

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA
CRÍTICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA CARICATURA DE OPINIÓN**

LEIDY JULIANA MUÑOZ CÁCERES



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA
CRÍTICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA CARICATURA DE OPINIÓN**

LEIDY JULIANA MUÑOZ CÁCERES

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía

DIRECTOR

LEONARDO RAÚL BRITO

Magíster en Pedagogía



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2018

DEDICATORÍA

Gracias a la vida, a mis padres parte esencial para cosechar los frutos que se reflejan en este trabajo, a mi amado hijo Diego y a mi esposo Mario, pacientes e incondicionales...Gracias a mis compañeros y docentes, en especial, a Leonardo Raúl Brito por su apoyo absoluto.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
2. JUSTIFICACIÓN	40
3. OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	45
3.1 OBJETIVO GENERAL	45
3.2 OBJETIVO ESPECÍFICO	45
4. MARCO TEÓRICO	46
4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
4.1.1 Antecedentes Internacionales	46
4.1.2 Referentes Nacionales.....	51
4.1.3 Referentes Locales	55
4.2 MARCO CONCEPTUAL	58
4.2.1 Una propuesta pedagógica que implica aprendizajes por competencias: aprendizajes para la vida	58
4.2.2 Lectura crítica: una nueva forma de leer y comprender el mundo	61
4.2.3 El poder de la imagen en la comunicación.....	68
4.2.4 La caricatura como representación social	72
4.2.5 Comentario de texto desde un enfoque comunicativo.....	76
4.2.6 Un instrumento de aprendizaje cooperativo y significativo: la secuencia didáctica	79
4.2.7 Aprendizaje cooperativo: El aula de clase como comunidad de aprendizaje	83
4.2.8 El aula de clase como escenario de aprendizajes reales: Aprendizajes significativos	85
4.3 MARCO LEGAL.....	87
4.3.1 Constitución Política de Colombia.....	88

4.3.2 Ley 115 o Ley General de educación de 1994	88
4.3.3 Los Estándares básicos de competencia y los Lineamientos Curriculares	89
4.3.4 Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016 (PND).....	90
4.3.5 Derechos Básicos de Aprendizaje	91
5. METODOLOGÍA	92
5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	96
5.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	92
5.3 FASES DE IMPLEMENTACIÓN.....	96
5.4DESCRIPCIÓN DE ESCENARIO Y PARTICIPANTES	102
5.4.1 Población.....	102
5.4.2 Muestra participante	103
5.5 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	103
5.5.1 Técnicas de recolección de información	104
5.5.1.1 Análisis documental	104
5.5.1.2 La observación participante	105
5.5.1.3 El cuestionario	107
5.5.1.4 Entrevista semiestructurada.....	109
5.5.1.5 Grupos focal	111
5.5.1.6 Taller investigativo	111
5.5.2 Instrumentos de recolección de información	112
5.5.2.1 Diario de campo.....	112
5.5.2.2 Guía de la entrevista	114
5.5.2.3 Guía de la entrevista a grupo focal	114
5.5.2.4 Guía del taller investigativo	115
5.5.2.5 Dispositivos de mecánicos.....	115
5.5.2.6 Rejilla de evaluación	116

5.6 PRINCIPIOS ÉTICOS.....	119
5.7 VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN.....	120
5.8 FASE DIAGNÓSTICO.....	121
5.8.1 Cuestionario.....	121
5.8.1.1 Análisis del cuestionario.....	121
5.8.2 Entrevista semiestructurada.....	133
5.8.2.1 Análisis de la entrevista semiestructurada	134
5.8.3 Análisis documental	147
5.8.3.1 Análisis del análisis documental.....	148
5.9 FASE PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA...156	
5.9.1 Diseño de la secuencia.....	156
5.9.2. Identificación de la secuencia didáctica	157
5.10 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	173
5.10.1 Categorías de análisis	173
5.10.1.1 Niveles de lectura	175
5.10.1.2 Práctica pedagógica	195
5.11 FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXION DE LA PROPUESTA.....	224
5.11.1 Lista de chequeo	225
5.11.2 Rejilla de valoración de las caricaturas	230
5.11.3 Entrevista a grupo focal	232
6.HALLAZGOS.....	238
7. CONCLUSIONES	247
8. RECOMENDACIONES.....	251
BIBLIOGRAFÍA.....	253
ANEXOS	260

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Panorama del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas, PISA 2015	22
Tabla 2. Porcentaje de respuestas de los estudiantes de acuerdo a los aprendizajes evaluados en la prueba de lectura crítica, SABER 11, 2016. ..	37
Tabla 3. Fases de la Investigación-acción desde el modelo de John Elliot	100
Tabla 4. Fases metodológicas de la propuesta de investigación.....	101
Tabla 5. Descripción de la muestra participante	103
Tabla 6. Ventajas y desventajas del cuestionario según McKernan	108
Tabla 7. Cuadro de integración metodología-instrumentos y técnicas de la recolección de información	117
Tabla 8. Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a los docentes.	134
Tabla 9. Análisis documental	148
Tabla 10. Identificación de la secuencia didáctica.	157
Tabla 11. Categoría de análisis	174
Tabla 12. Instrumentos para la evaluación de la propuesta.	224
Tabla 13. Lista de chequeo de textos elaborados por los estudiantes	226
Tabla 14. Rejilla de valoración de las caricaturas	230
Tabla 15. Valoración de las caricaturas	231
Tabla 16. Análisis de la entrevista a grupo focal	233

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. ISCE y Meta de Mejoramiento Anual (MMA) 2015-2017, Básica Primaria	25
Gráfica 2. ISCE y Meta de Mejoramiento Anual (MMA) 2015-2017, Básica Secundaria	26
Gráfica 3. ISCE y Meta de Mejoramiento Anual (MMA) 2015-2017, Media..	27
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje – 3°	30
Gráfica 5. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. Lenguaje – 3°	31
Gráfica 6. Componentes evaluados. Lenguaje - 3°	31
Gráfica 7. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje – 5°	32
Gráfica 8. Componentes evaluados. Lenguaje - 5°	33
Gráfica 9. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. Lenguaje – 5°	33
Gráfica 10. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje – 9°	34
Gráfica 11. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. Lenguaje – 9°	35
Gráfica 12. Descripción general de la competencia lectora.....	35
Gráfica 13. Componentes evaluados. Lenguaje - 9°	36
Gráfica 14. Comparativos promedios lectura crítica Saber 11°	37
Gráfica 15. Resultados en porcentajes a la pregunta #1	122
Gráfica 16. Resultados en porcentajes a la pregunta #2.....	122
Gráfica 17. Resultados en porcentajes a la pregunta # 3.....	123
Gráfica 18 Resultados en porcentajes a la pregunta # 4.....	123
Gráfica 19. Resultados en porcentajes a la pregunta # 5.....	124
Gráfica 20. Resultados en porcentajes a la pregunta # 6.....	125

Gráfica 21. Resultados en porcentajes a la pregunta # 7.....	126
Gráfica 22. Resultados en porcentajes a la pregunta. # 8.....	127
Gráfica 23. Resultados en porcentajes a la pregunta # 9.....	127
Gráfica 24. Resultados en porcentajes a la pregunta # 10.....	128
Gráfica 25. Resultados en porcentajes a la pregunta # 11.....	129
Gráfica 26. Resultado en porcentajes de acierto o desacierto en las preguntas de nivel de lectura literal.	130
Gráfica 27. Resultado en porcentajes de acierto o desacierto en las preguntas de nivel de lectura inferencial.	131
Gráfica 28. Resultado en porcentajes de acierto o desacierto en las preguntas de nivel de lectura crítica.	131
Gráfica 29. Avances de los estudiantes respecto a la lectura y análisis de caricaturas.	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo.....	84
Figura 2. Figura adaptada de: Metodología de la investigación de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista. p.3.....	97

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Asentimiento informado de los estudiantes	260
Anexo B. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación	261
Anexo C. Declaración del docente investigador	263
Anexo D. Solicitud de permiso por parte del rector de la institución educativa donde se desarrolla la investigación	265
Anexo E. Requerimiento CEINCI	266
Anexo F. Prueba diagnóstica de lectura crítica	268
Anexo G. Entrevista semiestructurada.....	273
Anexo H. Historieta del material de la secuencia. Sesión 2	274
Anexo I. Caricatura Material secuencia didáctica. Sesión 4	274
Anexo J. Fotografía, material de la secuencia didáctica. Sesión 6.....	275
Anexo K. Caricatura, material secuencia didáctica, Sesión 8.....	275
Anexo L. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8	276
Anexo M. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8	276
Anexo N. Fotografía, material secuencia didáctica, sesión 5	277
Anexo O. Fotografía, material de la secuencia didáctica, sesión 5	277
Anexo P. Material de la secuencia didáctica, sesión 1	278
Anexo Q. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8	281
Anexo R. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 4	281
Anexo S. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 2.....	282
Anexo T. Historieta, material de la secuencia didáctica, sesión 2	282
Anexo U. Fotografía, material de la secuencia didáctica, sesión 5.....	283
Anexo V. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8.....	283
Anexo W. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 4.....	284
Anexo X. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 3.....	284
Anexo Y. Caricatura elaborada por el estudiante E26.....	285
Anexo Z. Caricatura elaborada por el estudiante E24.....	285
Anexo AA. Caricaturas elaboradas por los estudiantes	286
Anexo BB. Comentarios de texto elaborados por los estudiantes	291
Anexo CC. Composición de los estudiantes, prueba diagnóstica.....	296

Anexo DD. Exposición final de las caricaturas elaboradas por los estudiantes	300
Anexo EE. Caricatura utilizada para la entrevista de grupo focal	302
Anexo FF. Visita a la exposición de las caricaturas del Festival Internacional de Caricatura	303

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA CARICATURA DE OPINIÓN *

AUTORA: LEIDY JULIANA MUÑOZ CÁCERES **

PALABRAS CLAVE: LECTURA CRÍTICA, CARICATURA, SECUENCIA DIDÁCTICA, MEDIACIÓN, APRENDIAJE COOPERATIVO, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

DESCRIPCIÓN:

Ser competente lingüísticamente requiere estar en la capacidad de leer el mundo en todas sus presentaciones; en este sentido, es incorrecto pensar que leemos únicamente cuando nos encontramos tratando de desentrañar el contenido de un texto escrito, en tanto la mayoría del tiempo nos encontramos leyendo todo aquello que consideramos nos aporta algún significado, somos lectores del mundo, de ahí que el objetivo general de la propuesta fuese determinar de qué manera una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno, de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor, la investigación se abordó desde el enfoque cualitativo y con diseño metodológico de investigación-acción.

Los referentes teóricos sobre los que se sustenta la propuesta, en general, son los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional, respecto a la concepción de lectura los aportes de autores como Emilia Ferreiro, Fabio Jurado Valencia, Daniel Cassany, Paulo Freire y Umberto Eco, fueron de gran valor para la propuesta. Se destacan, además, el trabajo de investigación de Beatriz González acerca del origen y evaluación de la caricatura, así como las contribuciones que Sigmund Freud y Baudelaire realizaron acerca de esta tipología textual.

Las contribuciones en el campo de la mediación pedagógica de autores como Frida Díaz-Barriga, Lev Vigotsky, David Cooper, David Johnson y Robert Johnson y Michel Saint-Onge entre otros, tuvieron un valor invaluable en la construcción de la propuesta de investigación.

Las etapas del estudio se enfocaron inicialmente en un diagnóstico donde se analizaron los resultados de la prueba de lectura aplicada a los estudiantes, así como, las entrevistas a docentes de básica secundaria del área de español y el análisis documental del plan de área, el plan de clase y los cuadernos y guías facilitados por los alumnos. La información arrojada permitió el diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en el análisis de caricaturas de opinión. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de las categorías que surgieron de la observación participante y la evaluación de la secuencia, lo anterior permitió conocer los resultados de la propuesta y junto a ellos, los hallazgos y las conclusiones de la investigación.

Al evaluar la pertinencia de la caricatura como recurso pedagógico se encontró que esta se convirtió en el principal instrumento motivador en el desarrollo de formas alternativas de fortalecimiento de las habilidades de lectura durante las sesiones de la secuencia didáctica, ya que, a través de su contenido, los estudiantes pudieron generar procesos de análisis, interpretaciones y proposiciones a partir de situaciones de la realidad social, política, económica, ambiental etc. representadas en esta tipología textual.

**Trabajo de grado

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director Mg. Leonardo Raúl Brito.

ABSTRACT

TITLE: PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE STRENGTHENING OF CRITICAL READING FROM THE ANALYSIS OF OPINION CARICATURE *

AUTHOR: LEIDY JULIANA MUÑOZ CÁCERES **

KEYWORDS: CRITICAL READING, CARICATURE, TEACHING SEQUENCE, MEDIATION, COOPERATIVE LEARNING, SIGNIFICANT LEARNING.

DESCRIPTION:

Being linguistically competent requires being able to read the world in all its presentations; in this sense, it is wrong to think that we read only when we are trying to unravel the content of a written text, while most of the time we are reading everything that we believe gives us some meaning, we are readers of the world, hence the general objective of this text was to determine how a didactic sequence involving the analysis of the opinion caricature can strengthen critical reading in the ninth grade students of the IE Andrés Páez de Sotomayor, the research was move toward the qualitative approach and with a methodological research-action design.

The theoretical referents on which the proposal is based, in general, are the Curricular Guidelines of the Spanish Language and the Basic Standards of Language Competences of the Ministry of National Education, regarding the conception of reading the contributions of authors such as Emilia Ferreiro, Fabio Jurado Valencia, Daniel Cassany, Paulo Freire and Umberto Eco. It also highlights the research work of Beatriz González about the origin and evaluation of the caricature, as well as the contributions that Sigmund Freud and Baudelaire made about this textual typology.

Contributions in the field of pedagogical mediation of authors such as Frida Diaz-Barriga, Lev Vigotsky, David Cooper, David Johnson and Robert Johnson and Michel Saint-Onge among others, had an invaluable value in the construction of this research.

The stages of the study were initially focused on a diagnosis where the results of the reading test applied to the students were analyzed, as well as the interviews with secondary school teachers in the Spanish area and the documentary analysis of the curriculum, the class plan and the notebooks and guides provided by the students. The information provided allowed the design and implementation of a didactic sequence based on the analysis of opinion cartoons. Subsequently, the analysis of the categories arose from the participant observation and the evaluation of the sequence was carried out, this allowed to know the results of the proposal and together with them, the findings and the conclusions of the investigation.

When evaluating the relevance of the caricature as a pedagogical resource, it was found that this became the main motivating instrument in the development of alternative ways of strengthening reading skills during the sessions of the didactic sequence, through its content, the students were able to generate processes of analysis, interpretations and propositions from situations of social, political, economic, environmental reality, represented in this textual typology.

* Project of grade

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director Mg. Leonardo Raúl Brito

INTRODUCCIÓN

Desde el convencimiento de que somos seres primariamente visuales en tanto percibimos el mundo, en mayor medida, de un modo visual, surge la necesidad de reconocer que la imagen es, por lo menos en nuestro contexto, tan fuerte como la palabra. El problema radica en que el lenguaje visual predominante está controlado por industrias comerciales que usan los medios de comunicación como instrumentos de manipulación, por esta razón, es necesario que desde la escuela se enseñe a hablar y pensar de manera seria sobre lo que se comunica a través de imágenes, partiendo del reconocimiento de los complejos procesos de pensamiento que el lector de una imagen debe llevar a cabo para encontrar el sentido de la misma, para aprender a mirar o lo que algunos han denominado alcanzar la *alfabetización visual*.¹

Es a partir de este ideal de encaminar a los estudiantes para que logren leer el mundo en sus distintas presentaciones, que nace el proyecto de investigación “Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica a partir del análisis de la caricatura de opinión”, realizada en la I.E. Andrés Páez de Sotomayor de la Ciudad de Bucaramanga, en la que participó un grupo de 32 estudiantes pertenecientes al grado noveno dos.

El primer paso de la investigación fue realizar el análisis de los resultados de las pruebas Saber obtenidos en el año 2016 por los estudiantes de tercero, quinto, noveno y undécimo grado, así como los datos aportados por el ICFES, acerca del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de la institución referida. Gracias a este análisis se detectaron falencias en los estudiantes, referidas a la competencia lectora, lo cual evidenció la necesidad de buscar estrategias para mejorar las habilidades de lectura en dicha población. En consecuencia, se diseñó e implementó una propuesta pedagógica con el fin de contrarrestar las dificultades que con respecto a la competencia lectora se pudieron identificar en

¹ ARIZPE, E., y STYLES, M. “Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual” Cap. 2. En: Lectura de imágenes. México: Fondo de cultura económica. 2004. p. 74-76

la población objeto de estudio. La propuesta de intervención en el aula se desarrolló en 11 sesiones de clase con una duración de dos horas cada una.

El objetivo principal de la propuesta fue determinar de qué manera una secuencia didáctica que involucra el análisis de la caricatura de opinión puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno, de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor; la investigación se desarrolló mediante el enfoque cualitativo y contó con el diseño metodológico propio de la investigación acción.

A continuación, se referirá la manera en que se encuentra organizado el documento de este proyecto:

En el primer capítulo se aborda el problema de investigación, es decir, se identifica su naturaleza, sus dimensiones, los hechos que lo originan, los límites y alcances, además, de toda aquella información que fue pertinente para clarificar el problema y permitir el planteamiento en forma de preguntas directrices.

En el segundo capítulo, se describen los motivos por los cuales es útil investigar ese problema y el impacto social que se puede producir luego de la implementación de un proyecto para contrarrestar el problema identificado.

Los objetivos, general y específicos, serán presentados en el tercer capítulo; estos constituyen una base importante en la estructuración de la metodología de la investigación.

El cuarto capítulo comprende, por un lado, los antecedentes investigativos relacionados con el problema de investigación desde el contexto internacional, nacional y local, y por el otro, el enfoque teórico en el que se fundamentó el proyecto; hicieron parte del enfoque teórico los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional; así como los aportes de diversos autores como Emilia Ferreiro, Fabio Jurado Valencia, Daniel Cassany, Paulo Freire y Umberto Eco, Sigmund Freud y Baudelaire, Frida Díaz-Barriga, Lev Vigotsky, David Cooper, David Johnson y Robert Johnson y Michel Saint-Onge entre otros, cuyos trabajos de investigación tuvieron un valor invaluable en la construcción

de esta propuesta; a su vez, en este capítulo el lector encontrará las leyes y normatividades a los que se ajusta la propuesta.

En el quinto capítulo se presenta el enfoque metodológico, correspondiente al enfoque cualitativo, donde se tomó como guía el trabajo *Metodología de la Investigación* de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. A su vez, se expone el diseño metodológico empleado que corresponde al método de la investigación- acción desde lo propuesto por John Elliot en *El cambio educativo desde la investigación-acción* y *La investigación acción en educación*.

En el mencionado capítulo se hallan además las tres fases que conforman la investigación. En la primera fase, denominada fase diagnóstico, se detectó e Identificó el problema o foco de investigación. En esta fase de la investigación se delimitó la cuestión de investigación a partir de algunas técnicas de recolección de información: cuestionario, entrevista semiestructurada y análisis documental. En la segunda fase, de planificación e implementación de la acción estratégica, se planteó la hipótesis acción o acción estratégica con la que se buscó dar solución a la problemática identificada. En este caso, la acción estratégica correspondió a la secuencia didáctica que involucra el análisis de caricaturas de opinión y contiene las actividades pertinentes respecto al objetivo de la investigación: fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor.

En la última fase correspondiente a la evaluación y reflexión de la acción estratégica implementada, se revisó el impacto de la secuencia didáctica implementada y los efectos de la misma sobre la población objeto de estudio. Se determinó hasta qué punto el objetivo de la investigación se logró y se proponen nuevas preguntas que permitan comenzar un nuevo proceso en espiral de reflexión y acción, propio de la IA. En esta misma fase se reflexionó sobre la acción pedagógica implementada para determinar las fortalezas y las limitaciones de la misma y dar paso a nuevas cuestiones relacionadas sobre el tema y resultados de la investigación para la realización de futuros estudios.

Los instrumentos de recolección de información utilizados, la descripción de la población participante y todo lo concerniente al proceso de análisis, sistematización y presentación de los resultados, así como la referencia a los documentos que sustentan los principios éticos de confidencialidad y reserva de la información empleados en el desarrollo de la investigación se encuentran en el quinto capítulo.

En el sexto capítulo se ponen de manifiesto y se analizan los resultados del proceso de investigación llevado a cabo en la Institución Educativa Andrés Bóez de Sotomayor, con estudiantes del grado 9-2, teniendo como referencia los objetivos específicos del proyecto.

Finalizadas las fases de investigación propuestas para el desarrollo de la presente intervención pedagógica y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el apartado correspondiente a la evaluación, se presentan, a modo de conclusión, datos confirmatorios relacionados con los objetivos y preguntas directrices de investigación, así como la revalidación de la tesis propuesta en relación congruente con la teoría y la realidad estudiada.

Finalmente, en el último capítulo, se exponen algunas recomendaciones con el fin de colaborar con nuevas ideas complementarias a la presente investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Mejorar la calidad de la educación ha sido, es y será siempre una preocupación que concierne a la mayoría de los países del mundo. Mientras Singapur, Finlandia y Japón dejan en evidencia la pertinencia y eficiencia de sus modelos educativos, los resultados de las pruebas internacionales realizadas en algunos países de América Latina, como Brasil, Perú, México, República Dominicana, Chile, Uruguay, Costa Rica y Colombia, revelan que la educación impartida en la mayoría de estas regiones presenta serias deficiencias y esa realidad se verifica año tras año, en los informes que se realizan sobre el tema.

En nuestro caso, según el informe de la OCDE sobre las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) realizadas en 2015 y cuyo objetivo es evaluar hasta qué punto los estudiantes de 15 años han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas, Colombia se encuentra entre los 15 países cuyos estudiantes han presentado los más bajos desempeños en áreas como matemática, ciencia y lectura.²

Así mismo, los resultados en las otras pruebas externas en las que participa nuestro país, SERCE y TIMSS, en lugar de sorprender, confirman las falencias que posee nuestro sistema educativo y nos invita a reconsiderar la reformulación del mismo.

