son cimientos de humanidad, cimientos para que los hombres sean verdaderamente humanos". A. Comenius

DESARROLLO DE LA CLASE

Actividad 3: El Imperio Romano



El Imperio Romano, que se extendió desde el 27 a.C. hasta el 476 d.C., fue el mayor imperio que hubo en la historia. Su territorio abarcó gran parte de Europa, África y Asia Menor. Fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época. El imperio romano fue el primer imperio que se extendió por todo el mundo conocido en su época.

Anexo 4
Carta consentimiento rector institución



Santa Rosa de Viterbo, septiembre de 2022.

Señor
Rector Institución Educativa La Paz
La ciudad

Asunto: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ANÁLISIS DOCUMENTAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

Respetado Rector,

Nos permitimos solicitarle formalmente en su calidad de representante legal de la Institución Educativa La Paz, autorización para realizar el análisis documental de la investigación: **Análisis de los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes de un ambiente virtual de aprendizaje en la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia**, proyecto que hace parte del proceso de formación posgraduada de la Maestría en Educación, modalidad virtual de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La investigación es desarrollada por Erika Murillo Franco, estudiante de esta maestría. El propósito de la investigación es: **analizar de los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje de grado 8° utilizadas en el área de Ciencias Sociales del ambiente virtual de aprendizaje utilizado para la emergencia sanitaria causada por el covid19 en los años 2020 y 2021 en la Institución Educativa la Paz de la Ceja.**

Este trabajo de naturaleza documental requerirá del acceso a la información y la participación del personal en las condiciones que se describen a continuación:

- Acceso a información documental del curso de grado 8° de Ciencias Sociales e Historia que reposa en la plataforma Classroom.
- El plan de área, proyecto educativo institucional, resultados de las pruebas SABER y listas de asistencia y calificación asociadas con este curso y grado.
- La contribución voluntaria del docente de Ciencias Sociales e Historia del grado 8° por medio del acceso a la documentación relacionada y la posible generación de una conversación para resolver algunas dudas.
- La elaboración y participación en esta investigación no tiene fines de lucro, no implica gastos por ninguna de las partes, ni de Institución Educativa. Apoyar este proceso investigativo no establece ninguna relación de tipo contractual.
- Los resultados obtenidos serán informados a la Institución con el fin de fortalecer sus procesos académicos. Estos solo serán publicados y socializados en otros escenarios con fines científicos y académicos.
- En caso de requerir la ampliación o explicación respecto al proceso investigativo las investigadoras están prestas a resolverlas de manera pertinente.

La información suministrada por el docente y la Institución Educativa se empleará única y exclusivamente para cumplir el propósito de esta investigación y no habrá acciones que revistan peligros físicos o psicológicos para el docente del grado y tampoco los estudiantes que orienta. Le agradezco su atención y colaboración.

Maestrante en Educación Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación - Universidad de Antioquia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificado con C.C. _____, expreso que he leído y comprendo la información suministrada para la realización de la investigación: **"Análisis de los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes de un ambiente virtual de aprendizaje en la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia"** a llevarse a cabo en la Institución Educativa La Paz, la cual represento. Comprendo que, para su desarrollo, se realizará una revisión documental que le permita a la investigadora desarrollar las actividades previstas en su estudio. Esta información se brinda con fines académicos y no ponen en riesgo la integridad física o mental de las personas pertenecientes a la Institución que harán parte del proceso.

En caso de requerirlo, la investigadora se hará responsable de suministrar la información pertinente a quien corresponda.

Para constancia de la autorización, firmo con copia de recibido el día del 2021

Rector

Anexo 5

Carta consentimiento informado docente



Facultad de Educación
Maestría en Educación (modalidad virtual)
Proyecto de investigación:

Análisis de los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes de un ambiente virtual de aprendizaje en la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia

Consentimiento informado

Estimado maestro,

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad invitarlo a participar en una investigación producto de nuestros estudios de maestría, por favor léala cuidadosamente.

Información general del proyecto de investigación

Objetivo general: Establecer los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes.

Para lograr este objetivo, la investigadora deberá conocer los documentos institucionales y los que son producto de sus cursos de 8° grado, posibilitar algunas conversaciones con usted sobre la didáctica específica de su asignatura.