²Informe de la OCDE acerca de la prueba PISA realizada en el año 2015. [en línea] <<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>> [citado el 4 de octubre de 2016]

Tabla 1. Panorama del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas, PISA 2015

	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años	Rendimiento medio en PISA 2015	Tendencia media en tres años
	Media	Dif. nota	Media	Dif. nota	Media	Dif. nota
Media OCDE	493	-1	493	-1	490	-1
Singapur	556	7	535	5	564	1
Japón	538	3	516	-2	532	1
Estonia	534	2	519	9	520	2
China Taipéi	532	0	497	1	542	0
Finlandia	531	-11	526	-5	511	-10
Macao (China)	529	6	509	11	544	5
Canadá	528	-2	527	1	516	-4
Vietnam	525	-4	487	-21	495	-17
Hong Kong (China)	523	-5	527	-3	548	1
P-S-J-G (China)	518	m	494	m	531	m
Corea	516	-2	517	-11	524	-3
Nueva Zelanda	513	-7	509	-6	495	-8
Eslovenia	513	-2	505	11	510	2
Australia	510	-6	503	-6	494	-8
Reino Unido	509	-1	498	2	492	-1
Alemania	509	-2	509	6	506	2
Holanda	509	-5	503	-3	512	-6
Suiza	506	-2	492	-4	521	-1
Irlanda	503	0	521	13	504	0
Bélgica	502	-3	499	-4	507	-5
Dinamarca	502	2	500	3	511	-2
Polonia	501	3	506	3	504	5
Portugal	501	8	498	4	492	7
Noruega	498	3	513	5	502	1
Estados Unidos	496	2	497	-1	470	-2
Austria	495	-5	485	-5	497	-2
Francia	495	0	499	2	493	-4
Suecia	493	-4	500	1	494	-5
República Checa	493	-5	487	5	492	-6
España	493	2	496	7	486	1
Letonia	490	1	488	2	482	0
Rusia	487	3	495	17	494	6
Luxemburgo	483	0	481	5	486	-2
Italia	481	2	485	0	490	7
Hungría	477	-9	470	-12	477	-4
Lituania	475	-3	472	2	478	-2
Croacia	475	-5	487	5	464	0
CABA (Argentina)	475	51	475	46	456	38
Islandia	473	-7	482	-9	488	-7
Israel	467	5	479	2	470	10
Malta	465	2	447	3	479	9
República Eslovaca	461	-10	453	-12	475	-6
Grecia	455	-6	467	-8	454	1
Chile	447	2	459	5	423	4
Bulgaria	446	4	432	1	441	9
Emiratos Árabes Unidos	437	-12	434	-8	427	-7
Uruguay	435	1	437	5	418	-3
Rumania	435	6	434	4	444	10
Chipre ¹	433	-5	443	-6	437	-3
Moldavia	428	9	416	17	420	13
Albania	427	18	405	10	413	18
Turquía	425	2	428	-18	420	2
Trinidad y Tobago	425	7	427	5	417	2
Tailandia	421	2	409	-6	415	1
Costa Rica	420	-7	427	-9	400	-6
Catar	418	21	402	15	402	26
Colombia	416	8	425	6	390	5
México	416	2	423	-1	408	5
Montenegro	411	1	427	10	418	6
Georgia	411	23	401	16	404	15
Jordania	409	-5	408	2	380	-1
Indonesia	403	3	397	-2	386	4
Brasil	401	3	407	-2	377	6
Perú	397	14	398	14	387	10
Libano	386	m	347	m	396	m
Túnez	386	0	361	-21	367	4
ARYM	384	m	352	m	371	m
Kosovo	378	m	347	m	362	m
Argelia	376	m	350	m	360	m
República Dominicana	332	m	358	m	328	m

Fuente: Informe de la OCDE acerca de la prueba PISA realizada en el año 2015.

Respecto a los diversos intentos que se han realizado en Colombia para buscar minimizar las falencias que en torno a la lectura y escritura se han detectado a

lo largo del tiempo en los estudiantes del ciclo básico y medio de formación en gran parte de los planteles educativos de nuestro país, se encuentran: el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), Leer es mi cuento, las Maratones de lectura, Pásate por la biblioteca escolar, entre otros programas planificados y orientados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Aunque los programas mencionados han sido creados pensando en toda la población estudiantil no hay un control exhaustivo de la participación de las instituciones educativas en ellos por lo que se convierte en un ejercicio voluntario que en ocasiones ni directivos, ni docentes se animan a ejecutar aludiendo falta de tiempo y materiales para su realización; a su vez, muchos de estos programas no logran llegar y efectuarse en las instituciones apartadas de los centros urbanos, en tanto no todas cuentan con conexión a internet para conocer la logística de estos programas, ya que estos se promocionan desde páginas web educativas como Colombia Aprende.

Sin embargo, es importante reconocer los pequeños pero trascendentales proyectos que nacen de la iniciativa de muchos docentes que en el ámbito regional y local buscan incentivar ambientes propicios para hacer de la lectura una práctica recurrente que enriquezca los procesos de formación de los niños y los jóvenes del país.

A la par de los programas anteriormente mencionados, el MEN decide apoyar la investigación educativa e incluirla en la realidad escolar como posibilitadora de construcción de conocimiento e instrumento para develar el mundo complejo de la escuela. En consecuencia, de este panorama, nace el programa Becas para la excelencia docente, al cual pertenece la presente investigación, que buscó en primera medida poner en evidencia las debilidades que se presentan y afectan de forma considerable el desempeño académico de los estudiantes de una de las instituciones públicas del país: la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor de la ciudad de Bucaramanga. Dichas falencias se han hecho notorias en los diferentes campos evaluados a través de las pruebas estandarizadas que se realizan cada año interna y externamente.

Además de los resultados de las pruebas externas se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución en la Prueba Saber 3, 5, y 11 grado correspondiente a los 3 últimos años, además, se consideraron algunas reflexiones que en torno a dichos resultados se han plasmado en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)

Con respecto al PMI³ correspondiente al año 2017 se evidenció la preocupación de la comunidad educativa, en especial docentes y directivos docentes, respecto a los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 2016: “Los desempeños obtenidos en las Pruebas Externas: SABER 3°, 5°, 9° y 11° no han tenido mejoras significativas. El ISCE, en primaria no mejoró en relación al año anterior, en secundaria el promedio fue menor al de Bucaramanga”⁴. Partiendo del reconocimiento del bajo desempeño en las Pruebas Saber en los diferentes niveles escolares, a través del PMI se plantearon algunas metas que buscan superar dicha debilidad, entre ellas se encuentran “la implementación de ajustes continuos a los planes de área, asignatura y clase, capacitación a docentes en la elaboración de pruebas de selección múltiple de acuerdo a las nuevas formas de evaluación utilizadas por el ICFES, realización de las evaluaciones acumulativas siguiendo el diseño de prueba de selección múltiple en todas las asignaturas y niveles educativos con la intención de mejorar los resultados en las pruebas externas”⁵.

Por otro lado, el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), es una herramienta que permite a cada una de las instituciones educativas de Colombia, encargadas de la educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, determinar las fortalezas con las que cuenta y las áreas que debe mejorar⁶. El Índice es una escala del 1 al 10, siendo 10 el valor más alto que se puede obtener. Cada institución se ubicará en un lugar de la escala dependiendo

³Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor. Plan de Mejoramiento Institucional. Bucaramanga, 2017.

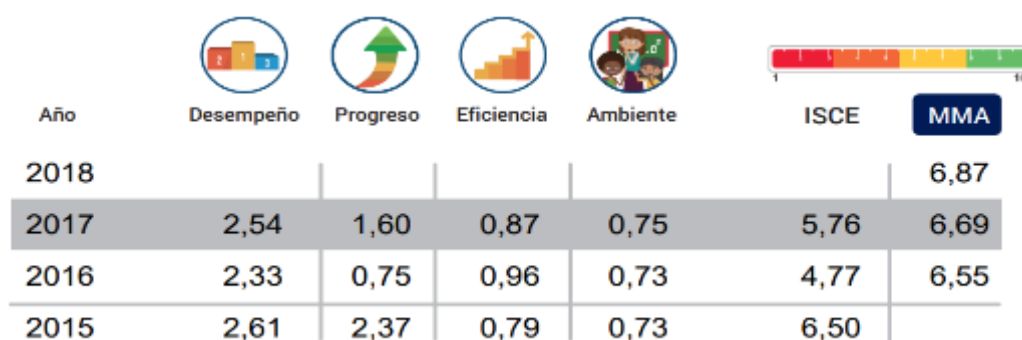
⁴ Ibid. Pág. 8.

⁵ Ibid. Pág. 8.

⁶MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa? [En línea] http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf [consultado el 25 de marzo 2017]

del puntaje obtenido al sumar cada uno de los resultados de los cuatro componentes que se evalúan: progreso, registra qué tanto ha mejorado la institución en relación con el año anterior, desempeño, puntaje promedio que obtuvieron los estudiantes en las Pruebas Saber para Matemáticas y Lenguaje, eficiencia, corresponde a la proporción de alumnos que aprueban el año escolar y pasan al año siguiente y ambiente escolar que corresponde a la evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase.⁷ Considerando lo anterior, los resultados obtenidos durante los años 2015-2016 y 2017 en la I.E Andrés Páez de Sotomayor son los que se muestran a continuación:

Gráfica 1. ISCE y Meta de Mejoramiento Anual (MMA) 2015-2017, Básica Primaria



Fuente: https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168001002625.pdf

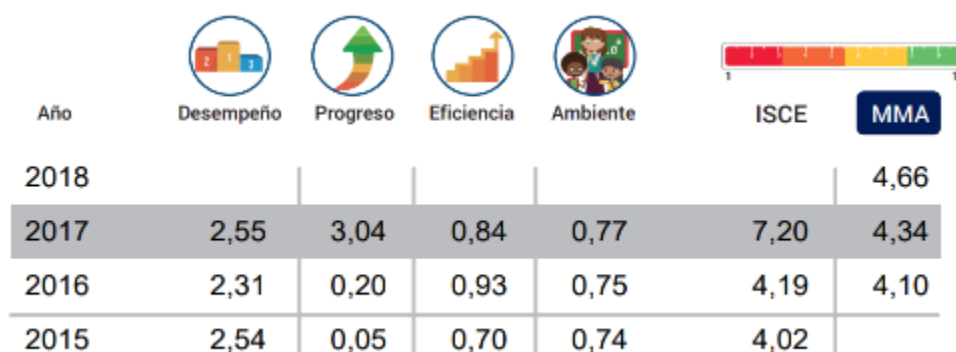
Para el caso de primaria, el puntaje obtenido en el *componente Desempeño* apenas supera el 50% del puntaje máximo que se puede obtener, siendo 4 el máximo puntaje posible. Este componente se basa en los resultados de las áreas de Matemáticas y Lenguaje en cada nivel educativo. Para el nivel educativo Primaria, se evalúa a los grados Tercero y Quinto en estas dos áreas; por lo tanto, se promedian los cuatro resultados. En relación al componente Progreso la situación es más preocupante aun, teniendo en cuenta que el máximo puntaje posible de obtener, al igual que en el componente de Desempeño, es de 4 puntos y en los últimos 2 años no se ha logrado ni la mitad de ese puntaje con resultados de 0.75 y 1,60 lo que demuestra que la institución no ha obtenido mejoras sustanciales durante los últimos tres años que se realiza la prueba. Los resultados obtenidos en el componente de eficiencia, donde el

⁷ Ibid. p-13-17

máximo puntaje es 1, demuestran que la institución no ha logrado la tasa de aprobación anual sugerida por el MEN.

La información para el *componente Ambiente Escolar* proviene del cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas de la parte no cognitiva de la prueba de Competencias Ciudadanas que toman los estudiantes de los grados Quinto y Noveno cuando realizan la prueba Saber 3°, 5° y 9, en este componente el puntaje máximo es de 1 lo que demuestra que algunos estudiantes perciben actuaciones incorrectas de miembros de la comunidad educativa que es necesario suprimir para lograr un clima escolar ideal para los estudiantes. Finalmente, “el ISCE viene acompañado de unas metas de mejoramiento mínimo anual (MMA) que son únicas para cada colegio. Los MMA dependen de dónde el colegio empezó y son más altos para los colegios que empezaron con ISCE más bajos. De esta manera cada colegio compite con sí mismo, mientras entre todos alcanzamos las metas nacionales.”⁸ Las metas, como se puede observar en la gráfica # 1, nunca se han podido alcanzar en estos niveles educativos, lo que pone en evidencia la necesidad de planificar y ejecutar planes y acciones de mejora que permitan a la institución lograr las metas de mejoramiento anual propuestos por el ICFES.

Gráfica 2. ISCE y Meta de Mejoramiento Anual (MMA) 2015-2017, Básica Secundaria



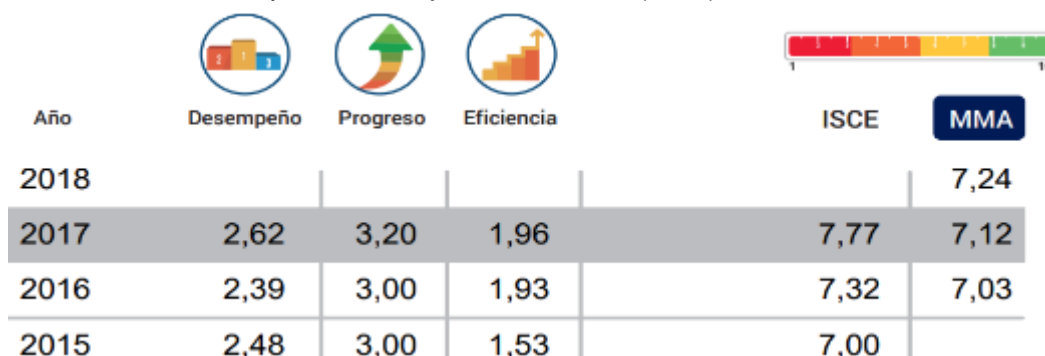
Fuente: https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168001002625.pdf

⁸ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, ICFES. ISCE: Guía Metodológica. [en línea] http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Gu%C3%ADa%20Metodol%C3%B3gica_ISCE.pdf [Consultado el 26 de marzo 2018]

Para el caso de la básica secundaria, el puntaje obtenido en el *componente Desempeño* nuevamente logra superar, por unas cuantas décimas, el 50% del puntaje máximo que se puede obtener, sin embargo, esto significa que existen falencias que se han mantenido durante los tres años en relación a las competencias evaluadas a las áreas de Matemáticas y Lenguaje en el grado noveno. En relación al componente Progreso, se evidencia mejoría en el año 2017 en comparación a los dos años anteriores en donde no se logró ni la cuarta parte del puntaje máximo posible, lo que demuestra que el porcentaje de estudiantes del grado noveno evaluados en el 2016 fue menor que en el 2015 y que a su vez, hubo un incremento en el porcentaje de estudiantes que lograron el nivel avanzado. Los resultados obtenidos en el componente de eficiencia, donde el máximo puntaje es 1, demuestran nuevamente que la institución no ha logrado la tasa de aprobación anual en el grado noveno sugerida por el MEN.

La información para el *componente Ambiente Escolar* señala, al igual que en la básica primaria, en este nivel educativo también existen problemas de convivencia dentro de la institución que impiden el correcto desarrollo de las actividades de formación. Finalmente, las metas de mejoramiento anual, como se puede observar en la gráfica # 2, se han podido alcanzar en este nivel educativo, lo que indica que se deben seguir implementando estrategias pedagógicas para que la institución siga superándose año tras año y obtenga resultados que le permitan ser reconocida como una de las mejores instituciones de la región.

Gráfica 3. ISCE y Meta de Mejoramiento Anual (MMA) 2015-2017, Media



Fuente: https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168001002625.pdf

En relación con la media, los puntajes obtenidos en los cuatro componentes evaluados por los estudiantes del grado once en los últimos tres años fueron superiores a los alcanzados en el mismo periodo por los estudiantes de tercer, quinto y noveno, sin embargo, los resultados advierten que aún existen falencias en cada uno de los componentes evaluados.

Como se afirmó en renglones anteriores, el puntaje obtenido en el componente Desempeño surge de los resultados obtenidos por los grupos evaluados en la Prueba Saber 3°, 5° y 9° que son evaluaciones que los estudiantes de tercero, quinto de primaria y noveno de bachillerato deben presentar finalizando este nivel educativo. El objetivo de esta prueba “es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo.”⁹ Dichas pruebas evalúan las competencias de los estudiantes en Lenguaje y matemáticas y los resultados se clasifican en cuatro niveles de desempeño, avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente con el objetivo de hacer una descripción cualitativa que permita advertir qué conocimientos y habilidades posee el estudiante, según el nivel de desempeño en el que se ubique. Cada pregunta o ítem incluido en las pruebas Saber 3°, 5° y 9° está asociado a uno de tres niveles de dificultad, a partir de los cuales se definen cuatro niveles de desempeño:

1. Insuficiente: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
2. Mínimo: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5 y las preguntas del segundo nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
3. Satisfactorio: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del segundo nivel de dificultad con una

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Prueba Saber 3°, 5° y 9°. [en línea] [disponible en] <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html> [Consultado el 26 de marzo 2018]

probabilidad mayor al 0,5 y las preguntas del tercer nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.

4. Avanzado: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del tercer nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5.¹⁰

En concordancia con estos planteamientos, la prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora.

La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. De esta manera, en la valoración de ambas competencias se contemplan los cinco factores definidos en los estándares. Para la evaluación de las competencias comunicativa - lectora y comunicativa - escritora se consideran tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático.”¹¹

La prueba de lenguaje considera los siguientes tres componentes transversales a las dos competencias evaluadas: “Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto. Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice. Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice,

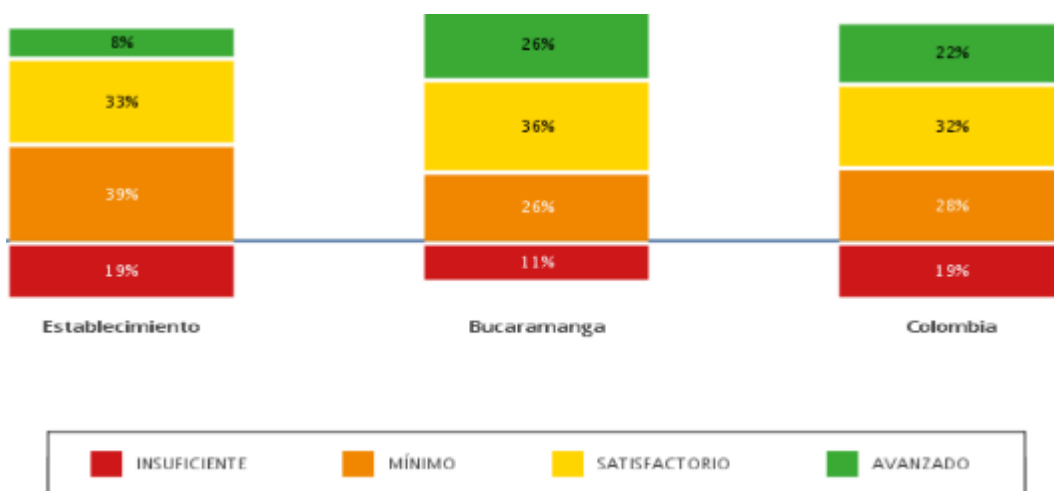
¹⁰ MEN. Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° [en línea]. Disponible en PDF.

¹¹MEN. PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. [en línea] [Disponible en] <http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf> [Consultado el 26 de marzo 2017]

en función de la situación de comunicación.”¹²Hechas estas aclaraciones con respecto a la naturaleza de las Pruebas Saber, se prosigue a describir la situación correspondiente a la I. E Andrés Páez de Sotomayor.

Concretamente, el año 2016 se hallaron los siguientes resultados en relación al área de lenguaje: se encontró que en 3° el porcentaje de estudiantes que se ubican en los niveles de insuficiente y mínimo representan el 58%, lo que quiere decir que más de la mitad de la población que conforma este grado no se encontraba en la capacidad de responder correctamente a las preguntas de menor complejidad de la prueba; además, es preocupante que el porcentaje de estudiantes situados en los niveles más bajos fue mayor en la institución en comparación a los mismos niveles en el ente territorial y en el resto del país, en contraposición, mientras que en el ente territorial y en el país cerca de la cuarta parte de los estudiantes se ubicaron en el nivel avanzado, en la institución únicamente el 8% de los estudiantes alcanzaron este nivel.

Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje – 3°



Fuente: www.icfesinteractivo.gov.co/ReportepruebaSaber395/

¹² Ibid., p.19

Por otro lado, según las competencias evaluadas en 3° se advirtieron fortalezas en la competencia comunicativa-lectora, mientras que en la competencia comunicativa-escritora se observaron debilidades, específicamente en lo relacionado con el componente Sintáctico, lo que indica que existe un desconocimiento de la utilización correcta de los elementos de cohesión y coherencia que estructuran de manera lógica un texto.

Gráfica 5. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. Lenguaje – 3°



Fuente: ICFES

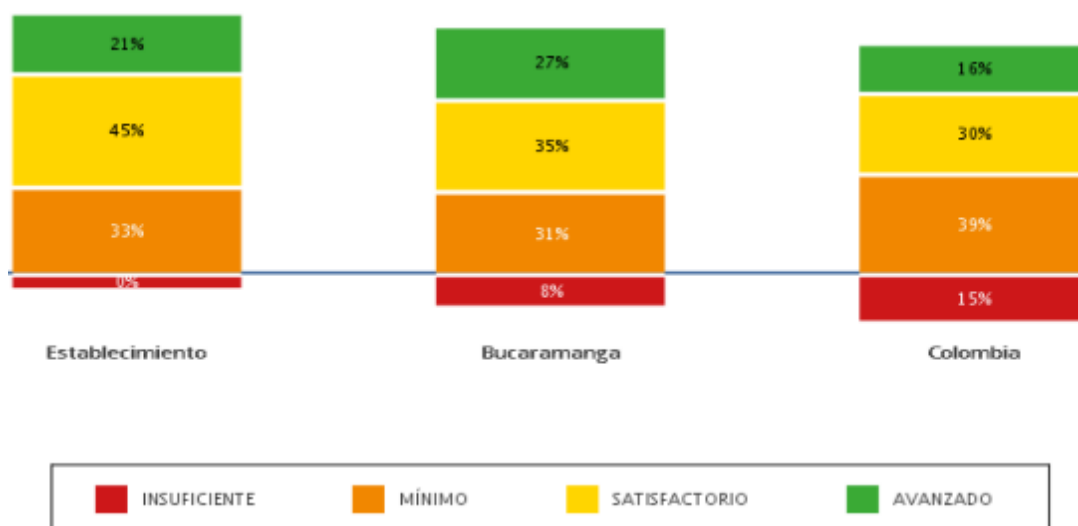
Gráfica 6. Componentes evaluados. Lenguaje - 3°



Fuente: ICFES

En 5° el panorama varía en forma positiva, ya que en relación al porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado se observó un incremento importante con relación a los años anteriores, sin embargo, el porcentaje es más bajo en relación al ente territorial. En lo referente al nivel al nivel insuficiente, ningún estudiante se ubicó en este nivel, no obstante, un porcentaje considerable de estudiantes presentaron un nivel de competencia mínimo en relación al desempeño en el área de lenguaje lo que quiere decir que el 33% de los estudiantes no supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, ni comprende su contenido global.

Gráfica 7. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje – 5°



Fuente: www.icfesinteractivo.gov.co/ReportepruebaSaber395/

En cuanto a las fortalezas y debilidades relacionadas con las competencias y componentes evaluados en lenguaje de 5° se encontraron falencias en la competencia escritora, específicamente en el componente Sintáctico, dicho componente evalúa la capacidad del estudiante para prever un plan para organizar las ideas y definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.

Gráfica 9. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. Lenguaje – 5°



Fuente: ICFES

Gráfica 8. Componentes evaluados. Lenguaje - 5°

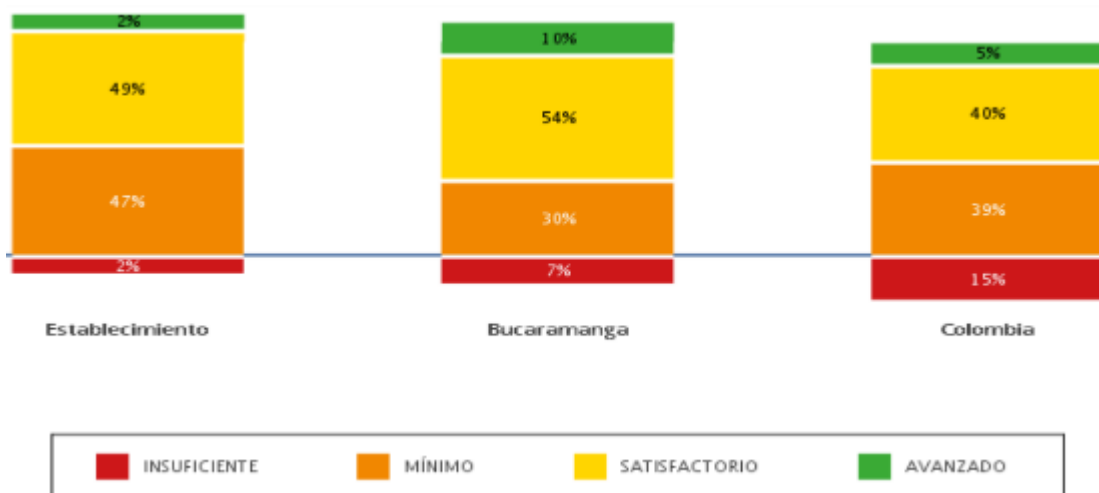


Fuente: ICFES

En relación a los resultados alcanzados por estudiantes de 9°, se observó un porcentaje mínimo de estudiantes en el nivel insuficiente, así como en el nivel avanzado, mientras que el mayor número de estudiantes se ubicó entre los niveles mínimo y satisfactorio, lo que quiere decir que mientras el 49% de estudiantes logró realizar inferencias, deducir y categorizar información respecto a una variedad de textos (informativos, argumentativos y narrativos), el 47% no

pudo efectuar dichos procesos. Por otro lado, entre los porcentajes de los estudiantes del establecimiento educativo y los porcentajes de la entidad territorial certificada, para la misma área y grado evaluado, la institución educativa obtuvo un porcentaje menor de estudiantes entre los niveles satisfactorio y avanzado en comparación a los resultados que la mayoría de las instituciones de la región.

Gráfica 10. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje – 9°



Fuente: www.icfesinteractivo.gov.co/ReportepruebaSaber395/

En consonancia con lo observado en 3 ° y 5°, en 9° las debilidades que se presentaron estuvieron relacionadas con la competencia comunicativa-escritora, lo que quiere decir que gran parte de los estudiantes evaluados no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular, ni da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.

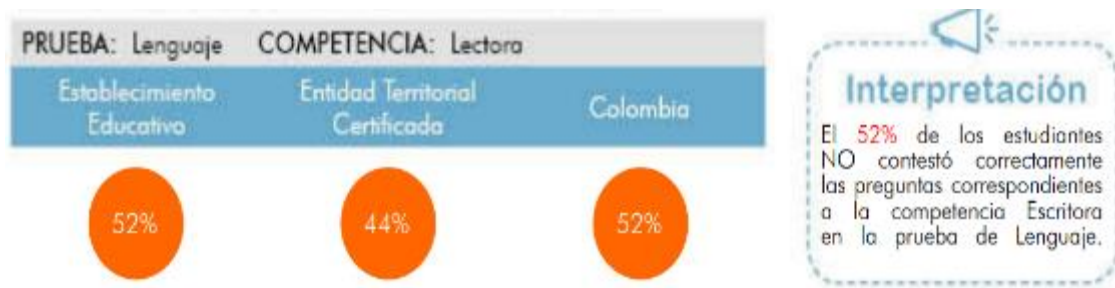
Gráfica 11. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados.
Lenguaje – 9°



Fuente: ICFES

En esta misma línea, en relación a la competencia lectora se hallaron los siguientes resultados:

Gráfica 12. Descripción general de la competencia lectora.



Fuente: ICFES

El porcentaje de estudiantes que tuvieron dificultades para resolver las preguntas de la competencia lectora es bastante considerable, además, el número de estudiantes con dichas dificultades fue mayor en la institución que en el ente territorial, situación preocupante ya que estos jóvenes no cuentan con las habilidades necesarias para relacionar, identificar ni deducir información que les permita construir el sentido global de un texto.

En lo referente a los componentes, las falencias no se dieron en relación al componente sintáctico, como en 3° y 5°, sino en el componente semántico, es decir, la mayoría de los estudiantes de noveno grado no reconoce información explícita de la situación de comunicación dentro de un texto.

Gráfica 13. Componentes evaluados. Lenguaje - 9°

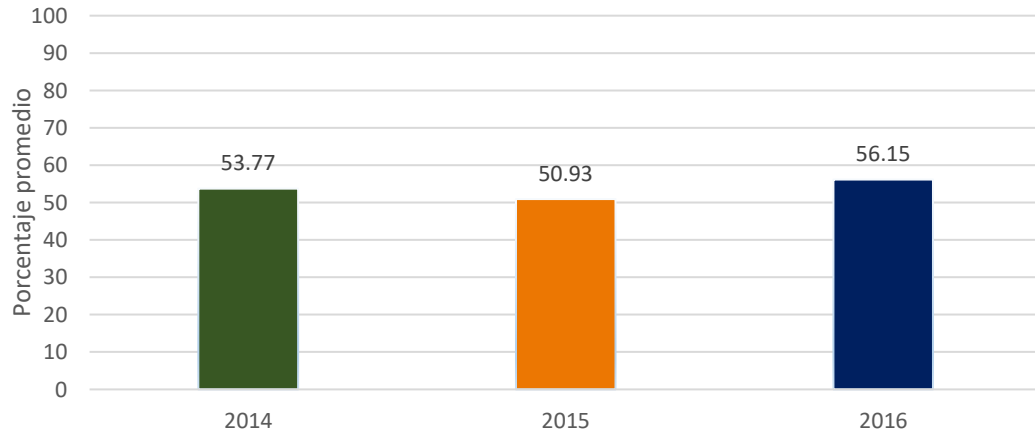


Fuente: ICFES

Como se pudo observar, los bajos resultados frente a las pruebas externas han ubicado a la institución, con regularidad por debajo del promedio de las instituciones educativas de Bucaramanga, en ocasiones, incluso del promedio nacional, lo que indica que no se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por cada ciclo de la educación. Por tanto, es necesario realizar retroalimentaciones periódicas para ir detectando fortalezas y debilidades, y valorando el impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes de la institución.

Finalmente, en relación a la prueba Saber 11° y concretamente a la prueba de lectura crítica donde se evalúa las competencias necesarias para entender, interpretar y analizar críticamente textos que leemos en el día a día, se evidencian resultados semejantes en los últimos tres años.

Gráfica 14. Comparativos promedios lectura crítica Saber 11°



Fuente: ICFES

Si bien, durante los últimos años se ha logrado superar el promedio nacional de lectura crítica, 49.7 para el 2015 y 52.6 en el 2016,¹³ no se deben ahorrar esfuerzos para optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes, y que se constituyan en mecanismos esenciales para el mejoramiento continuo de la institución. Los resultados presentados en la siguiente tabla son de gran utilidad en términos pedagógicos pues es un indicador del desempeño de los estudiantes al realizar acciones complejas que articulan varios procesos de pensamiento en el momento de resolver la prueba:

Tabla 2. Porcentaje de respuestas de los estudiantes de acuerdo a los aprendizajes evaluados en la prueba de lectura crítica, SABER 11, 2016.

Aprendizaje	EE	Colombia	ETC
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	41%	45%	38%
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	44%	50%	40%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	48%	55%	44%

Fuente: ICFES

¹³ MEN. Resultados Saber 11° 2016 – Icfes. [en línea] [Disponible en PDF] <<http://www2.icfes.gov.co/docman/institucional/noticias/boletines-de-prensa-2016/2732-boletin-resultados-saber-11-2016/file?force-download=1>> [Consultado 27 de marzo 2017]

En conclusión, los resultados obtenidos a partir de los análisis realizados indican que la I.E Andrés Páez de Sotomayor esta no es ajena al contexto educativo nacional, al contrario, se acentúan debilidades en las capacidades de reconocimiento, interpretación, análisis y valoración de textos por parte de los estudiantes en los niveles de educación básica y media aún más notables que en muchos de los planteles educativos del país, lo que probablemente se encuentra relacionado con el problema de la enseñanza del lenguaje en la institución, puesto que desde mi labor docente he podido percibir que esta con frecuencia se ve reducida al estudio de la gramática, la ortografía y la decodificación de la información que sustenta el contenido superficial de textos escritos presentados en talleres que los estudiantes deben desarrollar, sin propiciar espacios en donde se logre abordar la lectura con un fin comunicativo real.

En este sentido, las debilidades que los estudiantes presentan en los procesos de lectura, además de truncar el proceso de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje, lleva a que los estudiantes tengan dificultades que afectan el desempeño de los mismos en todas las áreas del conocimiento, puesto que lograr el desarrollo de la competencia de lectora es fundamental para orientar y estructurar el pensamiento de todo individuo y de esta forma guiar los diversos procesos de aprendizaje que ocurren no solo en el aula de clase, sino en los contextos sociales en general.

En relación directa al grado noveno, elegido para la aplicación de la propuesta pedagógica, se observó en ellos el interés por aprobar la asignatura sin reparar en el valor de los aprendizajes esperados, es decir, copian las respuestas de los compañeros sin discriminar su contenido, la mayoría renuncia a leer los textos que superen una página de extensión, algunos de los estudiantes necesitan de explicaciones adicionales sobre el contenido de los textos trabajados y las directrices del trabajo, las respuestas a las preguntas propuestas en talleres son cortas, superficiales y en ocasiones resultan incoherentes respecto a las preguntas; así mismo, he notado que en ocasiones eligen las respuestas de las acumulativas al azar sin prestar la atención requerida a los textos que sustentan

la información para la resolución de las preguntas presentadas. Finalmente, el nivel de competencia lectora en el que se encuentran los estudiantes del grado referido se pone en evidencia en un primer momento de la investigación correspondiente al diagnóstico.

Con respecto a lo expuesto en los párrafos anteriores, esta investigación buscó poner en evidencia la manera como se abordan los procesos de lectura crítica en la I. E Andrés Páez de Sotomayor, a partir de la observación de la población de estudio seleccionada, los estudiantes del grado noveno, con el fin de mejorar su desempeño en la competencia lectora, para lo cual se partió de la siguiente pregunta:

¿De qué manera una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor?

Para el desarrollo del proyecto, se proponen además las siguientes preguntas directrices:

- ¿En qué niveles de comprensión textual se encuentran los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor?
- ¿Qué estrategias utilizan los docentes de lenguaje de básica secundaria para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor?
- ¿Qué particularidades debe tener una caricatura de opinión para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez Sotomayor?
- ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la caricatura de opinión para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor?

2. JUSTIFICACIÓN

Los retos que plantea la educación para el futuro son numerosos y variables según el contexto en el que se desarrollen, en vista de esto, quienes lideran los sistemas educativos reconocen la necesidad de formar individuos dotados de pensamiento crítico, capaces de sortear las vicisitudes que los diversos contextos, sociales, políticos y económicos nos presentan a diario.

En consideración a lo anterior y tomando como punto de partida el resultado de los análisis realizados, resulta fundamental implementar acciones de mejora con el fin de fortalecer la competencia lectora en los estudiantes y de esta manera, minimizar el porcentaje de estos que se encuentra entre los niveles mínimos e insuficientes y, de esta manera, procurar que los resultados en las Pruebas Saber mejoren en un futuro cercano, pues si prosiguen los bajos resultados muchos jóvenes, miembros de la institución, se verán afectados en su proceso de formación e inevitablemente la institución también se vería perjudicada. Por un lado, los estudiantes verían limitadas las posibilidades de acceder a la educación superior, viéndose perjudicadas notoriamente sus expectativas de desarrollo personal. Por otro lado, si continúa el descenso en el posicionamiento de la institución frente a los otros establecimientos educativos del ente territorial, el prestigio de esta se verá en detrimento, lo que traerá como consecuencia una percepción negativa hacia la institución por parte de los alumnos, los padres de familia, los estamentos locales y nacionales que rigen la educación pública.

En este sentido, es necesario proyectar un plan de acción encaminado, por un lado, a la mejora sustancial de los procesos de lectura, dentro del marco de la optimización de las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes, dada la importancia que esto implica para el desarrollo académico y personal de los mismos, con el fin de encontrar nuevos métodos pedagógicos que logren reformular la concepción tradicional que de lectura se tiene en la escuela. Por otro lado, en la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje es necesario incluir estrategias pedagógicas fundamentadas en situaciones de aprendizaje reales que logren integrar a estudiantes y docentes en torno a un

proceso de formación dinámico con componentes simbólicos, en donde se incluyan los saberes previos, sus intereses y expectativas para que, de esta manera, puedan fortalecer su competencia lectora y se convirtieran en los protagonistas de dicho proceso.

Así mismo, esta investigación coincide con el enfoque que el Ministerio de Educación decidió darle a los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en relación con la competencia lectora; este enfoque está basado en el fomento y enseñanza de la lectura crítica como un proceso de interpretación y comprensión del sentido de los diversos tipos de textos teniendo en cuenta el contexto de estos y sus condiciones discursivas por medio no solamente del área de Lengua Castellana, sino de las diferentes áreas del conocimiento. Así mismo, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana¹⁴ identifican la competencia crítica para la lectura, en el ámbito de la diversidad textual, como una de las cuatro competencias fundamentales que deben ser desarrolladas en los estudiantes.

Desde este convencimiento, con la presente investigación se decidió apostarle a la configuración de una secuencia didáctica que tuvo como protagonista, en un primer momento, los procesos cognitivos que, en relación al análisis de textos icónicos, en este caso de la caricatura de opinión, los estudiantes de noveno grado de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor pudieron realizar. En un segundo momento, los objetos de estudio fueron las composiciones escritas, comentarios de textos¹⁵, elaborados por dicha población estudiantil resultado del proceso crítico de interpretación y proposición frente a dicha tipología textual. La construcción de dicha secuencia didáctica estuvo pensada desde el desarrollo de ciertas actividades que le permitieran al estudiante asumir una concepción más amplia del lenguaje, una concepción que trasciende al lenguaje verbal, este es el lenguaje no verbal al que corresponden los sistemas simbólicos, la música,

¹⁴Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares: Lengua Castellana. 1 Ed. Santafé de Bogotá, D.C: Ediciones MEN, 1998. p 102

¹⁵ En el apartado dispuesto para el marco conceptual se profundizará sobre el concepto de comentario de texto desde la visión de Daniel Cassany.

la pintura, la escultura, los gestos etc., creados por el colectivo social en correspondencia al dinamismo y diversidad del lenguaje.

En esta línea, la elección de la caricatura como elemento detonador de los procesos de lectura crítica en el aula de clase se dio por dos razones fundamentales: por un lado, el interés de utilizar la caricatura en esta propuesta radicó no solo en la calidad artística de las mismas, sino en la enorme cantidad de información que estas propuestas simbólicas pueden proporcionarnos de la realidad social a la que pertenecemos, pudiendo asistir y revivir algunos de los acontecimientos más importantes que experimenta nuestro país con cada lectura que hacemos de estas, es decir, la caricatura llevada al aula se convierte en un vínculo entre esta, el aula de clase, y el contexto social en que surge, siendo esto vital para que podamos hablar de aprendizajes verdaderamente significativos.

Por otro lado, es deber de la escuela brindar herramientas a las nuevas generaciones para que no sean ciudadanos fácilmente manipulados por los medios de comunicación de masas que tanto espacio han ganado en nuestra sociedad; en esta línea, un acercamiento a la caricatura de opinión, vista como una tipología textual que hace parte de los medios masivos de comunicación (el periódico, la internet) permite iniciar ese camino hacia la alfabetización audiovisual que las instituciones educativas deben lograr. En este sentido, el uso de la caricatura como instrumento de análisis les permitirá a los estudiantes, a partir de procesos cognitivos básicos, como la abstracción, la asociación, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción etc., descubrir que existen otras formas de conocer la realidad social y que comprender con plenitud los elementos, el sentido y la funcionalidad de este otro tipo de lenguaje, el simbólico, es fundamental para reconstruir el sentido de todo lo que lo rodea.

En consecuencia, esta investigación surgió de la evidente necesidad de reorientar la enseñanza del lenguaje en las aulas de clase ya que la enseñanza del lenguaje no debe limitarse de forma exclusiva al conocimiento de los

aspectos formales del código de una lengua (gramática, ortografía, sintaxis etc.) sino que debe contribuir al dominio de destrezas comunicativas que le permitan al individuo acceder a prácticas sociales significativas y para lograrlo se estima necesario romper con la estigmatización que se ha hecho en las escuelas de los lenguajes no verbales, como los denominan los Estándares y los Lineamientos para el área de Lengua Castellana y dar paso a una verdadera integración del individuo y el lenguaje en todas sus dimensiones como se explica en el siguiente fragmento tomado de los Estándares básicos de lenguaje que hace el MEN al referirse a la pedagogía de otros sistemas simbólicos:

[...]la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.¹⁶

Por lo cual, fue necesaria una aproximación sistemática desde lo teórico a los problemas y retos planteados por la imagen al pensamiento, para que esta dejara de ser un simple recurso didáctico para la enseñanza y se lograra configurar como objeto de estudio que permite desarrollar lo que algunos autores ya han definido como la alfabetización visual.¹⁷

En este sentido, la puesta en práctica de la presente propuesta pedagógica, buscó minimizar las debilidades presentes en los estudiantes de noveno grado en relación con el uso y práctica de la competencia lectora desde la aplicación de una secuencia didáctica basada en un tipo concreto de imagen: la caricatura de opinión, la cual, como aseguran Gómez y Barragán, “puede considerarse como un texto argumentativo en sentido estricto que actúa como detonante de

¹⁶ Ministerio de Educación Nacional (2006) Op.cit p.26

¹⁷ Para conocer el origen y desarrollo de este concepto, ver: Arizpe, E., y Styles, M. “Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual” Cap. 2. En: Lectura de imágenes. México: Fondo de cultura económica. 2004. p. 74-76

operaciones cognoscitivas altamente complejas gracias a su riqueza semántica y expresiva”¹⁸.

La aplicación de la investigación resultó viable teniendo en cuenta que los procesos cognitivos que se pusieron en marcha, leer y escribir, son actividades que los estudiantes de noveno grado están en la capacidad de ejecutar, así mismo se cuenta con los recursos humanos y económicos para su realización. Finalmente, la ejecución de esta propuesta pedagógica permitió generar acciones de mejora para lograr los objetivos y metas trazadas por la institución en su búsqueda de mejoramiento continuo a partir del reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de crecimiento de estudiantes y docentes.

¹⁸GÓMEZ, Moreno Wilson. BARRAGÁN, Gómez, Rafael. El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 79-92. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera una secuencia didáctica que involucra el análisis de la caricatura de opinión puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno, de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.

3.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar los niveles de comprensión textual en que se encuentran los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.
- Describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.
- Determinar la pertinencia de la caricatura de opinión para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.
- Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión para desarrollar la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo claro el objetivo de la investigación, y reconociendo que el desarrollo de la competencia lectora ha sido un tema recurrente en el campo de la investigación educativa, debido a que de estas se derivan habilidades transversales que inciden en todos los ámbitos de la formación, se procedió a la consulta de fuentes bibliográficas con el propósito de brindar solidez y orientar las distintas etapas del presente trabajo.

4.1.1 Antecedentes Internacionales. En lo referente a los antecedentes internacionales se destacaron las siguientes investigaciones lideradas por individuos interesados en buscar alternativas que contribuyan al desarrollo de nuevas y eficientes prácticas educativas: “La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica”¹⁹, realizado por Beatriz Fainholc con la colaboración de María M. Boloqui y Mariana Gigena en el año 2004 en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). El proyecto nace de la necesidad que observan las investigadoras de realizar estudios sobre los procesos cognitivos implicados en el momento de interactuar, leer y navegar en ambientes electrónicos, prestando especial interés en los procesos de lectura y escritura, mediados por hipertextos e hipermedias con el objetivo de establecer criterios metodológicos para desarrollar una práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos hipermediales y electrónicos de Internet a partir del análisis de experiencias que permitan determinar algunas estrategias de mediación y apropiación cultural de dichos espacios.