Beneficios

Este trabajo le posibilitará una transferencia del conocimiento producto de esta investigación documental. Esta información puede propiciar una reflexión sobre su práctica y permitirle compartir su experiencia con otros miembros de su comunidad académica contribuyendo con los procesos de mejoramiento de la gestión del aula y la gestión institucional de la Institución Educativa participante.

Riesgos

El desarrollo del presente estudio no implica ningún riesgo físico, social o psicológico. La información usada será analizada con fines estrictamente académicos, por lo cual su manejo se realizará con sentido ético, respetando y protegiendo los datos personales de los participantes.



Facultad de Educación
Maestría en Educación (modalidad virtual)
Proyecto de Investigación:

Análisis de los rasgos didácticos de las guías de aprendizaje utilizadas en el área de Ciencias Sociales e Historia para propiciar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes de un ambiente virtual de aprendizaje en la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia

Cabe mencionar, que el presente estudio no afectará su desempeño laboral ni su vínculo con el cargo que actualmente tiene como maestro. Acorde con lo anterior, su participación es voluntaria y puede decidir en cualquier momento retirarse de esta.

Corresponde hacer cumplir los procedimientos legales que dicta el código de infancia y adolescencia (ley 1098 de 2006), en caso de hallarse algún caso de sospecha de abuso sexual o maltrato infantil durante la observación del formador en las clases.

Palabras finales para cada participante:

Su participación en la presente investigación es valiosa como investigadora en formación. De antemano, le agradezco hacer parte de ella. En caso de tener alguna duda o inquietud, puede manifestarse y con gusto le brindaré la información pertinente.

Si tiene inquietudes sobre esta investigación, podrá contactarse con:

Celular:

Correo:

Firme y escriba sus datos si está de acuerdo en participar.

Nombre:

Cédula:

Cargo: Docente

Fecha: ____-09-2022

Referencias

Álvarez, G. (2012) Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótica integral. Revista electrónica de investigación educativa (2.º ed., Vol. 14, pp. 73 - 88) [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000200006&lang=pt

Aparicio y Silva (2012). Pedagogía de la interactividad. Revista Científica de Comunicación y Educación Comunicar. (38.ª ed., Vol. 19, pp. 51-58). [En línea]. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf>

Arteta Ripoll, Cristóbal (2013). La Hermenéutica y pedagogía Universidad del Atlántico págs. 59-68 [Tesis de Maestría]. Disponible en:

<file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-HermeneuticaYPedagogia-7763720.pdf>

Díaz-Barriga, A (1984) Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios. México, Nuevomar. (Hay edición en Paidós corregida y aumentada desde 1996). Disponible en

https://docs.google.com/document/d/16LaQufB8GCjSEEPSalOb90kpxLC-gAPT_fRDtwf6y3w/edit?hl=en_US

Ángel Díaz Barriga Amorrortu Buenos Aires, (2009). [En línea]. Disponible en <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/accion/v20n1/art13.pdf>

DÍAZ, Ángel. (2012) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. [En línea]. Disponible en:

<http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo>

Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo: Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, [En línea]. p.179-192. Disponible en : <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1082>

Brousseau, G (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires, Libros Zorzal.

[GARCIA HERNANDEZ, Ignacio](#) y [DE LA CRUZ BLANCO, Graciela de las Mercedes](#). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Rev EDUMECENTRO* [En línea]. 2014, vol.6, n.3, pp.162-175. ISSN 2077-2874. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742014000300012

Bolívar, Carlos (2015) El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? Apertura (Guadalajara, Jal.) versión [En línea] ISSN 2007-1094 versión impresa ISSN 1665-6180 Apert. (Guadalaj., Jal.) vol.7 no.2 Guadalajara oct. 2015 Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802015000200086#B15

C, Farías M. Araya (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Revista Literatura y Lingüística* (N.º 32 pp. 283 - 304) [En línea] Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000200015

Cadavid y Álvarez (2012). Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótico integral. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* (N.º 25, pp. 219-239). [En línea]. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000200006&script=sci_abstract