En primer momento la metodología de la investigación es descriptivo-exploratoria puesto que se inicia con la observación detallada a algunos sitios de Internet; explicativo-interpretativa en su segunda fase cuando se administrarán instrumentos ad-hoc a los participantes, se procese e interprete

¹⁹ FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. En: Revista Iberoamericana de educación a distancia [en línea] Volumen 7- N° 1/2 (2004) <revistas.uned.es/index.php/ried/issue/download/156/77> [citado el 23 marzo de 2017]

dicha información a fin de verificar las hipótesis formuladas; y de investigación acción, en el momento de realización de los Talleres de “Lectura crítica en Internet”, además, se articulan diferentes metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio del fenómeno a partir de la concepción de que tales métodos deben ser vistos no como propuestas rivales sino como complementarias.

Los resultados de esta investigación confirmaron que la mayoría de los usuarios estudiados no realizan una evaluación realista de los recursos de Internet debido a que existe gran cantidad de *navegadores superficiales* y curiosos y pocos *usuarios* que estén en la capacidad de convertirse en *hiperlectores*. Para ello se necesita no sólo recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro del sistema, sino también medios que les permitan modificarlo e intervenir activamente en función de su propia búsqueda, lectura y resignificación. Teniendo en cuenta que Internet es un espacio virtual y no solo un medio de comunicación más, la educación debe apostarle a la configuración de hiperlectores que sean protagonista de una nueva matriz comunicativa interactiva a través de una navegación intencional.

El antecedente que se acaba de mencionar enriqueció la presente investigación, ya que, algunos de los criterios metodológicos que subyacen en el diseño y desarrollo de los talleres de práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos electrónicos en Internet fueron utilizados en las actividades que conformaron la secuencia didáctica implementada.

“La lectura crítica de los medios: una propuesta metodológica”²⁰ es el título del trabajo investigativo realizado en la Universidad Central de Venezuela por la

²⁰ ALVARADO MORELLA, Miquilena. Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. En: Revista Comunicar. [en línea] vol. XX, N°. 39 (2012) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823945011>> [citado el 29 de marzo de 2017]

* Miquilena Alvarado es Profesora Asistente e Investigadora del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

docente Miquilena Alvarado Morella* presenta un recuento y análisis histórico de las bases en que se sustenta el desarrollo del pensamiento crítico, partiendo de los aportes que la Teoría Crítica brinda a la perspectiva educomunicativa, como base para la reflexión en torno a los medios. La metodología utilizada en esta investigación es la revisión documental y el análisis de contenido. El resultado final es una guía en la que se proponen acciones para realizar lecturas críticas de medios en el aula. La riqueza de este trabajo está en la conceptualización que sobre teoría crítica, pensamiento crítico y lectura crítica y pensamiento crítico hace la investigadora, lo que permite advertir la relación que existe entre estas concepciones. Según Morella la teoría crítica brinda a la perspectiva educomunicativa las bases para la reflexión de los medios, las cuales se concretarán en el modelo de lectura crítica que le permitirá al estudiante-ciudadano identificar las intenciones socio-políticas en que se enmarcan los contenidos creados por la industria cultural y mediática.

De este trabajo investigativo, se resaltan los aportes históricos y conceptuales de autores que se han dedicado al estudio de la teoría, lectura y pensamiento crítico referidos por Morella, así como la metodología que la autora propone para realizar lecturas críticas de medios en el aula, una propuesta flexible que es posible adecuar a las necesidades del grupo y a los requerimientos de la asignatura y/o del nivel de estudios. Los ejercicios que Morella propone son los siguientes: seleccionar el/los textos mediáticos, identificar valores y apreciaciones que el grupo posee con respecto al texto mediático elegido, estudiar los elementos formales que componen el texto, interpretar las relaciones que el emisor sugiere a partir de la construcción deliberada del mensaje, contextualizar el mensaje o texto analizado, identificar las características de los contenidos que provienen del género, formato y medio en el que se difunden, descubrir las connotaciones presentes en el texto con el objetivo de construir «premisas de interpretación», las cuales deben argumentarse y sobre todo, ser compartidas/negociadas con el colectivo que participa del proceso de lectura crítica. Motivar relecturas del discurso mediático, reflexionar en torno a lo analizado, lo aprendido y lo comprendido. Estos ejercicios son, según Morella, un punto de partida para el desarrollo de lecturas

críticas a partir de gustos, exposición y preferencias que provienen de los medios de comunicación.

En relación estricta con el uso de la caricatura como herramienta pedagógica, Claudio Alberto Briceño Monzón²¹ publicó “La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo”²², un artículo producto de una investigación realizada desde la Universidad de los Andes, Venezuela, en el que el autor reconoce el valor de la caricatura en el periodismo moderno, afirmando que su estructura simbólica provoca, en ocasiones, en el público análisis y reflexiones mucho más profundas que lo que pudiera lograrse a través de otros textos como, por ejemplo, un artículo de opinión. En este sentido, Briceño afirma que es necesario abrir espacios y coordinar proyectos en los que se involucre a la caricatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de estimular e incitar a las nuevas generaciones de jóvenes por conocer, estudiar, discutir y opinar con propiedad sobre diversos problemas políticos, económicos y culturales del país. En coherencia con lo que Briceño propone, esta propuesta de investigación, buscó que la caricatura se convirtiera finalmente en una fuente de estudio que fortalezca los procesos de análisis, lectura y escritura al tiempo que consolide en los estudiantes la memoria histórica y social de nuestro país.

“Leyendo Monitos. Un estudio de recepción de la caricatura política en México”²³ es el título de la investigación publicada en el 2006 y dirigida por Ruby Sheets. La meta de este estudio consistió en acercarse a los lectores de la caricatura

²¹ Magíster en Historia de Venezuela por la Universidad Católica Andrés Bello. Profesor de la Universidad de Los Andes. Jefe de Unidades Académicas y Jefe del Área de Geografía del Departamento de Historia de América y Venezuela, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes.

²² BRICEÑO MONZÓN, Claudio Alberto. La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. [en línea] No. 10 (enero-diciembre, 2005) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201009>> [Citado el 24 de octubre de 2016]

²³ SHEETS, Ruby. A. Leyendo monitos. Un estudio de recepción de la caricatura política en México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Programa de Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. México. (2006) [en línea] https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2431/ruby_sheets.pdf?sequence=2 [Citado el 24 de octubre de 2016]

política para conocer el tipo o los tipos de interacción que se generan entre esta y sus receptores en el contexto de la política mexicana con el propósito de proponer posibles aplicaciones del género, como un instrumento para animar la participación o la educación política y como una alternativa a la televisión para los participantes de la nueva “cultura de la imagen”. La investigadora se valió principalmente de la entrevista como técnica para obtener información acerca de la experiencia de leer caricaturas.

Este estudio se encuentra dentro del sub-campo de investigación de la recepción, una parte del campo académico de la comunicación. Con los estudios de la recepción, este concepto del receptor cambió radicalmente al entender que el nexo entre los medios y la audiencia es complejo y mediato, no simple ni directo. Para finalizar, se presenta la conclusión a la que llega la investigadora después del proceso de indagación realizado:

La recepción de la caricatura política me recuerda a un dicho de Mary Poppins, la niñera inglesa del libro y la película del mismo nombre: “Sólo una cucharada de azúcar hace que baje la medicina de la manera más placentera” (Stevenson & Disney, 1964). Con el humor, el dibujo y el reto de tener el contexto necesario, la caricatura política – la cucharada de azúcar – hace la recepción de las noticias, usualmente una revelación de algo sumamente decepcionante – la medicina – más disfrutable. El miedo de Postman (1991) y Sartori (1998) en sus preocupaciones de la cultura de la imagen es que la gente llegará a depender de esta cucharada de azúcar y no pudiera tomar la medicina de otra manera. Pero mi estudio muestra que, sin esta cucharada de azúcar, algunas personas nunca tomarían la medicina. Es la caricatura que los hizo interesarse por la temática. En cambio, hay otras personas que van a tomar la medicina de todas maneras. La cucharada sólo hace la experiencia más placentera.²⁴

El trabajo de Sheets resulta bastante interesante en cuanto revela la importancia del papel que el caricaturista y su obra cumplen en cada una de las sociedades donde se les permite ser parte activa de la opinión pública. Este trabajo confirma la validez de utilizar la imagen caricaturesca como la base para que los estudiantes puedan generar procesos de análisis, interpretaciones y

²⁴ Ibid., 156p.

proposiciones a partir de situaciones reales y destacadas que son representados en esta tipología textual.

4.1.2 Referentes Nacionales. En la búsqueda de antecedentes nacionales relacionados con la construcción de estrategias pedagógicas para mejorar los procesos de lectura y del uso de la caricatura como instrumento pedagógico posibilitador de procesos de aprendizaje, se hallaron trabajos como el de Liliana Ávila Serrano, Claudia Patricia Farfán Castillo y Cecilia Rincón Sánchez titulado “Algunas consideraciones en torno al diseño y planeación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante”²⁵, implementado en la ciudad de Bogotá y cuyo objetivo general fue reconstruir las características de las prácticas de enseñanza que desde una perspectiva sociodiscursiva del lenguaje subyacen en una SD. El enfoque utilizado en este proyecto fue cualitativo y el diseño metodológico descriptivo. Un trabajo que aporta ideas valiosas en cuanto a la planificación de secuencias didácticas pertinentes y eficientes para el área de lenguaje donde la caricatura cumple la función de instrumento motivador en el desarrollo de formas alternativas de aprendizaje.

El valor de este trabajo, con respecto a la presente investigación reside en los referentes conceptuales que se abordaron, la manera de ejecutar las secuencias didácticas propuestas y la asertividad en los métodos de evaluación y autoevaluación utilizados, lo que permitió a los investigadores descubrir que la lectura de los códigos presentes en el texto icónico verbal, el análisis y producción de la caricatura de opinión es un instrumento que brinda al estudiante la posibilidad de acercarse de una manera diferente a la realidad y que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela deben reconocerse como herramientas vitales para la vida, que

²⁵ SERRANO ÁVILA, Liliana, FARFÁN CASTILLO, Claudia Patricia y RINCÓN SÁNCHEZ, Cecilia. Algunas consideraciones en torno al diseño y planeación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante. Universidad Pontificia Javeriana. Programa de Maestría en Educación. 2009. [en línea] <<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis36.pdf>> [Citado el 24 de octubre de 2016]

permitan leer y producir textos, leer y producir imágenes, apoyar y desarrollar la oralidad como fuentes del conocimiento, rescate de tradiciones culturales y construcción de valores.

“Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad”²⁶ constituye un proyecto institucional que nace de la necesidad de mejorar las competencias de lectura y producción escrita en los estudiantes que inician el ciclo de educación superior en la Universidad EAN realizado por Diana Raquel Benavides Cáceres y Gloria María Sierra Villamil y desarrollado en el año 2013 en Colombia. El objetivo de este proyecto es implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico en el desarrollo de las competencias transversales de la universidad. El diseño metodológico implementado fue cualitativo, de corte descriptivo- inductivo, puesto que se busca describir y comprender los fenómenos de las experiencias de los participantes de la investigación.

Según los resultados, para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes es necesario la interdisciplinariedad, criterios de exigencia, evaluación del trabajo, y seguimiento o acompañamiento durante el proceso de escritura; además es necesario fortalecer en los docentes los hábitos de lectura y escritura con el fin de consolidar una política institucional que genere espacios de discusión y formación donde se utilicen de forma adecuada las habilidades comunicativas.

Lo anterior fue de gran aporte a nuestra investigación, porque evidencia el gran impacto de la secuencia didáctica en una posible reforma del programa de asignatura, como también de la pedagogía en el maestro, ya que este debe planear, implementar y reflexionar para que su quehacer educativo sea de

²⁶ BENAVIDES CÁCERES, Diana Raquel y SIERRA VILLAMIL, Gloria María. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 11, N° 3. Universidad EAN, Colombia (2013) [en línea]<<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf>> [Citado el 30 de octubre de 2016]

calidad, y por último la integración con otras áreas del conocimiento que permitan el desarrollo de la lectura crítica desde diversas temáticas.

En relación con la función social que cumple la imagen en la actualidad se hallaron trabajos como el de María Francisca Sanín Abisambra, “Análisis de la caricatura política desde la perspectiva de las teorías funcionalistas de los media. Una discusión en torno a los mecanismos de control social o ciudadano”²⁷, donde se busca identificar cómo la caricatura política logra ser un actor fundamental en el sistema político, en tanto logra actuar como instrumento de control social o ciudadano. Para lograr esta explicación, primero se hace una descripción del control social, mostrando la relevancia de la información en la construcción del control y su relación con las funciones mediáticas. Gracias a esto se logra poner en evidencia la importancia de la caricatura política como un regulador del sistema político y debido a sus características, las fortalezas de la caricatura frente a otros medios de comunicación.

La relevancia de los aportes del trabajo de Sanín radica en la reafirmación de la marcada influencia de la caricatura en el ámbito social, especialmente en lo correspondiente al campo político, sin embargo, reconoce que existen ciertos límites de la caricatura en su objetivo de convertirse en instrumento de control, y asegura que en gran medida su poder está limitado por la poca importancia que le dan las instituciones, incluidas las escuelas, a la caricatura por su alto contenido humorístico, pudiendo esto implicar que no se den respuestas ante las críticas expuestas por el caricaturista.

“Caricatura: reflejo irónico de la realidad en Colombia”²⁸ es el título del trabajo de investigación de Juanita Villaveces Niño y Paul Rodríguez Lesmes, quienes

²⁷ SANÍN, ABISAMBRE, María Francisca. Análisis de la caricatura política desde la perspectiva de las teorías funcionalistas de los media. Una discusión en torno a los mecanismos de control social o ciudadano. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Ciencia Política y Gobierno Bogotá (2011) [en línea]<<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/2410>> [citado el 30 octubre 2016]

²⁸ VILLAVECES NIÑO, Juanita y RODRÍGUEZ LESMES, Paul. Caricatura: Reflejo irónico de la realidad en Colombia. Universidad del Rosario. Programa de divulgación científica, tomo V (2012) [en línea] <<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/3432>> [Consultado 5 marzo de 2017]

hacen parte del grupo de investigación en historia económica de la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario. Este trabajo se fundamenta en el análisis documental y parte del estudio de la caricatura con contenido económico en Colombia como base para hacer un análisis de aquellos eventos de la historia colombiana que han sido destacados por los caricaturistas y que pueden dar luces sobre la percepción que se tiene de las problemáticas de nuestro país.

El trabajo tuvo como objetivo evidenciar que la caricatura sí es una fuente válida para el estudio de asuntos históricos, incluidos los económicos (desde una perspectiva histórica), sin embargo, se reconoce las limitaciones de la caricatura en cuanto representación de verdades completas debido a que la imagen se usa como un reflejo de un contexto social, pero nunca como una mirada objetiva de los hechos. Como resultado del análisis de dos mil caricaturas con contenido económico, los investigadores aseguran que la caricatura permite ver aspectos sobre las sociedades que usualmente no son observables a través de otras fuentes y, en su diversidad y conflictos, ver cómo se determinan y modifican las relaciones sociales. Todo gracias a la necesidad de utilizar los símbolos de una mentalidad colectiva.

Finalmente, el antecedente expuesto es una contribución a esta propuesta en tanto confirma el valor de la caricatura como referente de la realidad social capaz de activar procesos cognitivos complejos, lo que permite que de esta se generen lecturas profundas y significativas en los lectores que sienten alguna conexión con lo expuesto en la imagen caricaturesca.

4.1.3 Referentes Locales. Con relación a las competencias en lectura y escritura Silvia Correa Parra en su trabajo de investigación “La lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa”²⁹ desarrolla una propuesta para promover la lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia de enseñanza y aprendizaje para incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa. La metodología empleada por la investigadora apunta a la integración de las teorías de análisis y producción textual para ser aplicadas en el aula. Lo anterior a la luz de los enfoques de reconocidos pensadores en las teorías del aprendizaje como Piaget y Vygotsky, contrastados con conceptos en función de la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y composición de textos. En comunidad, se considera la validación de esta experiencia investigativa, en tanto da a conocer algunas de las teorías y conceptos pedagógicos orientados a la promoción de la competencia lectora y escritora desde el enfoque de los autores anteriormente mencionados.

“Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: una mirada al contexto nacional e internacional”³⁰, es un trabajo monográfico realizado por Sandra Milena Delgado Alonso que tiene como objetivo descubrir el concepto que sobre lectura crítica existe dentro de la cultura escolar con miras a formular nuevas metodologías que contribuyan a la alfabetización en torno a los medios de comunicación desde el aula. Este es un estudio monográfico en el que se trabaja sobre documentos que han sido resultado de experiencias educativas, además del análisis de resultados sobre pruebas nacionales e internacionales.

²⁹ CORREA PARRA, Silvia Juliana. Lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Especialidad en Docencia Universitaria. 2012.

³⁰ DELGADO ALONSO, Sandra Milena. Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: una mirada al contexto nacional e internacional. Universidad industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Especialidad en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social UIS. 2006.

Lo valioso del trabajo de Delgado se encuentra en el reconocimiento que hace la investigadora de la problemática social, intereses y necesidades de los estudiantes implicados en la investigación en el momento de la planificación de cada una de las actividades que conforman la secuencia didáctica, en este sentido, Delgado asegura que toda secuencia didáctica deberá responder a las características de lo que Frida Díaz Barriga* ha denominado *enseñanza situada*³¹ si en realidad lo que se pretende es lograr impactar la población en la que se desarrolla.

“La lectura y escritura hacia la construcción significativa del conocimiento en el grado 7° del Colegio Andrés Páez de Sotomayor”³² es el título de la propuesta de Investigación –acción con enfoque cualitativo realizada en la I. E Andrés Páez de Sotomayor, institución a la que pertenece la población objeto de estudio de la presente propuesta de investigación, liderada por las docentes Liliana Ivone Jiménez Ospino, Laura Victoria Morales Barón y Nini Johanna García Salazar en el año 2007. El objetivo de dicha investigación fue diseñar y aplicar una propuesta cuyo eje fueron los módulos de aprendizaje como estrategia pedagógica para mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de séptimo grado de la institución. Dentro de las conclusiones de la investigación se encuentra que el uso de los módulos de aprendizaje (guion de teatro, artículo de opinión, novelas cortas de ciencia ficción) como alternativa de solución a la situación problemática específica detectada durante la primera fase contribuyó al mejoramiento y dinamización de los procesos de lectura y escritura puestos en práctica por los estudiantes de séptimo grado del colegio Andrés Páez Sotomayor.

*Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 1979), maestra en Psicología Educativa (1984) y doctora en Pedagogía (1998), por la misma universidad. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II.

³¹DÍAZ BARRIGA ACERO, Frida. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. México, 2006. [en línea] <http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf> [Citado el 25 de marzo de 2017]

³² JIMÉNEZ OSPINO, Liliana Ivone, MORALES BARÓN, Laura Victoria, GARCÍA SALAZAR, Nini Johanna. La lectura y escritura hacia la construcción significativa del conocimiento en el grado 7° del Colegio Andrés Páez de Sotomayor. Universidad Industrial de Santander. Programa Maestría en Pedagogía. Facultad de Humanidades. 2007

La efectividad de trabajar en grupos, la importancia de que el docente y el estudiante mismo reconozca que él es el verdadero protagonista en el proceso de enseñanza son algunas de las pautas que del trabajo de estos docentes se tendrán en cuenta al momento de ejecutar la presente propuesta.

Por otro lado, como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la imagen ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. El evidente cambio cultural y el re-posicionamiento del valor de la imagen como comunicadora de conocimiento e información le ha permitido establecerse como objeto de estudio en numerosos proyectos de investigación como es el caso del estudio realizado por los docentes Wilson Gómez y Rafael Barragán en su trabajo de investigación “El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales”³³. En dicho trabajo, los autores buscan desvirtuar el imaginario colectivo de que un texto es, únicamente, aquel compuesto por sistemas ideográficos o alfabéticos, situando en el mismo nivel aquellos textos fundamentados en signos visuales, como la caricatura, pues, según los autores, implican las mismas complejas operaciones cognoscitivas involucradas al proceso de la lectura, al mismo tiempo que reafirman la necesidad de que dichos textos tengan una aceptación y un manejo legitimado en la escuela, puesto que, según Gómez y Barragán, la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica en los estudiantes en la misma medida en que lo hace la lectura del texto escrito.

Esta investigación fue tomada en cuenta en el presente trabajo puesto que los autores ofrecen en ella algunas cuestiones de gran utilidad como insumo para fundamentar estrategias didácticas concretas que promuevan el

³³ GÓMEZ MORENO, Wilson y BARRAGÁN GÓMEZ, Rafael. El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, revista de lenguaje y cultura, [en línea], Vol. 17, No. 1 (enero-abril, 2012) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024135006>> [citado el 22 de octubre de 2016] ISSN 0123-3432

aprovechamiento de los signos visuales en el aula, que constituye uno de los objetivos de este trabajo.

Luego de reconocer el valor y avances que sobre la utilización de la caricatura como instrumento didáctico en el desarrollo de procesos de aprendizaje han realizado las propuestas pedagógicas y artículos anteriormente referidos, se procedió a planificar una propuesta pedagógica fundamentada en actividades didácticas que tuvieron como objetivo el logro por parte de los estudiantes de lecturas comprensivas de diversos textos insertos en el ámbito del lenguaje verbal y no verbal.

4.2 MARCO CONCEPTUAL

Los conceptos que se abordaron para fundamento teórico de la presente propuesta pedagógica fueron: aprendizajes por competencia, lectura y lectura crítica, la imagen y el texto icónico, la caricatura, el comentario de texto, secuencia didáctica, aprendizaje cooperativo y aprendizaje significativo, los cuales constituyen las bases teóricas que permitieron vincular la situación problema y las nociones claves de este proceso de investigación. Tener claro los ejes conceptuales fue importante para llevar a cabo un ejercicio pedagógico – investigativo genuino.

4.2.1 Una propuesta pedagógica que implica aprendizajes por competencias: aprendizajes para la vida. El sistema educativo colombiano ha experimentado, durante las últimas décadas, un cambio significativo en su política de mejoramiento de la calidad. Este cambio, liderado por el Ministerio de Educación Nacional, está fundamentado en la transición a un modelo pedagógico que apunta a un enfoque basado en el desarrollo en los estudiantes de competencias para la vida. El modelo por competencias es el resultado de la crítica y el análisis de los modelos anteriores y surge como respuesta a los nuevos escenarios sociales, culturales y políticos.

Este nuevo enfoque plantea una visión pedagógica acorde con el saber, saber hacer, saber ser que demanda la sociedad actual y constituye el enfoque educativo sobresaliente de nuestros tiempos. El modelo por competencias surge luego de que los sistemas educativos experimentaran diferentes concepciones como las del estructuralismo, con una visión reproductiva basada en el instruir e informar, de la escuela nueva, centrada en el hacer científico, y las concepciones existencialista, personalista, comunista, racionalista, instrumentalista y conductista modelos educativos todos ellos con una pedagogía basada en nuevas estrategias didácticas que intentaba responder a épocas, contextos diferenciados, métodos, técnicas y destinatarios.

En contraposición a los ideales instrumentalistas y conductistas surge una postura epistemológica llamada constructivismo cuyo conjunto teórico se encuentra en las ideas de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, entre otros, que coinciden en reconocer al estudiante como principal actor de la acción educativa, quien vive su propio proceso formativo de manera particular y única, en cooperación con los compañeros; en este sentido, el docente debe concentrarse en crear condiciones y ambientes que faciliten la comprensión y hagan posible el aprendizaje.

A esta manera de concebir el aprendizaje, se vinculan un número considerable de propuestas que han favorecido el desarrollo de una metodología constructivista. Hacen parte de dichas propuestas la teoría del aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, las zonas de desarrollo, el aprendizaje centrado en la persona-colectivo, el aprendizaje cooperativo, dinámico o comunicativo, la teoría de las inteligencias múltiples, la metodología activa y el programa o diseño curricular por competencias para la educación; este último comienza a gestarse cuando Edgar Morín en 1999 descarga su pensamiento reflexivo en una prospectiva sobre la educación, un trabajo para la UNESCO sobre cómo educar para un futuro sostenible en su obra magna "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". El modelo por competencias se ha ido perpetrando globalmente fundamentado en la noción de

formación integral del ser humano donde el conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores se conjugan para hacer un todo indisoluble.

En lo referente al sistema educativo colombiano, la competencia ha sido definida por el MEN 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”³⁴.

En este sentido, los procesos de aprendizaje no pueden estar pensados y planificados exclusivamente para la aplicación de éstos en ámbitos educativos; no es coherente que el estudiante aprenda a leer y a escribir para realizar las actividades propuestas en clase, y de esta manera aprobar las distintas asignaturas. Contrario a esta filosofía, los estándares básicos de competencias instan al docente a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico que permitan generar prácticas donde el estudiante pueda desarrollar procesos cognitivos que sean efectivos en situaciones reales; es decir, que cada práctica educativa debe suscitar aprendizajes que le permitan consolidarse como ciudadano hábil capaz de hallar soluciones inteligentes a las distintas situaciones cotidianas que se lo exijan.

Conviene subrayar que lo que se busca en los estándares básicos de competencias en Lenguaje es, en resumen, que el estudiante logre ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida, capaz de utilizar el lenguaje como herramienta que le permita aprehender el mundo y generar comunicaciones asertivas; pero para ello es necesario que la escuela asuma una concepción amplia del lenguaje donde se supere la visión tradicional que privilegia la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.

³⁴ MEN. Estándares básicos de competencias, Op. cit., p. 12

Según lo anterior, formar en lenguaje implica, como queda expuesto en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje en el apartado denominado *La pedagogía de otros sistemas simbólicos*, “avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que es necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales, gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones”³⁵. Por esta razón, y con el objetivo de dar la oportunidad a los estudiantes que hicieron parte de esta investigación de establecer relaciones con nuevos códigos de comunicación y de poner en marcha las nuevas concepciones que sobre la educación en lenguaje, se han planteado en los últimos años, en el contexto mundial, se determinó que la presente propuesta pedagógica, presentada en forma de secuencia didáctica, giraría fundamentalmente en torno a una tipología textual que hace parte del lenguaje simbólico y no verbal: La caricatura de opinión.

4.2.2 Lectura crítica: una nueva forma de leer y comprender el mundo.

Como quedó expuesto en el apartado anterior, ser competente lingüísticamente requiere estar en la capacidad de leer el mundo en todas sus presentaciones, pero ¿qué es leer? Este apartado trata de puntualizar en la concepción de lectura y del ejercicio mismo de leer.

En el origen de la humanidad la tradición y los conocimientos se transmitían de generación en generación mediante la oralidad; consecutivamente, la tradición y los conocimientos fueron plasmados en las paredes de las cuevas. Con el pasar del tiempo el lenguaje evolucionó y se dio el nacimiento de las palabras como representación de las cosas; luego, esas palabras fueron representadas mediante signos y símbolos que era posible trasladar a distintas superficies. Con la fundación de estos signos nació la escritura y también aparecieron quienes la interpretaban, la entendían, apareció la lectura, y aunque en sus inicios leer era

³⁵ Ibid., p.26

una actividad dispuesta únicamente a un pequeño círculo social, la posibilidad de acceder al conocimiento gracias a la lectura de uno u otro texto cambió la visión de mundo para siempre. En la actualidad se entiende el acto de leer como:

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etc. y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.³⁶

Es decir, quien lee no se limita únicamente a la decodificación de símbolos, sin darse cuenta, el lector está siendo protagonista de un complejo sistema de interrelaciones de sentido y significados inagotables que se expanden a medida que surgen nuevas interpretaciones. En efecto, como asegura Daniel Cassany, “leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, construir significado.”³⁷

En este sentido, el acto de leer no es de ningún modo un acto de pasividad, este en cambio exige al lector poner en marcha todas sus facultades intelectuales, en especial, las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Por otro lado, con respecto a la relación intrínseca entre la acción de leer y el contexto sociocultural de los lectores, Emilia Ferreiro afirma que: “Los verbos *leer* y *escribir* no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales [...]De hecho, estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito”³⁸. Es decir, para Ferreiro lo que hoy conocemos como “leer” puede resultar incoherente con lo que

³⁶ MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana, Op. cit., p. 53

³⁷ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama.2006. p.21.

³⁸ FERREIRO, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de cultura económica, 2001. p.41

representará esta misma acción en el futuro, en tanto el acto de leer se concibe en relación intrínseca con la comunicación humana que, de por sí, es dinámica e inconstante.

Hecha la aclaración de lo que a la luz de algunas teorías significa “leer”, se estima conveniente precisar, así mismo, el concepto de lectura; al respecto Fabio Jurado Valencia afirma que: “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.)”³⁹; en este sentido, es incorrecto pensar que leemos únicamente cuando nos encontramos tratando de desentrañar el contenido de un texto escrito, en tanto la mayoría del tiempo nos encontramos leyendo todo aquello que consideramos nos aporta algún significado, somos lectores del mundo, de ahí que la lectura sea entendida en la escuela como una actividad fundamental a través de cual se desarrollan habilidades de lenguaje y pensamiento imprescindibles en cualquier área del conocimiento.

Existe, empero, una nueva concepción de lectura que surge de la necesidad de formar sujetos capaces de asumir una postura crítica y argumentada frente al planteamiento de un texto, con la habilidad de reconocer en él, el texto, partículas vivas de su realidad y de las interrelaciones que se desarrollan en ella. En relación con lo anterior, Paulo Freire, refiriéndose al acto de leer como comprensión crítica (lectura crítica), afirma que: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto al ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”⁴⁰.

³⁹ JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: Revista Iberoamericana de Educación [en línea] N.º 46. (2008) <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/1> [Consultado el 25 de enero de 2017]

⁴⁰ FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México D.: Siglo XXI Editores.2008. p.94

Según Freire, la lectura crítica puede partir de decodificaciones que el sujeto - lector realiza de su realidad, en tanto esta, la lectura crítica, no siempre se realiza a partir de la lectura de un texto escrito, puesto que puede leerse críticamente una imagen, fija o en movimiento, una señal, una situación cotidiana lo que implica que se puede llegar a ser un lector crítico de todo lo representacional en cualquier cultura, es decir, en el acto de leer la importancia no radica en lo que se lee, sino en la percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído.

En esta misma línea, en su artículo “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”, Daniel Cassany define la lectura crítica como “un tipo complejo de lectura que exige niveles más altos de comprensión, requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)”⁴¹.

Además de la definición de lectura crítica Cassany enumera algunas habilidades que un lector crítico debe ostentar para lograr la comprensión del discurso en su grado más alto, entre ellas, la capacidad de “delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor —y poder exponer puntos de vista alternativos a cada uno”⁴². Es decir, para Cassany, no es posible llevar a cabo la lectura crítica sin conocimientos concretos sobre lingüística, sociolingüística, estructuras gramaticales, etc. además de la necesidad de que el lector cuente con una serie de información considerable sobre el mundo en general y el tema del texto en concreto.

Lo dicho hasta aquí supone que nos encontramos frente a un momento determinante de la cultura de la información y del conocimiento, en tanto nos

⁴¹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa* [en línea] No. 32 (2003). <<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya032.pdf>> [Consultado el 25 de octubre de 2016]

⁴² *Ibid.*, p.119.

enfrentamos a una diversidad de textos ambiguos y polivalentes, en su mayoría, que demandan la existencia de un lector que no se limite simplemente a parafrasear lo que dicen, sino que sospeche además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto. Es necesario recalcar que Umberto Eco ya se había referido a esa “cadena de artificios expresivos”⁴³ propios de los textos que el emisor o lector debe actualizar a medida que lo interpreta si en realidad desea descubrir el contenido profundo del texto teniendo en cuenta que: “el texto es una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de “no dicho” o de “ya dicho”, espacios que, por así decirlo, han quedado en blanco, entonces el texto no es más que una máquina presuposicional”⁴⁴. Eco deja claro que ese proceso de “cooperación”, indispensable para la actualización correcta del texto, depende en gran medida de la enciclopedia o conocimientos previos que posee el lector. En esta medida la escuela debe procurar la formación de lectores ideales y críticos, “lectores modelo”⁴⁵, que estén dotados de gran habilidad asociativa y de una enciclopedia basta que les permita realizar inferencias profundas y descubrir claves y variables textuales relacionadas con el contenido profundo de cada texto leído.

En consecuencia, en la actualidad, pensar y leer en forma crítica se configura como uno de los objetivos que se enmarcan en las políticas educativas colombianas. Desde 1991, cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, “se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura; se asumió, asimismo, que el nivel básico de lectura es el literal, y el intermedio es el inferencial. Son los tres niveles de logro con los cuales se ha evaluado siempre la lectura en las Pruebas Saber”⁴⁶. Los tres niveles graduales de lectura

⁴³ Eco, Umberto. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. España: Editorial Lumen. 1993. p.73

⁴⁴ Ibid., p.39

⁴⁵ Para profundizar a cerca de este concepto ver: El lector Modelo en: Lector in Fábula La cooperación interpretativa en el texto narrativo de Umberto Eco.

⁴⁶ JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra [en línea] Ed. 8 2(2014) <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/3>> [citado el octubre de 2016]

(de lo elemental a lo complejo) son explicados en los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua castellana como se muestra a continuación:

Nivel A: Nivel literal: En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos.

Nivel B: Nivel inferencia: El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Nivel C: Nivel crítico-intertextual: el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.⁴⁷

La invitación a fomentar el nivel de lectura crítico -intertextual es promovida en nuestro país principalmente por el Ministerio de Educación Nacional quien plantea la necesidad de llevar a cabo la lectura comprensiva desde un enfoque crítico teniendo en cuenta que “Las personas se enfrentan a volúmenes de información en constante crecimiento, lo cual demanda de ellas, no sólo una lectura comprensiva, sino la construcción de un criterio propio que les permita seleccionar y filtrar aquella información que consideren relevante y que responda a sus intereses.”⁴⁸ Sin embargo, aclaran que “Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos.”⁴⁹ Es decir, es necesario superar el nivel literal e inferencial para lograr descubrir la estructura profunda del texto y lograr interpretaciones coherentes al texto y a

⁴⁷ MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Op. cit., p. 113-114

⁴⁸ Ministerio de Educación Nacional. Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá. 2011 [en línea] <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf> (Consultado el 20 marzo de enero de 2017)

⁴⁹ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Op. cit., p.81

su intencionalidad, pues como lo afirma Jurado” La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector[...] Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído.⁵⁰

En resumen, leer de forma crítica no es solamente entender lo que en apariencia dice el texto, tampoco es expresar sin ningún criterio una opinión subjetiva sobre el mismo, leer críticamente es realizar una interpretación del texto fruto de su estudio y su posterior comprensión, para lograr de esta manera adquirir significaciones que bien pueden aplicarse al mundo real. En este sentido, recogiendo las ideas expuestas por Freire, Ferreiro, Fabio Jurado, Cassany y el MEN hasta este punto sobre la lectura y la lectura crítica es evidente la necesidad de emprender el camino que permita a la escuela formar estudiantes como lectores críticos a partir de la elaboración de propuestas pedagógicas que den espacio para el ejercicio de la lectura comprensiva a través de la socialización de “materiales significativos,” como lo aconseja Ausubel, que en el caso concreto de esta propuesta estará en su mayoría conformado por la imagen caricaturesca, en tanto se aprecia su valor simbólico y su valor representacional del contexto cotidiano, lo que facilita la generación de procesos cognitivos y comunicativos fundamentales para la conformación de lectores críticos.

⁵⁰ JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra [en línea] <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/3>> [citado el 23 de enero de 2017)

4.2.3 El poder de la imagen en la comunicación. Entre las múltiples reflexiones que surgen necesariamente en la fundamentación de esta propuesta de investigación se encuentra la cuestión de la representación icónica y su carácter referencial, reflexión que se puede iniciar desde el convencimiento de que somos seres primariamente visuales en tanto percibimos el mundo de un modo visual, he ahí la importancia de reconocer que la imagen es por lo menos en nuestro contexto tan fuerte como la palabra, el problema radica en que el lenguaje visual predominante está controlado por los imperios tecnológicos culturales y globales de los medios de comunicación, por esta razón, es necesario que desde la escuela se enseñe a hablar y pensar de manera seria sobre lo que se comunica a través de imágenes, partiendo del reconocimiento de los complejos procesos de pensamiento que el lector de una imagen debe llevar a cabo para encontrar el sentido de la misma, para aprender a mirar o lo que algunos han denominado alcanzar la *alfabetización visual*.

Evelyn Arizpe y Morag Styles citan en su trabajo *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales* a Kate Raney, quien define la alfabetización visual como “ pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon”⁵¹. En este proceso de descubrimiento del sentido de la imagen entra en juego también el conocimiento previo sobre los temas y contextos a los que esta se refiere, de ello depende conseguir respuestas coherentes y acertadas o ingenuas e instintivas respecto a la imagen objeto de análisis. Martine Joly* en *Introducción al análisis de la imagen* presenta una exploración interesante de todos los posibles usos, y por tanto concepciones, que de la imagen existen en la actualidad, al respecto, es oportuno retomar los planteamientos realizados por

⁵¹ Kate Raney. Visual Literacy: Issues and Debates. Citado por: Arizpe, E., y Styles, M. “Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual” Cap. 2. *En: Lectura de imágenes*. México: Fondo de cultura económica. 2004. p. 75

*Profesora emérita en la Universidad de Michel-de-Montaigne Bordeaux III, Francia, donde imparte clases sobre semiología de la imagen y del cine. Es autora, además, de *Introducción al análisis de la imagen*, *La imagen fija*, y *La imagen y su interpretación*.

Martine Joly sobre el significado de la imagen en tanto coincide con la perspectiva analítica con la que se pretende abordar la imagen en esta propuesta de investigación: desde una visión semiótica, desde el enfoque de la significación y no desde su valor estético. En este sentido, la imagen será considerada desde su *modo de producción de sentido*, es decir, la imagen como signo. Para entender el porqué de esta comparación es necesario puntualizar la definición de signo desde la perspectiva que nos concierne teniendo en cuenta que este concepto ha sido utilizado de manera muy amplia en los diferentes campos de la ciencia.

Pierce concibe el signo o *representamen* como “algo que está en alguien por alguna cosa, en algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esta persona un signo equivalente, o quizás un signo más complejo”⁵². La definición que construye Pierce es un tanto más completa que la popular definición de signo como “algo que se pone en lugar de otra cosa” y coincide con la concepción que de signo Umberto Eco ha instaurado en sus obras “El signo se utiliza para transmitir una información, para decir, o para indicar a alguien algo que otro conoce y quiere que lo conozcan los demás también”⁵³. En este sentido la imagen vista como signo es un instrumento valioso en el campo de la comunicación en relación con la producción y recepción de mensajes lo que la constituye en mediadora del hacer conceptual.

Para ser más específicos, la caricatura, tipo de imagen seleccionado para incitar los procesos de análisis y lecturas profundas en la propuesta pedagógica, se enmarca, según una de las tipologías del signo que presenta Eco, en lo que se denomina *signo icónico* que hace referencia a aquel signo que es capaz de poseer propiedades del denotado o referente o, como lo explica el mismo, Eco “signo icónico no es algo que se asemeja a la realidad denotada, como si se ofreciera como «don» del objeto a nuestra percepción: es un signo producido de tal manera que genera aquella apariencia que nosotros llamamos

⁵² Pierce, J.R. La teoría dell'informazione citado por ECO. Humberto. Signo. Colombia: Editorial Labor.1994. p.163

⁵³ ECO. Humberto. Op. cit., p.21

« semejanza »⁵⁴. Así mismo, la imagen caricaturesca hace parte de los *signos artificiales* que corresponden a “los que alguien, hombre o animal, emite conscientemente, a base de convenciones precisas, para comunicar algo a alguien (son éstos las palabras, los símbolos gráficos, los dibujos, las notas musicales, etc.). En estos signos siempre existe un emite”⁵⁵. En este sentido, es válido reconocer la imagen como una construcción visual compuesta por signos que permiten considerarla como una herramienta de expresión y comunicación universal. Al respecto, Martine Joly asegura que “ya sea expresiva o comunicativa, podemos admitir que una imagen siempre constituye en efecto un mensaje para otro”⁵⁶, sin embargo, aclara, que es clave el saber cultural y sociocultural del espectador para lograr desencadenar asociaciones mentales que posibiliten un correcto discernimiento del mensaje visual.

Por otro lado, la imagen se ha ido introduciendo poco a poco en el campo educativo como instrumento de mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje y como estrategia didáctica que permite proponer nuevos modos y estilos de aprendizaje que permiten dinamizar la práctica pedagógica; el catedrático Héctor Sánchez lo refiere de la siguiente manera:

El uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente: la fotografía, el cine, la televisión y el computador, entre otros, utilizan la imagen como medio para transmitir mensajes, que, aplicados bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el aula, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una manera más agradable y significativa⁵⁷

Queda claro que la lectura de imágenes, sujeta a un proceso de análisis agudo, puede convertirse en un dispositivo ideal para el ejercicio de un juicio crítico e

⁵⁴ Ibid., p. 147

⁵⁵ Ibid., p. 34

⁵⁶ JOLY, Martine. Introducción al análisis de la imagen. 2 ed. Buenos Aires: La marca editora, 2009. p. 61-62

⁵⁷ BEDOYA, Héctor Gerardo Sánchez. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Zona próxima. [en línea] N° 10 (2009) <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>> [citado el 3 de abril de 2017]

interpretaciones creativas, que lleven al estudiante a aprendizajes valiosos y significativos; al respecto Martine Joly expresa que “La imagen lejos de ser una plaga amenazante y contemporánea, es un medio de expresión y de comunicación que nos vincula con las tradiciones más antiguas y más ricas de nuestra cultura”⁵⁸.

Finalmente, es correcto afirmar que entre las transformaciones que caracterizan al mundo globalizado se encuentra el reposicionamiento de la imagen como generador de mensajes polivalentes, lo que lleva a la cimentación de contextos sociales y realidades virtuales en su mayoría mediadas por estímulos visuales, por lo tanto, resulta necesario llevar a cabo un proceso de alfabetización visual que permita la interpretación de los mensajes de forma idónea. En este sentido, la escuela se enfrenta al desafío de lograr que lo visual deje de tener un estatuto inferior y denigrado frente a otros materiales de aprendizaje. Dicho de otra manera, la escuela debe replantear los objetivos y formas de aprendizaje, se debe dar paso a una educación que se haga cargo de la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo. Teniendo en cuenta que es urgente la inserción de la imagen en los procesos de enseñanza-aprendizaje el presente proyecto de investigación, tomó la caricatura de opinión como el modelo de imagen que funciona como estímulo de procesos cognitivos que buscan fortalecer la lectura crítica en los estudiantes elegidos para la aplicación de este trabajo.

⁵⁸ JOLY. OP. cit., p. 147

4.2.4 La caricatura como representación social. La estrategia de crear representaciones gráficas para intentar comunicar hechos y pensamientos es un arte tan antiguo como la misma historia del hombre, es más, algunos historiadores como Beatriz González* no dudan en afirmar que la caricatura existió antes de que se inventara la palabra en Bolonia, Italia, a comienzos del siglo XVII. La palabra *caricatura* de origen italiano nace como derivación del vocablo *cargar* y se refiere “propiamente a 'cargadura', por la exageración o recargo de los rasgos fisonómicos”⁵⁹; su inventor, como lo documenta González, Annibale Carracci “describe tres instancias, hasta llegar a lo que llamó “caricatura”: la primera, la naturaleza; la segunda, la copia literal de la naturaleza, y la tercera, la alteración de su forma por medio de la acumulación de defectos, sin quitar nada de su parecido. Annibale Carracci habla de la tercera instancia “como causa del placer, es decir, la caricatura”⁶⁰. La caricatura surge como rechazo a la realidad idealizada o disfrazada de la época en donde se sobrepone la fealdad sobre la belleza, al respecto Charles Baudelaire afirma que las caricaturas son “las obras destinadas a presentar al hombre su propia fealdad moral y física”⁶¹ que curiosamente logra despertar cierta excitación y embeleso.