Calle, Álvarez, Gerzon Y. (2014). La habilidad del pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación* (N.º pp. 17-32) [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416676>

Calle, G. y Gómez, M. (2020) El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Revista Panorama* (27.ª ed, Vol. 14, pp. 14-34) [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7728569>

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. [En línea]. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Cassany, D. (2019). Laboratorio lector. Para entender la lectura. Barcelona. [En línea]. Disponible en <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-CassanyDaniel2019LaboratorioLector-8548780.pdf>

Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manualde-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>

Cobo, Cristóbal (2016) La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal. Colección Debate. [En línea]. Disponible en <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaInnovacionPendienteReflexionesYProvocacionesSobr-7869067.pdf>

Cobo, Cristóbal (2019) Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales, Fundación Santillana, Madrid. [En línea]. Disponible en [file:///C:/Users/User/Downloads/321-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1379-1-10-20191020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/321-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1379-1-10-20191020%20(1).pdf)

Colombia, Corte Constitucional (1991) Constitución Política de Colombia. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. [En línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2002). Serie Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales. [En línea]. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. [En línea]. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. [En línea]. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2017). Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016-2026. [En línea]. El camino hacia la calidad y la equidad. D.O. N.º 47570. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales. [En línea]. Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf

Corbin, J., & Strauss, A. (1998). Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, California : [En línea]. Sage Publications. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1643862](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1643862)

Decreto 417 de 2020 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica, en todo el territorio nacional. 17 de marzo de 2020. D.O. N.º 51259.

Farías, M.; Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. Colombian Applied

Linguistics Journal (1.^a ed, Vol. 16, pp. 93-104). Disponible en:
<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v16n1/v16n1a09.pdf>

Gómez, A. (2016). La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital. Editorial Síntesis, Madrid. [En línea].
https://fama.us.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991012439589704987&context=L&vid=34C BUA_US:VU1&tab=LibrariesSearch&lang=es

Giraldo, M.E. (2010). El Concepto de Ambiente Virtual de Aprendizaje desde una perspectiva mediacional. (Medellín) [Monografía]. Disponible en: http://cmap.upb.edu.co/rid=1RB3JLKP2-57ZG65-68D/El_concepto_AmbienteVirtual-Aprendizaje.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). Metodología de la investigación. México DF: McGraw-Hill.

MEN, (2020). Guías de aprendizaje autónomo en la educación remota. Disponible en:
<https://fr.calameo.com/read/0062841664ac63877778c>

Hattie, J. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 MetaAnalyses Relating to Achievement. London; New York: Routledge

Institución Educativa La Paz (2020). Institución Educativa La Paz. La Ceja. Recuperado de:
<http://www.ielapazlaceja.edu.co/>

Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, (46): 89-105

disponible en
https://www.researchgate.net/publication/28220669_La_formacion_de_lectores_criticos_desde_el_aula

Kress, G. (2003) Literacy in the New Media Age. Londres: Routledge. Primera edición. pp 208.

Laboratorio de Economía de la Educación (2020). ¿Están preparados los colegios públicos del país para implementar lecciones virtuales ante una eventual suspensión de clases a causa del coronavirus? Informe Análisis Estadístico. (N.º 001 pp. 1-6)

LEANDRO CATOGGIO (2008) CONICET y Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) Papel de la reflexión en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer disponible en <file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetElPapelDeLaReflexionEnLaHermeneuticaDeHansGeorgGad-3121216.pdf>.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. D.O. N.º 41214.

Larrañaga, M. (2018) El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática. (pp. 1-54). Cuenca. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=230530>

López, A. & Crisol, Emilio (2012) Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia Disponible en :<file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetLasGuiasDeAprendizajeAutonomoComoHerramientaDidact-4078711.pdf>

La guía didáctica: sugerencias para su elaboración y utilización

MSc. Reinaldo Arteaga Estévez y Lic. Marcia Nancy Figueroa Sierra . Instituto Superior Pedagógico “Rafael M. de Mendive” de Pinar del Río. (2004)

Disponible en

[file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaGuiaDidactica-6320438%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaGuiaDidactica-6320438%20(2).pdf)

Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo

Ignacio García Hernández, Graciela de las Mercedes de la Cruz Blanco 2014 Disponible en

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012

La función mediadora de una guía en la educación

Lorenzo Tébar Belmonte 2017

FORO EDUCACIONAL N° 28, 2017 • ISSN 0718-0772 • pp. 79-98

Disponible en

<file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaFuncionMediadoraDeLaEducacion-6429499.pdf>

funciones de las herramientas multimedia interactivas para la enseñanza en educación

Bolaño Matilde 2017 Disponible en

<file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet->

<FuncionesDeLasHerramientasMultimediaInteractivasPa-6151976.pdf>

Monsalve Upegui, M. E., Chaverra Fernández, D. I., & Bolívar Buriticá, W. (2015). Caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y Función*, 28(2), 111-133. Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2015000200005

Niño, V (2011). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Eco Editores.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Resultados pruebas PISA 2018. Notas para el país, Colombia*. disponible en:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/PISA%202018%20principales%20resultados%20para%20Colombia.pdf>

Organización Panamericana de la Salud (2020). *Actualización Epidemiológica Nuevo coronavirus (COVID-19)*. Disponible en: <https://www.paho.org/es/documentos/actualizacion-epidemiologica-nuevo-coronavirus-covid-19-14-febrero-2020>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2005).

Hacia las sociedades del conocimiento. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Ortega, J. (2019) *El valor de la multimodalidad en el aprendizaje basado en proyectos en la educación literaria*. (Alcalá) [Monografía]. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=248564&orden=0&info=link>

Rodríguez, A. Acosta, W. Aponte. (2021) Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia

<file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet>

FormalizacionDeLaDidacticaDeLasCienciasSocialesEnL-8399049.pdf

Restrepo, B (1996) Programa de especialización en teorías y métodos y técnicas en investigación social. Investigación en educación. ICFES. Bogotá, Colombia. pp 266.

Sánchez, J. (2016) Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple. Revista Investigaciones Sobre Lectura (Nº. 6, pp. 51-57)

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612863>

Sandoval, C (1996) Programa de especialización en teorías y métodos y técnicas en investigación social. Investigación cualitativa. (Bogotá) ICFES.

San Martín, D. (2014), Chile, Artículo Revista electrónica de investigación educativa versión Online ISSN 1607-4041 REDIE vol.16 no.1. Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa Disponible en:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008

Taborda, M.; Quiroz, (2014) Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales Encuentros en la encrucijada. Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social. (N.º 19 pp. 483-500). [Monografía]. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261385021.pdf>

Torres, A. (2018) Textos multimodales, múltiples estrategias de comprensión. (Bogotá) [Monografía]. Disponible en:

<https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1220/CAA-Spa-2018->

[Textos multimodales multiples estrategias de comprension Trabajo de grado.pdf;jsessionid=C29F20F7D00AA131CF78C27583ED456A?sequence=1](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1220/CAA-Spa-2018-Textos%20multimodales%20m%C3%BAltiples%20estrategias%20de%20comprensi%C3%B3n%20Trabajo%20de%20grado.pdf;jsessionid=C29F20F7D00AA131CF78C27583ED456A?sequence=1)

Ulloa Azpeitia R. La guía de estudio, función y construcción. En: Antología del taller. El material didáctico impreso. Su elaboración y producción. Dirección de Educación a Distancia. México: UAEM; 2000. [en línea]. Disponible en <https://docplayer.es/98459000-La-guia-de-estudio-funcion-y-construccion-por-ricardo-ulloa-azpeitia.html>

Villamizar, S. (2018) Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado de la institución educativa Colegio Técnico Águeda Gallardo de Villamizar de Pamplona, a partir del desarrollo de secuencias didácticas basadas en las técnicas de comprensión lectora propuestas por Daniel Cassany. (Bucaramanga) [Monografía].

Disponible en: https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2681/2008_Tesis_Sandra_Milena_Villamizar_Vera.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vasilachis, Irene (2009) Estrategias de investigación Cualitativa España. Biblioteca educación-Herramientas universitarias. [en línea] Disponible en: [Vasilachis Irena\(ccord\) Estrategias de Investigación cualitativa .pdf](#)