Con respecto a la llegada de este tipo de representaciones a la Nueva Granada, 1840 y 1850, esta estuvo ligada al auge del costumbrismo en la pintura y la literatura. La caricatura asegura González

en el campo social tuvo nexos con el auge del costumbrismo. Los cuadros de costumbres presentaban una faceta que invitaba a la risa y que se conoció en el siglo XIX con el nombre de “jocosidades”. Del “tipo” a lo “típico” no hay sino un paso; del mismo modo, del cuadro de costumbres a la caricatura. Los artistas

*Maestra en Bellas Artes, Universidad de los Andes, Bogotá. Curso de grabado en la Academia de Bellas Artes de Rotterdam, Holanda. Maestra Honoris Causa en Artes Plásticas, (2000) Universidad de Antioquia. Investigadora (Historia del Arte) Premio Vida y Obra del Ministerio de Cultura (2006). Directora del Departamento de Educación del Museo de Arte Moderno (1970-1983). Desde 1977 trabaja en investigación sobre museología, historia del arte y caricatura.

⁵⁹COLOMINAS, Joan. Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Madrid: Editorial Gredos, S.A. 2da Edición. 1967. p.133.

⁶⁰ GONZALEZ, Beatriz. Visiones paródicas: risas, demonios, jocosidades y caricaturas. Revista de Estudios Sociales [en línea] No. 30. Bogotá (agosto de 2008) <<https://res.uniandes.edu.co/view.php/550/1.php>> [citado el 22 de abril de 2017]

⁶¹ BAUDELAIRE, Charles. Lo cómico y la caricatura. Madrid: Visor Dis S. A.1988.p.16

costumbristas tendieron a mostrar lo que los escritores llamaron escaseces (Díaz Castro, 1974, p. 314): la miseria, los gustos y los caprichos del pueblo. “Lo efímero” (Baudelaire, 1996, p. 353), como lo considera Baudelaire.”⁶²

La caricatura nace como un gusto hacia la exageración de formas y actitudes quizá sin ninguna pretensión diferente al mero goce individual del artista que veía en cada una de las figuras que transitaban las calles cierta aura de jocosidad y humor:

Los artistas comenzaron a observar el deterioro físico a que habían llegado los héroes de la Independencia con sus uniformes napoleónicos pasados de moda. A la vez, dieron testimonio de los personajes que poblaban las calles de las ciudades: los sacerdotes con sombreros de teja, los locos, los criminales, los espías, los barberos, los galleros, los venteros con su aspecto andrajoso. Los sabios distraídos en eternos diálogos botánicos, los ricos y los pordioseros, los poderosos y los humildes, todos conforman una galería de personajes insanos y desgreñados de la comedia nacional.⁶³

Después de abrirse paso en medio de polémicas, persecuciones y dictaduras políticas que pretendieron poner límites a los contenidos caricaturescos, en la actualidad son pocos los que ponen en duda su poder expresivo y esto se debe en gran medida a que el papel de la caricatura está cada vez más definido: “traducir gráficamente la opinión pública”⁶⁴. Así mismo, es un tipo de representación icónica, como lo vimos en líneas anteriores que en la actualidad cuenta con características y tipologías definidas lo que permite al lector discernir entre lo que es y no es una caricatura. Algunos autores como Baudelaire no dudan en calificar “lo cómico” como la esencia de la caricatura. La esencia, dice Baudelaire “muy notoria de lo cómico absoluto es el atributo de los artistas superiores que llevan en sí la receptibilidad suficiente de toda idea absoluta”⁶⁵. El uso de la comicidad tiene como fin posibilitar la agresión o la crítica a personas encumbradas que reclamen autoridad. Lo cómico actúa entonces como una revuelta contra esa autoridad, un liberarse de la presión que ella

⁶² GONZÁLEZ. Op.cit., p.76

⁶³ Ibid., p.76

⁶⁴ Ibid., p.78

⁶⁵ BAUDELAIRE. Op. cit., p. 36

ejerce, en esto reside según, Sigmund Freud, el atractivo de la caricatura, “que nos hace reír aun siendo mala, sólo porque le adjudicamos el mérito de revolverse contra la autoridad”⁶⁶. Esa es quizá una de las características más notorias de la caricatura, convertir en sus protagonistas personas y objetos que reclaman autoridad y respeto y son sublimes en algún sentido buscando denigrarlo o ensalzarlo según sea el objetivo del caricaturista. Al respecto escribe Freud:

La caricatura opera el rebajamiento, según es notorio, realzando de la expresión global del objeto sublime un único rasgo en sí cómico que no podía menos que pasar inadvertido mientras sólo era perceptible dentro de la imagen total. Ahora, por medio de su aislamiento, se puede obtener un efecto cómico que en nuestro recuerdo se extiende al todo. Condición de ello es que la presencia de lo sublime mismo no nos mantenga en nuestra predisposición a venerarlo. Cuando en la realidad falta un rasgo cómico omitido de ese modo, la caricatura lo crea sin reparo alguno exagerando uno no cómico en sí mismo.⁶⁷

Lo dicho hasta aquí sobre el origen, evolución y características de la caricatura son motivo suficiente para que se considere pertinente su elección como un medio para fortalecer la competencia lectora de la población elegida, en tanto funciona como anclaje de las realidades sociales y culturales en las que los estudiantes se encuentran inmersos. Por otro lado, es una tipología textual a la que se puede acceder fácilmente por medio de sitios en internet, periódicos y revistas. En relación con los intereses y gustos de los estudiantes, es posible señalar que todos en algún momento de su vida han caído en el encanto de alguna caricatura, ya sea por su gran expresividad gráfica o por la esperanza de encontrar en ella un motivo para sonreír, fenómeno del que no escapan ni grandes ni chicos, así lo confirma Gil: “uno de los géneros más influyentes del periodismo de opinión y de los medios de comunicación en general es la

⁶⁶ SIGMUND, Freud. El chiste y su relación con lo inconciente. Argentina: Amorrortu editores. 1905.p. 99

⁶⁷ Ibid., p. 191.

caricatura; (...) se leen o se oyen caricaturas en un porcentaje del que no puede presumir ningún otro género periodístico”⁶⁸.

Está la caricatura de opinión, desde su lenguaje icónico, configurada de tal manera que espontáneamente da paso a interpretaciones, hipótesis, discusiones y controversias sobre un sin número de posibilidades temáticas (política, economía, eventos sociales) por lo que resulta erróneo negar su valor pedagógico, por esta razón, se optó por esta tipología textual como eje central en el desarrollo de las actividades que compondrán la secuencia didáctica que hace parte del plan de acción de la presenta propuesta de investigación donde se buscará que a partir de la lectura, análisis y comprensión de la caricatura de opinión se logre que el estudiante desarrolle su criticidad conforme se convierte en lector de su entorno, el entorno de otros y lo otro, comprendido por fenómenos políticos, sociales, y culturales.

Con la intención de confirmar la pertinencia de confiar en las ventajas de trabajar con la caricatura como material pedagógico, se presenta la opinión de Claudio Briceño al respecto después de llevar a cabo un proyecto educativo de investigación donde la caricatura fue uno de los protagonistas:

Por esto es indispensable instrumentar un mecanismo idóneo que facilite la divulgación pedagógica de las diversas temáticas contenidas en las caricaturas de prensa. En consecuencia, deben promoverse ideas y proyectos que tiendan a presentar las caricaturas humorísticas de prensa, analizadas de forma coherente en su contexto para incorporarlas de manera eficiente al sistema de enseñanza aprendizaje. De esta manera, se puede estimular e incentivar a las futuras generaciones [...] para conocer, estudiar, discutir y opinar con propiedad sobre diversos problemas del país.⁶⁹

⁶⁸ GIL, Francisco. La caricatura de opinión. Cuadernos de Comunicación Social No. 14. PUJ. Bogotá. 1974.p.4

⁶⁹ BRICEÑO, Claudio A. M. La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. [en línea]N° 10. 2005 < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201009>> [citado el 22 de marzo de 2017]

En definitiva, es posible sospechar que a través del análisis de la caricatura de opinión se pueden generar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje significativo en tanto su lectura permite una aproximación a sus propias realidades y a las de su entorno –colegio, barrio, ciudad, país- de manera particular al tiempo que se genera en los estudiantes procesos de reflexión y análisis profundo que es, finalmente, lo que se busca en esta investigación.

4.2.5 Comentario de texto desde un enfoque comunicativo⁷⁰. Este apartado tiene como objetivo especificar el tipo de texto que se espera los estudiantes estén en la capacidad de producir después de la puesta en práctica de la secuencia didáctica, en tanto este será valorado cualitativamente con el fin de determinar el impacto de la estrategia pedagógica en relación con las habilidades de comprensión, producción y reflexión lingüística que evidencien los estudiantes.

El comentario de texto hace parte de las actividades didácticas en las que el estudiante debe desarrollar ciertos objetivos de aprendizaje de forma individual y colectiva, creativa, no memorizable y en cierto modo imprevisible en tanto el texto que será objeto de comentario es desconocido en principio. Respecto a la concepción de objetivos de aprendizaje Daniel Cassany afirma que “Los objetivos de aprendizaje se subordinan a las necesidades comunicativas reales del alumnado, presentes y futuras, por lo que pierden peso específico aquellos contenidos y destrezas de dudosa aplicación a la realidad académica, laboral o social”⁷¹.

Con respecto a la *autenticidad comunicativa* del comentario de texto, es válido señalar que este hace parte de un ejercicio instintivo que realizamos con frecuencia en la vida cotidiana, en distintos ámbitos de la comunidad, en el

⁷⁰ CASSANY, D. “El comentario de texto en el enfoque comunicativo”, Clave. Revista especializada de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua. [en línea] N° 8 (1999)

<[http://www.academia.edu/6976870/El comentario de texto en el enfoque comunicativo](http://www.academia.edu/6976870/El_comentario_de_texto_en_el_enfoque_comunicativo)>[citado el 22 de marzo de 2017]

⁷¹ Ibid., p. 16

trabajo, en la familia; en encuentros con amigos, es usual sorprendernos comentando el partido, la noticia, lo último en moda, en fin, dice Cassany “el propósito de comentar textos es auténtico y espontáneo: queremos informar a otros de nuestras opiniones sobre un texto y queremos conocer las opiniones de los otros sobre el mismo texto”⁷². Por otro lado, el comentario de texto es considerada como *una actividad cognitiva compleja* que integra diversas habilidades lingüísticas y procesos cognitivos que se van fortaleciendo mediante su práctica.

Conviene señalar las fases que componen el proceso de elaboración del comentario de texto, propuestas por Daniel Cassany, haciendo énfasis en que éstas no son lineales o sucesivas, además, el tiempo de duración entre una u otra es variable dependiendo de las destrezas de quien elabora el comentario:

- Fase de recepción y comprensión del texto, que incluye los procesos de percepción visual y auditiva, la activación de conocimiento previo, la contextualización del texto, inferencia de implícitos, etc.
- Fase de construcción de interpretaciones y opiniones, que incluye la formulación de hipótesis, la verificación de las mismas, la discriminación de datos relevantes, el desarrollo de puntos de vista.
- Fase de expresión de juicios, que incluye el conjunto de procesos implicados en la producción discursiva: planificación, textualización y revisión.⁷³

Hay que mencionar, además, que la oralidad, entendida como el diálogo o conversación con el otro, es un elemento fundamental para la construcción de comentarios de texto, en tanto permite verbalizar las opiniones individuales, y acceder a las visiones del otro, aspectos que permiten reformular y enriquecer las concepciones iniciales que serán en todo momento válidas siempre y cuando se soporten en el texto objeto de análisis, que en este caso será la caricatura; al respecto advierte Casanny “Cada interpretación de una obra, cada CT, es personal, relativo y verdadera. Lo que entiende y piensa cada individuo entra en contraste con las interpretaciones del resto de compañeros, de manera que el

⁷² Ibid., p.17

⁷³ Ibid., p. 17.

CT se convierte en una argumentación: el texto comentando es una secuencia argumentativa y la actividad de contrastar opiniones en el aula se convierte en un debate”⁷⁴. De esta manera, queda claro que el objetivo del comentario de texto no es alcanzar un consenso o una explicación teórica única del texto, sino animar al aprendiz a construir sus propias interpretaciones del mismo al tiempo que, mejora sus habilidades de comprensión y producción discursiva. Por este motivo el proceso de producción del comentario debe ser valorado gradualmente, prestando la misma atención tanto al producto final como al proceso de producción de discursos orales individuales, el contraste de opiniones, el diseño de borradores y su reelaboración y evaluación continua, además este tipo de práctica permite que se lleven a cabo procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En este sentido, el comentario de texto es una situación auténtica de comunicación viable tanto en la escuela como fuera de ella. En la actualidad su enfoque didáctico pone más énfasis en el fomento del pensamiento creativo e individual de cada estudiante, en lugar de pretender que todos asuman una única interpretación legitimada y académica. En esta medida, el comentario de texto puede convertirse en una actividad práctica, basada en textos reales, que fomente la reflexión y el análisis crítico, además de incrementar sus habilidades comunicativas.

⁷⁴ Ibid., p. 20

4.2.6 Un instrumento de aprendizaje cooperativo y significativo: la secuencia didáctica. Las estrategias metodológicas que permiten enfocar los proyectos educativos son numerosas y diversas, sin embargo, el docente recurre y hace uso de una determinada estrategia teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, la población, los recursos humanos y materiales necesarios para su realización, el tiempo de aplicación de la propuesta y la experiencia o conocimientos previos que posee sobre esta. En lo correspondiente a la presente propuesta de investigación se optó por la elaboración e implementación de una secuencia didáctica como la herramienta en que se fundamentará el plan de acción con el que se pretende contrarrestar las dificultades que respecto a la competencia lectora se han podido identificar en la población objeto de estudio, teniendo en cuenta que la finalidad de esta investigación resulta coherente con la filosofía de esta modalidad de trabajo en las aulas ya que esta permite la implementación de los contenidos del área de lengua castellana que se abordarán en la puesta en práctica de la propuesta que involucra un tópico general de investigación, la lectura crítica.

La elección de esta modalidad de trabajo pedagógico se da en la medida en que esta permite que sea el docente quien guíe las actividades que la conforman, debido a que él es quien conoce a profundidad las dificultades que se planean solucionar y la forma en que se involucrará el currículo, sin desestimar el rol de los estudiantes que resulta, sino no más, igual de importante al del docente. En relación al concepto de secuencia Ángel Díaz Barriga en su artículo: la define de la siguiente manera:

Las secuencias 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. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del

docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos.⁷⁵

Según lo expuesto por Díaz, una secuencia didáctica está compuesta por un conjunto de procedimientos y actividades que se planifican teniendo en cuenta los contenidos, conocimientos, experiencias y el contexto social propio de los estudiantes con el fin de que estos adquieran aprendizajes definidos y significativos.

Por otro lado, la estructura de la secuencia didáctica se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades. Por cuestiones de forma, presentamos las dos líneas como paralelas, cuando en su desarrollo en el aula ambos elementos aprendizaje y evaluación están profundamente imbricados. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación. La secuencia integra de esta manera principios de aprendizaje con los de evaluación, en sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa. Iniciamos con una reflexión vinculada a las actividades para el aprendizaje, pero desde el principio de la secuencia es necesario tener claridad de las actividades de evaluación para el aprendizaje, incluso es importante lograr una visión integral de las evidencias de aprendizaje, superar la perspectiva de sólo aplicar exámenes, sin necesidad de eliminarlos completamente, pero sobre todo reconociendo que los principios trabajo por problemas y perspectiva centrada en el aprendizaje significan lograr una articulación entre contenidos (por más abstractos que parezcan) y algunos elementos de la realidad que viven los alumnos. De esta manera construcción de una secuencia de aprendizaje y

⁷⁵ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Autónoma de México [en línea]
<http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf>

evaluación son elementos van de la mano y se influyen mutuamente, como se puede observar en el siguiente cuadro.

Conviene subrayar que para que los objetivos trazados en una secuencia didáctica se cumplan a cabalidad es necesario que su planificación sea rigurosa, con el fin de no generar vacíos conceptuales o procedimentales en los procesos que el estudiante deba llevar a cabo para adquirir nuevos aprendizajes a partir de la interacción con sus conocimientos previos. Para la elaboración de la secuencia didáctica que hará parte de la segunda fase de esta investigación se

tendrán en cuenta los elementos presentes en el siguiente esquema de la autoría de Díaz:

Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica³	
Asignatura: Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tema general:	
Contenidos:	
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:	
Finalidad, propósitos u objetivos:	
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto:	
Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:	
Secuencia didáctica	
Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje	
Línea de Secuencias didácticas Actividades de apertura: Actividades de desarrollo: Actividades de Cierre:	
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)	
Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos	
<hr/> ³ Nota esta propuesta es indicativa y no significa que el profesor deba llenarla en todos sus elementos. Cada docente puede incorporar aquellos elementos que le sean más significativos en su trabajo con los estudiantes	

Fuente: Díaz Barriga, Angel. Guía para la elaboración de na secuencia didáctica. Universidad Autónoma de México. México. 2013. p.3

Este esquema fue una guía en la elaboración de la secuencia didáctica, ya que presenta los momentos claves para su planificación, además en ella se tienen en cuenta todos los elementos humanos y materiales que son fundamentales para su construcción. Conviene subrayar que la metodología de trabajo, como queda expuesto en el esquema, fue esencialmente grupal en tanto se buscó alcanzar el aprendizaje cooperativo. En definitiva, la secuencia didáctica se configuró pues como el eje organizador y metodológico que permitió llevar a cabo el proceso de investigación con solidez y seguridad.

4.2.7 Aprendizaje cooperativo: El aula de clase como comunidad de aprendizaje. La conveniencia de utilizar el aprendizaje cooperativo como práctica educativa fundamental en el aula de clase es casi innegable. Con el pasar de los años tanto los investigadores expertos en el campo de la educación como los docentes en práctica han advertido los beneficios que aporta a la práctica pedagógica propiciar espacios donde el aprendizaje cooperativo es protagonista. En su libro *El aprendizaje cooperativo en el aula* David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec definen el aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”⁷⁶. Hay que mencionar que el reconocimiento de esta propuesta de trabajo en el aula como conveniente y beneficiosa no es propiedad de las investigaciones actuales, debido a que ya en 1995 Lev Vygotsky, a través de sus observaciones y proyectos experimentales, advirtió las ventajas de la cooperación en los procesos de aprendizaje, como consecuencia de esto hoy se conoce la teoría de la zona de desarrollo próximo propuesta por el autor en la que afirma que: “ Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí mismo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su nivel de desarrollo”⁷⁷. Es decir, todo niño puede llegar a procesos cognitivos superiores si cuenta con la ayuda de uno o varios semejantes.

⁷⁶ David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Editorial Paidós. 1999. P.5.

⁷⁷ VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. España: Ediciones Paidós. 1995. p.180.

Para la puesta en escena del método de aprendizaje cooperativo en la presente propuesta de investigación se tendrán en cuenta las directrices que David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec proponen en su trabajo titulado *Aprendizaje cooperativo en el aula*, entre ellas, los autores proponen cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase con el fin de que este método sea eficiente: El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación. El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El quinto y último elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.⁷⁸

Figura 1 Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



Fuente: David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Editorial Paidós. 1999. P.9

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje: los grupos informales de aprendizaje cooperativo, los grupos de base cooperativos y los grupos formales de aprendizaje cooperativo, siendo esta última tipología la que se adapta mejor a las necesidades y objetivos del estudio teniendo en cuenta que los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante

⁷⁸ David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. Op. cit. p.9-10

un período que va de una hora a varias semanas de clase en donde, en estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada.

En consecuencia, el método de aprendizaje cooperativo fue una herramienta fundamental en la puesta en escena de la presente propuesta de investigación teniendo en cuenta que fue posible mejorar el rendimiento de todos los alumnos, en la medida en que los estudiantes sobresalientes apoyaron los procesos de aquellos que presentaron dificultades para desarrollar las actividades propuestas, simultáneamente, este método posibilitó la construcción de relaciones positivas de convivencia entre los alumnos logrando así un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo entre la comunidad de aprendizaje seleccionada para llevar a la práctica la propuesta de investigación.

4.2.8 El aula de clase como escenario de aprendizajes reales: Aprendizajes significativos. En el actual contexto educativo, se reconoce como satisfactoria aquella práctica de enseñanza que se encamine hacia la búsqueda de aprendizajes significativos, la práctica educativa tradicional cuyo método usual es la lección magistral basada en el esquema clásico de aprendizajes memorísticos (exposición-escucha-memorización repetición); poco a poco se ha relegado al pasado en tanto no logra coexistir con las necesidades que experimentan las sociedades actuales. En una nueva lógica educativa, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante y todo método debe tener en cuenta principalmente sus intereses y necesidades, la preocupación por el contenido es secundaria.

En este sentido, las nuevas prácticas educativas se fundamentan también en una nueva concepción de aprendizaje inicialmente reconocido como un proceso que como tal demanda al docente contar con juicios claros acerca de lo que considera que necesitan aprender sus estudiantes y del método más adecuado para lograr que los nuevos contenidos puedan relacionarse con los anteriores aprendizajes de sus estudiantes. En relación con lo anterior, el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel desarrolló una interesante teoría sobre

la asimilación de conocimientos: el aprendizaje significativo. La idea de aprendizaje significativo que presenta Ausubel es la siguiente:

El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje representado. Requiere tanto la actitud de aprendizaje significativa como la presencia al estudiante de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente. 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinente con las que el nuevo material se pueda relacionar.⁷⁹

Es decir, según Ausubel, el verdadero aprendizaje puede darse únicamente cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen, por lo tanto, que el aprendizaje se da cuando una nueva información se conecta de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con los conocimientos que ya se poseen, es decir, con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En consecuencia, no puede llegarse al aprendizaje por medio de la imposición de contenidos ajenos a lo que el aprendiz ya conoce o es de su interés. A lo largo de los años se ha demostrado que, en gran parte, el fracaso de los sistemas educativos reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte y abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad. Como consecuencia de lo anterior, Frida Díaz Barriga retoma las posturas de figuras influyentes en el campo de la pedagogía, como Dewey, Vygotsky, y propone un modelo de enseñanza en la que el punto de partida sigue siendo el conocimiento previo del estudiante, lo que puede hacer y desea saber, al tiempo que enfatiza en la búsqueda de sentido y de significado en torno a los contenidos que se han de aprender: La enseñanza situada.

Díaz aclara el término de enseñanza o cognición situada haciendo referencia a “todo conocimiento producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un

⁷⁹ AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. España: Paidós, 2002. 328 p. 25

contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada”⁸⁰. De manera que lo que propone Díaz es que la escuela como institución social debe constituirse como soporte para el desarrollo de la vida comunitaria, en la cual el estudiante experimente situaciones formativas que lo conducen a participar activamente en la tradición social y cultural que le es propia. Lo anterior permite el desarrollo pleno de sus propias facultades, mientras participa del proceso de formación de sus semejantes, lo que constituye la base del establecimiento de relaciones sociales y comunicativas con sentido, de ahí que en el momento de planificación de la secuencia didáctica, en torno a la que gira la propuesta de investigación, resultó fundamental aplicar las concepciones de aprendizaje significativo y enseñanza situada en tanto se buscó generar procesos de aprendizaje con sentido que giraran en torno a contenidos relacionados con los pre-saberes de los estudiantes y su contexto social, de esta manera, desde el aula de clase, los estudiantes dejaran de ver la escuela como una isla apartada, ajena a las problemáticas y situaciones reales inmediatas y vieran en ella un espacio democrático generador de cambios y alternativas positivas para la vida.

4.3 MARCO LEGAL

El presente trabajo de investigación es coherente con la filosofía de calidad de la educación básica en Colombia establecida en la Constitución Política de Colombia, la Ley de Educación o ley 115 de 1994, los Lineamientos y Estándares básicos de competencia y demás estrategias promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura para el fomento de

⁸⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida A. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. Cap. 1. Principios educativos de las perspectiva experiencial, reflexiva y situada. [en línea] 2006 línea <http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf> [citado el 22 de marzo de 2017]

la educación en Colombia, así como la normatividad que establece el ICFES para el fomento de la lectura, en nuestro caso desde el ámbito crítico.

4.3.1 Constitución Política de Colombia.⁸¹La Constitución Política de Colombia en su artículo 67 proclama que la educación es un derecho de la persona, que con ella se busca el acceso al conocimiento y que es responsabilidad del Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de sus educandos. Por otra parte, en el artículo 70 se establece que el estado tiene el deber de promover el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades. Si bien es cierto que nuestro sistema educativo ha hecho esfuerzos por ampliar la cobertura nacional, esto no es sinónimo de que se esté gozando a su vez de educación de calidad y en igualdad de oportunidades. Por lo tanto, es responsabilidad del Gobierno Nacional y de las instituciones educativas velar por que se imparta educación de calidad y que todos los estudiantes del territorio nacional puedan materializar su proyecto de vida, para lo cual es necesario desarrollar la lectura crítica como aspecto que favorece el desarrollo individual y colectivo de un grupo social.

4.3.2 Ley 115 o Ley General de educación de 1994

Los artículos que se referirán en este apartado están relacionados con las necesidades y las libertades de enseñanza y aprendizaje que garantizan la formación en Lengua Castellana, así como la integración de las habilidades que favorecen el desarrollo de los procesos de lectura en los aspectos críticos.

El artículo 05. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define que: *“la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 9.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*

⁸¹UNESCO. Constitución política de Colombia. [En línea] <http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf> [Citado el 10 de octubre del 2015].

en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”⁸². El artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. “Son objetivos generales de la educación básica: b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”⁸³. Así mismo, en el artículo 22 se reconoce que el acceso equitativo al conocimiento es posible a través de la lectura y se plantean los objetivos de la educación básica en el ciclo de secundaria: “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”⁸⁴.

La Ley General de Educación se tiene en cuenta en esta investigación puesto que se debe partir de unos fines que orientan este proceso en el que se pretende fortalecer la lectura crítica en los educandos para que pueden relacionarse de forma activa con los contenidos que nos ofrece a diario el contexto social.

4.3.3 Los Estándares básicos de competencia y los Lineamientos Curriculares

Los Estándares son documentos legales que sirven de apoyo y orientación a las instituciones educativas en el desarrollo de los planes de estudio, en pocas palabras “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer* para lograr el nivel de calidad esperado su paso por el sistema educativo”⁸⁵. En cuanto a la formación en Lenguaje se resalta la intención de dejar claro que la escuela no debe limitarse en la formación en el campo oral y escrito del lenguaje, sino que debe generar espacios donde se

⁸² CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Artículo 5. Fines de la educación. [Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf] [Citado el 10 de octubre del 2016].

⁸³ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Artículo 20. Objetivos de la educación. [Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf] [Citado el 10 de octubre del 2016].

⁸⁴ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Artículo 22. Objetivos de la educación. [Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf] [Citado el 10 de octubre del 2016].

⁸⁵ MEN. Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op.cit., p. 9

involucre la lectura de todo tipo de sistemas iconográficos, musicales, gestuales etc., que suponen también una comprensión de su contenido, así como su valoración crítica y sustentada.

Por otra parte, los Lineamientos de Lengua Castellana constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley 115 de 1994 que nos invita a entender el currículo “un conjunto de criterios, planes de estudio, programas,, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional,, regional y local”⁸⁶, es decir, es un documento público en que se presentan algunas ideas básicas que sirven de apoyo a los docentes en la construcción de su currículo. Concretamente en este trabajo investigativo se han tomado en cuenta estos documentos como apoyo teórico de conceptos como lectura y lectura crítica y la inserción de otros sistemas simbólicos diferentes al texto escrito, como lo es la caricatura en la conformación de la secuencia didáctica en que se fundamenta esta investigación.

4.3.4 Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016 (PND). Es definido como un pacto social por el derecho a la educación y tiene como objetivo primordial servir de vínculo para el desarrollo colectivo en el proceso educativo del país por un lapso de tiempo de diez años, además es un referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida esta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social.

Concretamente en el capítulo 1, denominado: Desafíos de la educación en Colombia, establece algunos macro objetivos claros que aportan al fortalecimiento de los procesos lectores y escritores basados en la globalización, la autonomía y la renovación pedagógica. En estos, se evidencia la aplicabilidad

⁸⁶ MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Op. Cit., p.9

de las herramientas que proporciona el Plan Nacional Decenal de Educación.⁸⁷ Además pretende fortalecer los procesos de lectura y escritura en pro del cumplimiento de un marco global que apoya las propuestas de innovación educativa que incorpora procesos pedagógicos derivados de los problemas, necesidades, intereses y características de la comunidad educativa enfocada en los estudiantes y definidos a través de fases de diagnóstico.

4.3.5 Derechos Básicos de Aprendizaje. Dentro de los Derechos Básicos de Aprendizaje que el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto a toda la comunidad educativa con el fin de que estas identifiquen los saberes básicos que han de aprender sus estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas se encuentra el siguiente DBA correspondiente al grado noveno:

- Analiza los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva. Por ejemplo: Ante un texto de opinión sobre las formas de manipulación de las masas, el estudiante:
- Analiza mensajes implícitos que se encuentran en los medios de información masiva.
- Propone estrategias para actuar como comunidad y no como masa, frente a los medios de comunicación.
- Emite juicios y asume una postura crítica frente la información que recibe.⁸⁸

Como se evidencia en el DBA presentado, la escuela debe procurar espacios donde los estudiantes puedan interactuar con los medios de comunicación de masas con el objetivo de que logren identificar sus estructuras, su objetivo y la intención comunicativa intrínseca en cada uno de ellos.

⁸⁷ PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006 -2016. [en línea] <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf> [Citado el 10 de octubre del 2016].

⁸⁸Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende. Derechos básicos de aprendizaje. [en línea] <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_l_g9.pdf> (consultado el 22 de marzo de 2017)

5. METODOLOGÍA

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO

En la búsqueda de la metodología más acertada para fundamentar la presente investigación, se encontró que el diseño metodológico de la investigación-acción era pertinente y se ajustaba a las pretensiones del proceso investigativo puesto en marcha, ya que permitió al docente-investigador idear un plan de acción con miras a enfrentar los obstáculos o problemas que se presentan en su práctica educativa a la vez que posibilitaba la generación de nuevas prácticas innovadoras. Si bien este método de investigación ocupa en la actualidad un lugar significativo en lo correspondiente a la investigación educativa y desarrollo curricular no fue sino hasta 1944 que el término "investigación acción" fue utilizado por primera vez por el psicólogo alemán Kurt Lewin, quien la describía como una forma de investigación que permitía vincular el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que permitían cambios positivos frente a los problemas sociales que experimentaban las comunidades de la época.⁸⁹

Lewin definió los momentos que componen el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Años más tarde, el historiador e hispanista británico John Elliott, considerado el principal representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo, propone una visión diferente a la de Lewin sobre la investigación-acción, esta deja de ser principalmente un instrumento generador de cambios sociales y pasa a ser considerada como una excelente herramienta del docente para materializar sus ideas y generar prácticas educativas valiosas; en consecuencia Elliot define la investigación–acción como

el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no dependen tanto de las pruebas" científicas" de verdad, sino de su

⁸⁹ MCKERNAN, James. Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos. En: Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata S. L, 1999. p.10

utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica⁹⁰.

Es decir, para Elliot, la investigación debe estar orientada a la reafirmación de los valores en los individuos afectados, esto fundamentado en la participación democrática y la puesta en común de perspectivas múltiples que generan comunidades autocríticas capaces de transformar su contexto. Dentro de las características del método de investigación-acción que presenta John Elliot se encuentran:

1. La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores.
2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.
3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guion" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes.
5. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.
6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos.
7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en el autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación.

⁹⁰ ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata S.L, 1993. p. 88

8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.⁹¹

En la actualidad son varios los investigadores que se han preocupado por llevar a la práctica el método de investigación-acción, entre ellos el investigador y teórico educativo James McKernan quien considera que la investigación debe ser realizada por el profesional que experimenta un problema, sea este experto en investigación o no, con el fin de mejorar la calidad de la acción en la situación problemática a través de acciones reconstruidas y asegura que " La investigación- acción compromete tanto al profesor como al estudiante en una búsqueda compartida de conocimiento que como tal, es una experiencia educativa para ambos"⁹² y añade que la investigación-acción debe ser entendida como "un método. La investigación es un modo de mirar el mundo, un punto de vista. Se puede afirmar que los profesionales no son solo distribuidores de conocimiento del currículum, sino también productores de conocimiento"⁹³ es decir, la investigación-acción provee materiales y herramientas para que los protagonistas del proceso educativo puedan resolver o minimizar las situaciones problemáticas que experimentan con frecuencia. Dentro de las características que McKernan presenta de la investigación-acción se encuentran:

1. Aumento de la comprensión humana.
2. Preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas.
3. El interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales.
4. En colaboración. Todos los que tienen interés en el problema tienen derecho a ser incluidos en la búsqueda de una solución
5. Realizada in situ. La investigación se emprende en el entorno donde se encuentra el problema.
6. Naturaleza participativa.

⁹¹ ELLIOTT, John. ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? En: La investigación acción en educación. Madrid: Ediciones Morata S.L. 2000. p.24

⁹² MCKERNAN, James. Op. cit., p. 28

⁹³ Ibid., p.28

7. Enfoque en el caso o la unidad individual. La investigación-acción examina un caso individual y no una muestra de la población. Se estudian poblaciones enteras: el aula o la escuela.
8. No se intentan controlar las variables del entorno. No se aíslan y manipulan variables clave como en la investigación experimental
9. El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza.
10. Evaluativa-reflexiva. Es crucial retroceder y reflexionar, particularmente al final de un ciclo de acción, y describir, interpretar y explicar "lo que está sucediendo.
11. Metodológicamente ecléctico-innovadora
12. Científica.
13. Vitalidad y posibilidad de compartir.
14. Naturaleza basada en el diálogo/discurso.
15. Crítica.

Partiendo de los conceptos y características que los autores referidos exponen acerca del método de investigación-acción, se puede afirmar que ésta, aplicada al ámbito de la educación, es principalmente una fórmula de investigación fundamentada en la relación estrecha entre teoría y práctica cuyo objetivo es mejorar las prácticas educativas al tiempo que posibilita el perfeccionamiento del ejercicio docente a través de las reflexiones, la comprensión práctica y analítica y la búsqueda de cambios que impactan la realidad de los agentes participantes en el proceso investigativo. De esta manera, el docente se convierte en investigador a medida que se aventura en la búsqueda de respuestas a esas circunstancias concretas, en su mayoría, situaciones problema, que obstaculizan o limitan su práctica.

Finalmente, teniendo en cuenta que las definiciones y modalidades de la investigación – acción han proliferado en las últimas décadas y que cada autor se basa en diversos criterios; principios ideológicos, objetos científicos y niveles de participación para proponer su propia conceptualización, se estimó conveniente tomar como referentes metodológicos a John Elliot y James

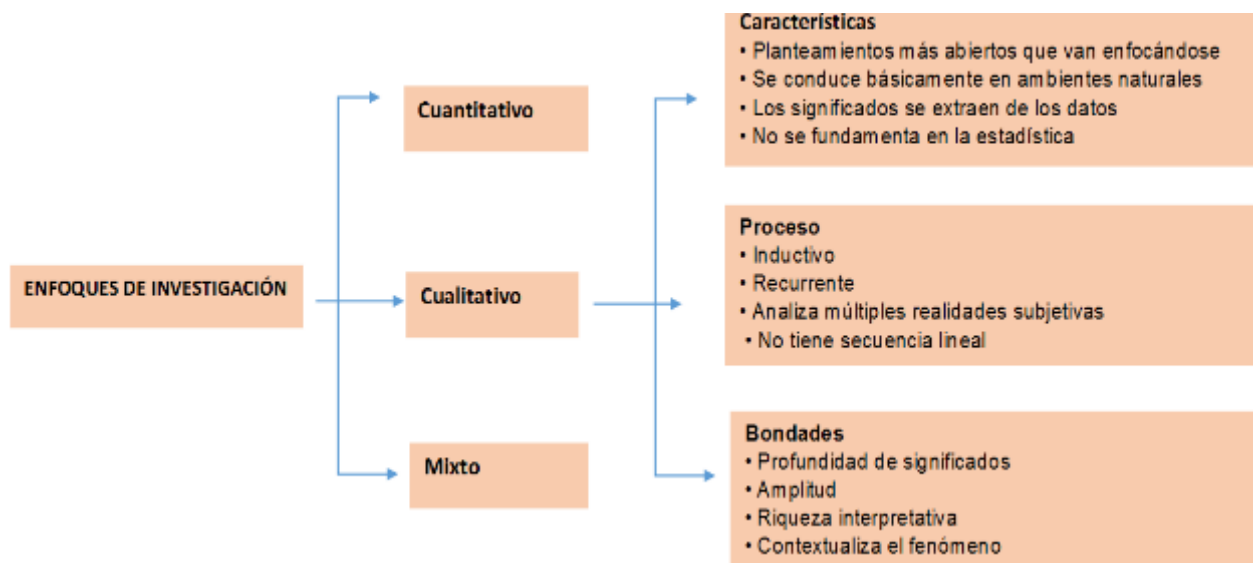
McKernan puesto que hilas perspectivas de estos dos autores apuntan esencialmente a los problemas relacionados con las prácticas educativas, en especial, con lo relacionado al proceso de enseñanza, la cual es entendida como una actividad compleja y dinámica influenciada directamente por el contexto en la que surgen situaciones divergentes y problemáticas que exigen al docente la búsqueda y aplicación de soluciones y medidas inteligentes.

Tanto Elliot como McKernan consideran que la investigación- acción si bien, se genera a partir de la necesidad que experimenta el docente de aplicar determinadas acciones para lograr cambios, los demás implicados en la práctica educativa deben aportar en la construcción de estrategias para solucionar el problema en cuestión, esto se logra a través de diálogos basados en la confiabilidad y veracidad de opiniones entre todos los participantes, características que se tuvieron en cuenta en el desarrollo de la presente propuesta de investigación. Coinciden también, en reconocer la importancia de permanecer siempre en disposición de describir, interpretar y explicar lo que sucede durante todo el proceso de investigación, así mismo, tanto Elliot como McKernan reconocen la importancia de la formación del docente como investigador capaz de considerar su práctica como el espacio para desarrollar sus ideas y generar prácticas auténticas e innovadoras que puedan ser puestas al servicio de otras comunidades de individuos en escenarios distintos que experimenten problemáticas similares.

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque de investigación utilizado en el presente estudio corresponde al enfoque cualitativo. La figura que se presenta a continuación expone datos fundamentales acerca del enfoque elegido.

Figura 2. Figura adaptada de: *Metodología de la investigación* de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista. p.3.



Fuente: Adaptación del diagrama de los enfoques de investigación propuestos por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista en *Metodología de la investigación*

Con respecto a la noción de enfoque cualitativo, en el trabajo *Metodología de la Investigación* de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista expresan que “El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”⁹⁴. A su vez, Hugo Cerda define el enfoque cualitativo como “la cualidad por la cual se revelan las propiedades de un objeto o de un fenómeno”⁹⁵. Respecto a lo anterior, conviene subrayar que, aunque las aproximaciones conceptuales e interpretaciones sobre este enfoque de investigación es variado, se evidencia un factor reiterativo en cada uno de ellos que consiste en el reconocimiento de que todo individuo o comunidad tiene un modo particular de ver y entender el mundo, por lo tanto, lo que se busca en la investigación cualitativa es tratar de comprender, desde un razonamiento inductivo y flexible, las situaciones problema o que merezcan ser

⁹⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. *Metodología de la investigación*. México; McGraw-Hill.2014. p.9

⁹⁵ CERDA, Hugo. *Tipos de Investigación*. Cap.2. En: *Los elementos de la Investigación*. El Buho [en línea] (1991) <<http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda2.pdf>> [citado el 10 de marzo de 2017]

objeto de estudio que surgen en una comunidad determinada teniendo en cuenta siempre el contexto en que se generan.

Hay que mencionar además las características del enfoque elegido teniendo en cuenta que estas deberán ser evidentes en el proceso investigativo puesto en marcha. A continuación, se exponen las características propias del enfoque o aproximación cualitativa según Hugo Cerda:

- La interpretación que se da a las cosas y fenómenos no pueden ser captados o expresados plenamente por la estadística o las matemáticas.
- Utiliza preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico en los datos.
- Utiliza los criterios de credibilidad, transferabilidad y confirmabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un estudio.
- Utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio (principio de triangulación y convergencia).
- Utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos.
- Centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas.⁹⁶

En definitiva, la investigación cualitativa, que en la actualidad ha alcanzado un desarrollo sorprendente, particularmente en el campo de las ciencias sociales y humanas fue el método de investigación conveniente para llevar a la práctica la presente propuesta pedagógica teniendo en cuenta que el rol del investigador en el modelo cualitativo es el de interactuar con la realidad a través de una visión holística y humanista para lograr comprender de manera detallada el objeto de estudio que desea investigar; así mismo, los criterios que rigen este enfoque de

⁹⁶ Ibid., p 48

investigación: credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad son coherentes con los objetivos propuestos y fundamentales para lograr que los resultados que se obtuvieron puedan ser compartidos a toda la comunidad interesada en el estudio y el diseño de buenas prácticas educativas.

5.3 FASES DE IMPLEMENTACIÓN

Es posible idear el proceso metodológico de la investigación-acción desde distintas formas, partiendo de los principios de flexibilidad y autonomía propios de este método de investigación que le permite al docente planificar una propuesta de investigación fundamentada en sus propios objetivos; en este sentido la especialista en Ciencias de la educación María José Albert Gómez afirma que “La investigación acción se caracteriza por su naturaleza ambigua y heterogénea, admite variedad de usos e interpretaciones y carece de criterios claves y concretos para delimitar la gran variedad de orientaciones metodológicas que reclaman para sí”⁹⁷. En definitiva, aunque el método de Investigación-acción no obliga al investigador a seguir fielmente unas pautas determinadas, sí existen patrones característicos del método que lo identifican.

Uno de los principios fundamentales de la investigación-acción es el de concebir dicho proceso como una espiral sucesiva de distintos ciclos o fases compuestos por diversos pasos y momentos. El proceso de investigación-acción, afirma Albert “se caracteriza por su carácter cíclico, flexible e interactividad en todas las etapas o pasos de ciclo”⁹⁸. Con el fin de orientar el proceso metodológico de la presente investigación se tuvieron en cuenta el modelo propuesto por John Elliot, quien toma como punto de referencia el modelo cíclico de Kurt Lewin y quien construye la metodología y actividades de su propuesta teniendo en cuenta su propia experiencia como docente.

⁹⁷ALBERT GÓMEZ, María José. Métodos Cualitativos de Investigación En: La investigación Educativa: Claves teóricas. Madrid: Mc. Graw-Hill, 2007.p.221

⁹⁸ Ibid., p. 225

Tabla 3. Fases de la Investigación-acción desde el modelo de John Elliot

FASE	ACCIONES
1. Identificación y aclaración de la idea general	Es un enunciado que relaciona una idea con la acción. Se refiere a la situación que se quiere cambiar.
2. Reconocimiento y revisión	Describir e interpretar el problema que hay que investigar. Explorar o plantear hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
3. Estructuración del plan general	Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.
4. Implementación	- La puesta en marcha del primer paso en la acción.
5. Revisión de la implementación y sus efectos	- La evaluación. - La revisión del plan general

Fuente: Adaptación de las fases de investigación de John Elliot en *La investigación acción en educación*.

La existencia de concepciones diversas del proceso ha dado lugar a diversas representaciones o modelos de investigación, sin embargo, los modelos son bastante similares en su estructura y proceso, pues todos ellos tienen como punto de partida el modelo propuesto por primera vez por Lewin. La mayoría de los modelos de la investigación -acción inician con la reflexión del docente acerca de su propia práctica, continua con la detección de una problemática que afecta a cierta comunidad de individuos, quienes constituirán el objeto de estudio de la investigación a la vez que se convierten en los protagonistas del plan de acción que el docente-investigador traza y que el mismo tendrá el deber de evaluar y reorientar si es necesario. Finalmente, los resultados, sean positivos o no, deben ser socializados con la comunidad implicada en el estudio y con las demás instituciones que comparten el interés en la temática de investigación realizada; todo lo anterior con el fin de mejorar no sólo la práctica educativa

individual, sino de todos los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la presente propuesta de investigación estuvo compuesta por las siguientes fases y acciones:

Tabla 4. Fases metodológicas de la propuesta de investigación

FASE	ACCIÓN
1. Diagnóstico e Identificación del problema.	Se detectó e Identificó el problema o foco de investigación. En esta fase de la investigación se delimitó la cuestión de investigación a partir de algunas técnicas de recolección de información: cuestionario, entrevista semiestructurada y análisis documental.
2. Planificación e implementación de la acción estratégica	Se planteó la hipótesis acción o acción estratégica con la que se buscó dar solución a la problemática identificada. En este caso, la acción estratégica correspondió a la secuencia didáctica que involucra el análisis de caricaturas de opinión y contiene las actividades pertinentes respecto al objetivo de la investigación: fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor.
3. Evaluación y reflexión de la acción estratégica implementada.	Después de realizada la recolección de datos, se revisó el impacto de la secuencia didáctica implementada y los efectos de la misma sobre la población objeto de estudio. Se determinó hasta qué punto el objetivo de la investigación se logró y se proponen nuevas preguntas que permitan comenzar un nuevo proceso en espiral de reflexión y acción, propio de la IA. En esta misma fase se reflexionó sobre la acción pedagógica implementada para determinar las fortalezas y las limitaciones de la misma y dar paso a nuevas cuestiones relacionadas

	sobre el tema y resultados de la investigación para la realización de futuros estudios.
--	---

Fuente: Elaboración propia

5.4 DESCRIPCIÓN DE ESCENARIO Y PARTICIPANTES

5.4.1 Población. Para Hernández Sampieri, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones"⁹⁹ con respecto a lo enunciado, la presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor teniendo en cuenta en primera medida que es la institución educativa en la que labora la docente que lidera la propuesta de investigación y por lo tanto será fácil tener acceso a la comunidad que la constituye, más aún, el espacio seleccionado un ámbito académico y social en la cual sus docentes y directivos están en constante búsqueda de mejoramiento de su práctica profesional y la mayoría de sus estudiantes tienen una actitud presta al aprendizaje; asimismo, la institución educativa ofrece un servicio educativo en aras de formar personas integrales con visión humanística e intelectual lo cual acentúa el interés de realizar allí un estudio que contribuya a fortalecer los procesos pedagógicos que tienen lugar en la institución referida.

La I.E Andrés Páez de Sotomayor está ubicada en el barrio La joya de la ciudad del Bucaramanga y cuenta con aproximadamente 830 estudiantes divididos en la jornada de la mañana, donde se prestan los servicios de educación mixta básica y media, y la jornada de la tarde, educación mixta primaria.

⁹⁹HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO. Op. cit., p. 174

5.4.2 Muestra participante. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista “Para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” ¹⁰⁰. En este sentido, la muestra fue escogida luego de haber realizado un análisis de los resultados en el área de Lenguaje de las pruebas Saber para año 2015 y 2016 es el grado noveno dos, debido a que en dicho grupo se identificó una serie de dificultades con respecto a las competencias lectora y escritora, ya mencionadas en el planteamiento del problema y que son necesarios para realizar un acto de lectura crítica. Este grupo de la muestra estuvo conformado por treinta y dos estudiantes, catorce mujeres y dieciocho hombres cuyas edades oscilan entre los 14 a los 16 años de edad. Conviene mencionar que los estudiantes descritos pertenecen al estrato socioeconómico 1 y 2 provenientes del barrio en que se encuentra ubicada la institución y de los barrios aledaños al mismo. La puesta en práctica de la investigación se realizó en su mayoría en las horas de clase determinadas para la asignatura de español y la docente que lidera la asignatura asumirá el rol de docente e investigadora de forma simultánea.

Tabla 5. Descripción de la muestra participante

Nivel educativo	Número de estudiantes	Mujeres	Hombres	Edades	Estrato social
9º	32	14	18	14-17	1, 2, 3

Fuente: Elaboración propia

5.5 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

¹⁰⁰ Ibid., p.173

5.5.1 Técnicas de recolección de información. Dentro de la metodología de cualquier investigación es de suma importancia seleccionar las técnicas y elaborar los instrumentos de recolección de información teniendo en cuenta factores claves como la pertinencia, la fiabilidad ya que sin la utilización correcta de estos elementos es imposible tener acceso a la información que necesitamos para resolver un problema o comprobar una hipótesis. Por esta razón, es preciso tener en cuenta los elementos del problema y más concretamente, la pregunta fundamental del problema, en el momento de seleccionar las técnicas. Así mismo, resulta fundamental que las técnicas e instrumentos seleccionados sean coherentes con cada uno de los objetivos específicos trazados en la propuesta de investigación.

5.5.1.1 Análisis documental. Esta técnica de recolección de información es considerada por Carlos A. Casilimas Sandoval como la puerta de entrada al campo de estudio en que se desarrollará la investigación e, incluso, afirma Sandoval, “es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación”.¹⁰¹ En el caso particular del presente trabajo investigativo, el objeto de análisis en un primer momento estuvo compuesto por El Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y los resultados de la Prueba Saber de 3°-5°- 9° y 11° correspondiente a los últimos años de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor, luego la utilización de esta técnica de recolección de información fue pertinente y necesaria debido a que por, un lado, estos documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, además de posibilitar la caracterización de la situación problemática y los involucrados en la misma, por otro lado, permitió aprehender información muy valiosa para lograr la proyección de un plan de acción efectivo y acertado frente al problema detectado. Sandoval presenta cinco etapas que se tendrán en cuenta al momento de utilizar esta técnica:

1. Se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. Se hace una clasificación de los documentos identificados

3. Se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.

4. Se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.

5. Se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.¹⁰²

5.5.1.2 La observación participante. Esta es con seguridad una de las técnicas con más referidas por los teóricos de la investigación cualitativa, de ahí que las definiciones de la misma sean también numerosas. Para Hugo Cerda la observación participante "se refiere a una modalidad donde el fenómeno se conoce desde dentro. Es natural cuando el observador pertenece a la comunidad donde se observa, y artificial cuando el investigador se integra a la comunidad con el objeto de hacer parte de ella y facilitar el trabajo de recolección de datos."¹⁰³

Carlos Sandoval, por su parte, la define como "una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia fundamental con el anterior modelo de observación estriba en una preocupación característica, por realizar su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar, en contraste con la mirada "externalista", las de formas de observación no interactivas."¹⁰⁴ De manera semejante, María Rosa Estupiñan define la observación participante como "la integración del observador en el espacio de

¹⁰¹ CASILIMAS SANDOVAL, Carlos. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Cuarta Unidad. En: Investigación Cualitativa. Bogotá: COPYRIGHT: ICFES, 1996. p. 137

¹⁰² Ibid., p. 128

¹⁰³ CERDA, Hugo. 1991. Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Cap.7. En: Los elementos de la Investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: El Búho. 1991.p. 244

¹⁰⁴ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Cuarta Unidad. En: Investigación Cualitativa. COPYRIGHT: ICFES 1996. p.140

la comunidad observada...La observación participante consiste en la participación directa e inmediata del observador, quien puede asumir uno o más roles dentro del grupo o la comunidad.”¹⁰⁵

En suma, aunque las definiciones son propuestas por autores diferentes, todas coinciden en que el investigador debe integrarse al contexto y comunidad objeto de estudio con el fin de captar en tiempo real fenómenos y comportamientos propios de los individuos objeto de análisis que constituye información vital para el proceso investigativo. Entre las ventajas que esta técnica ofrece al investigador se encuentran que éste entre en contacto directo con la población objeto de estudio, lo que le posibilita realizar entrevistas, discusiones y negociaciones durante el proceso investigativo, así como la posibilidad de ir reflexionando acerca de la eficacia y las limitaciones de cada uno de los procedimientos puestos en marcha, a la vez que comprueba la pertinencia del marco conceptual en el que inicialmente se fundamenta toda investigación.

Si bien la observación participante tiene grandes ventajas, también, posee algunas desventajas, una de ellas es el comportamiento predispuesto de las personas, estudiantes para el caso de la investigación en curso, que conocen al observador y cuya relación, puede perturbar la neutralidad que debe existir en el instante recoger la información lo cual como afirma Cerda “obliga al observador a identificarse con lo observado y prescindir de todo extrañamiento o alejamiento para alcanzar ciertos niveles de objetividad en los hechos observados.”¹⁰⁶ Así mismo, esta técnica propone al observador tener siempre a mano su cuaderno o libreta de notas con el fin de registrar sus observaciones en el lugar y tiempo de ocurrencia, ya que si lo hace después, muchos detalles se pueden olvidar, lo que podría generar momentos de estrés debido a la multiplicidad de tareas que el docente debe realizar de forma simultánea:

¹⁰⁵ ESTUPIÑAN, María Rosa et al. Técnicas para la generación de datos. Cap.VI En: Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: Editorial UPTC. 2013 p.136

¹⁰⁶ CERDA, Hugo. Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Cap.7 En: Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho.1991. p.247

observar, anotar lo observado, dar directrices de las actividades, controlar la disciplina etc.

Aunque en el recorrido de la investigación se presenten algunas de las situaciones desfavorables expuestas en el párrafo anterior, la aplicación de esta técnica a la presente propuesta investigativa resulta oportuna ya que el docente-investigador es parte de la comunidad que va a observar y será el encargado de registrar y describir cada situación que ocurra dentro del espacio dispuesto para la investigación, así como de seleccionar aquellos datos o cuestiones que se consideren dignos de análisis. Es muy importante tener siempre presente que toda observación depende de los objetivos que han sido planteados con anticipación.

5.5.1.3 El cuestionario. A continuación, se presenta la conceptualización que Hugo Cerda realiza del término cuestionario en su trabajo sobre técnicas e instrumentos de recolección de datos e Información:

Tradicionalmente el término "cuestionario" ha tenido tres significados diferentes: como interrogatorio formal, como conjunto de preguntas y respuestas escritas, y como guía de una entrevista. En el primer caso tiene un significado amplio general, ya que se refiere a un conjunto de preguntas que se realiza en un interrogatorio, sin un orden formal determinado. En el segundo caso, tiene carácter de técnica, ya que, de un conjunto de preguntas escritas, rigurosamente estandarizadas, las cuales deben ser también respondidas en forma escrita. Y finalmente como guía de una entrevista, hace referencia a su condición de guía y programa para una entrevista o encuesta... Sea escrita o verbal, formal o no formal, el cuestionario hace parte de cualquier procedimiento o técnica donde se utilice la interrogación como medio de obtener información.¹⁰⁷

Algunos autores como McKernan han elaborado una tipología del cuestionario organizada en: *cuestionario por correo, cuestionario con contacto personal y cuestionario administrado en grupo*; teniendo en cuenta las características de

¹⁰⁷ Ibid., p. 311

cada tipo de cuestionario, es conveniente la utilización del *cuestionario administrado en grupo* que consiste básicamente en la reunión de un grupo de estudiantes en el salón de clase, por ejemplo, con el fin de que éstos contesten el cuestionario propuesto por el investigador. McKernan recomienda no elaborar cuestionarios extensos y propone a algunos pasos en la construcción de cuestionarios:

1. Decidir cuál es realmente el problema y qué información se necesita para proporcionar respuestas.
2. Decidir qué tipo de preguntas utilizar: fijas o abiertas.
3. Redactar un primer borrador del cuestionario.
4. Realizar un estudio piloto del borrador con una muestra de personas.
5. Revisar el cuestionario basándose en las críticas; por ejemplo, suprimiendo preguntas ambiguas o mal redactadas, etc.
6. Administrar el cuestionario.
7. Analizar e interpretar los cuestionarios devueltos.
8. Redactar el informe final de la investigación.¹⁰⁸

Los aportes de McKernan en la configuración de técnicas e instrumentos de recolección de datos, han constituido un valioso aporte en investigaciones de tipo cualitativo, a continuación, se presentan las ventajas y desventajas de la aplicación del cuestionario que el autor presenta en su trabajo:

Tabla 6. Ventajas y desventajas del cuestionario según McKernan

Ventajas	Desventajas
1. Es fácil y sencillo de completar.	1. Lleva tiempo analizarlo.
2. Proporciona respuestas directas	2. Las respuestas pueden no ser sinceras
3. La información es cuantificable	3. Intentar producir la "respuesta correcta".
4. Puede tomar con rapidez respuestas	4. Preparar buenos ítems requiere tiempo
	5. Rellenarlo depende de la capacidad para leer y escribir.

¹⁰⁸ MCKERNAN, James. Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme. Cap 4. En: Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata., S. L. 1999. pág. 147

En relación con la presente investigación el cuestionario se aplicó como técnica de recolección de información y fue presentado de forma escrita en el momento correspondiente a la fase de diagnóstico y como forma de evaluación de algunas etapas de la secuencia didáctica.

5.5.1.4 Entrevista semiestructurada. La entrevista es una de las técnicas más utilizadas por los investigadores que llevan a la práctica la investigación cualitativa. Su propósito es obtener información concreta sobre un tema determinado a partir de una serie de preguntas que se exponen en medio de una conversación o diálogo. Será preciso mostrar algunas de las definiciones más aceptadas sobre esta técnica.

John Elliot la describe como “una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista”¹⁰⁹ y expone las tres tipologías que sobre la esta han realizado varios investigadores: *entrevista estructurada, no estructurada y semiestructurada* refiriéndose a esta última como un “enfoque en el que el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista (y no al final de la misma), sea mejor que un enfoque estructurado de forma rígida”¹¹⁰ Elliot recomienda la aplicación de esta técnica en las etapas iniciales de la investigación-acción, dado que es allí donde el investigador apenas empieza a clarificar sus ideas acerca del plan de acción que se implementara luego.

A su vez, Hugo Cerda define la entrevista como “una herramienta y una técnica extremadamente flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación o personas, ya que ello nos posibilita aclarar preguntas, orientar la investigación y

¹⁰⁹ ELLIOTT, James. El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Ediciones Morata S. L.1993.p. 100

¹¹⁰ Ibid., p.101

resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada.”¹¹¹ Como toda técnica la entrevista, tiene sus ventajas y desventajas. Sobre estos elementos conviene subrayar las ideas que Cerda aporta en su trabajo de investigación:

En general sus ventajas y limitaciones surgen de las propias condiciones y necesidades de una investigación, de ahí la importancia de definir muy bien los grados y niveles de utilidad que poseen estos instrumentos (...)Una de las grandes ventajas de la entrevista es sin lugar su condición de oral y verbal, ya que la comunicación cara a cara, posibilita comprobar la información suministrada, controlar la validez de las respuestas y ayudar al entrevistado a resolver muchos problemas relacionados con las respuestas. Todos aceptan que es más fácil negarse a responder cuando se trata de una pregunta escrita y no expresada oralmente. Por otra parte, la información que el investigador obtiene a través de la observación o de la entrevista, es muy superior que cuando se limita a la lectura de una respuesta escrita. A través de ella se pueden captar los gestos, las reacciones, los tonos de voz, los énfasis etc., que nos aportan una importante información sobre el tema y las personas entrevistadas. Si se parte del supuesto de que la cultura colombiana es predominante oral la entrevista tiene mayor vigencia en estos casos.¹¹²

Teniendo en cuenta que el éxito y productividad de la aplicación de entrevistas radica en la calidad de las preguntas y en la claridad del objetivo y sentido de las mismas, se tendrán en cuenta, en la etapa de preparación de la entrevista semiestructurada, las actividades, fases y, en general, las directrices que sobre la elaboración de entrevistas presenta María José Estupiñán en el capítulo IV: técnicas para la generación de datos que hace parte de su trabajo sobre estudios cualitativos¹¹³. Finalmente, se ha elegido esta técnica porque es la más adecuada para cumplir con uno de los objetivos específicos propuestos en la

¹¹¹ CERDA, Hugo. Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Cap.7 En: Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho.1991. p.247

¹¹² Ibid, p. 275-276

¹¹³ ESTUPIÑAN, María Rosa et al. Técnicas para la generación de datos. En: Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: Editorial UPTC 2013. p.138-151

investigación en curso: establecer de qué manera las caricaturas sociales pueden llamar la atención o despertar el interés de los estudiantes como primer paso para fortalecer la lectura crítica a partir del análisis de las mismas.

5.5.1.5 Grupo focal. Esta es una técnica que se ha convertido en herramienta de gran utilidad para recolectar información en tanto se puede aplicar en diferentes áreas, contextos y poblaciones. Escobar y Bonilla presentan la siguiente definición “Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador.”¹¹⁴ El trabajo en grupo será una variable frecuente en la presente investigación, puesto que se considera importante la dinámica social producida entre los miembros de un grupo al momento de resolver problemas, tomar de decisiones y adjudicar roles en el interior del equipo de trabajo, en este sentido, se considera pertinente la utilización de esta técnica.

5.5.1.6 Taller investigativo. Esta es una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa como lo afirma Sandoval y señala además que “La dinámica del taller se diferencia de los grupos focales en que el proceso avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose, entonces, en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis, pero avanzando todavía más hacia el establecimiento de un plan de trabajo que haga efectivas esas acciones y que usualmente involucran el compromiso directo de los actores que allí participan, así como de los grupos sociales que, de alguna manera, ellos representan”¹¹⁵ Estupiñan María Rosa afirma que “La fortaleza del taller radica en que no sólo se convierte en una técnica de recolección de información, sino que además permite el análisis, planeación, y brinda la posibilidad de abordar situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo, partiendo de un diagnóstico claro de las situaciones, la formulación de planes específicos de desarrollo

¹¹⁴ESCOBAR, Jazmine; BONILLA-JIMENEZ, Francy Ivonne. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En: *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 2009, vol. 9, no 1, p. 52.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 147

teniendo en cuenta la identificación y análisis de posibles alternativas de acción que se consideran viables.”¹¹⁶ En lo correspondiente a la presente investigación, el instrumento con que se desarrollará esta técnica será la secuencia didáctica que estará compuesta por las cuatro fases que Estupiñan aconseja en la construcción del taller: presentación, diagnóstico, identificación y estructuración y concertación del plan de trabajo.

5.5.2 Instrumentos de recolección de información

5.5.2.1 Diario de campo. Cerda define el diario de campo como” una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta de campo o cuadernos de notas que utiliza el investigador para registrar los datos e información recogida en el campo de los hechos.”¹¹⁷ Por su parte, Elliot lo describe como una narración donde se transcriben “las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento.”¹¹⁸ En consecuencia, el diario de campo es en definitiva un instrumento de recolección de información indispensable para la sistematización de datos en el proceso investigativo, debido a que constituye un reflejo puntual de las situaciones y experiencias vividas durante cada etapa del proceso investigativo.

Las razones que hacen al diario de campo una estrategia esencial para la presente investigación son fundamentalmente las siguientes: por un lado, al documentar los hechos relevantes y cuestiones de menor importancia o hechos perdidos en la interpretación, generalización, evaluación o presentación de los

¹¹⁶ESTUPIÑAN, María Rosa et al. Técnicas para la generación de datos. Cap. IV. En: Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: Editorial UPTC. 2013. p.149-150

¹¹⁷ CERDA, Hugo. Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Cap.7. En: Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho. 1991.p. 249-250

¹¹⁸ ELLIOTT, James. El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata S.L..1993. p. 96-97

resultados, vistos desde la perspectiva del investigador, se sucintan, inevitablemente, procesos de reflexión que son de vital importancia para la ejecución de cada paso o acción que compone la secuencia didáctica.

Por otro lado, la lectura y análisis de los diarios de campo permiten identificar puntos de encuentro, y dialogo a la vez, entre las teorías que fundamentan la propuesta de investigación y lo que se vive en ejercicio de la profesión, es decir en el encuentro teoría-práctica.

5.5.2.2. Guía del cuestionario. Esta guía contiene preguntas de selección múltiple. Son preguntas de alternativa fija, ya que la persona sólo tiene la posibilidad de elegir entre algunas opciones. Los estudiantes elegirán la alternativa que consideren es la correcta. Una de las mayores ventajas del uso de una guía de cuestionario estructurada sobre este tipo de preguntas, es la practicidad para categorizar las preguntas y tabular las respuestas. Hugo Cerda afirma que “Las preguntas deben servir en cierta medida como un elemento indagador y exploratorio de nuevas posibilidades temáticas y nuevos contenidos, sin perder de vista naturalmente sus objetivos específicos.”¹¹⁹ En este sentido, las preguntas serán planificadas de forma rigurosa para que la información recolectada sea un verdadero indicador de los niveles de comprensión de los estudiantes.

¹¹⁹ CERDA, Hugo. Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Cap.7. En: Los elementos de la Investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Op., cit, p. 351

5.5.2.3 Guía de la entrevista. La guía contiene los datos relevantes, nombres, fecha, lugar, hora etc. y las preguntas de la entrevista. María Rosa Estupiñan afirma que “esta guía le permitirá conducir, profundizar y ampliar los aspectos que considera relevantes para el estudio.”¹²⁰. De la construcción acertada de esta guía depende en gran medida el éxito o fracaso de las entrevistas, por tal razón, es importante establecer con anterioridad los aspectos o temas específicos que se van a tratar y el tipo de información que se busca obtener. La guía debe estar siempre relacionada con los objetivos del estudio. (Anexo G)

5.5.2.4 Guía de la entrevista a grupo focal. Esta entrevista es de tipo semiestructurada lo que le permite ir enriqueciéndose y remodelándose a medida que se pone a prueba. Estupiñan señala que el principal propósito de este instrumento es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener con la utilización de otras técnicas, y aconseja tener en cuenta las siguientes etapas: definir claramente los objetivos del estudio, seleccionar los participantes, convocar a los participantes y, finalmente, desarrollar la entrevista.¹²¹

En relación con lo anterior, Sandoval Casilimas afirma que este instrumento de recolección de información es una de las que en los últimos tiempos ha recibido más atención en su uso, particularmente en el desarrollo de investigaciones "aplicadas" en los campos del Marketing o estudios de mercadeo, en el análisis de los efectos de los usos de los medios masivos de comunicación y en la discusión de problemáticas importantes que afectan a conglomerados humanos específicos”¹²² En el caso particular del proceso de investigación la entrevista de grupo focal permitió conocer las opiniones de los estudiantes respecto a la valoración y evaluación de la secuencia didáctica implementada, el cumplimiento o no de sus expectativas, los aprendizajes que obtuvieron, las sugerencias para un nuevo proyecto de lectura y análisis de caricaturas.

¹²⁰ ESTUPIÑAN, Op.cit., p.146

¹²¹ ESTUPIÑAN, Op. cit., p.144-145

¹²² SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Cuarta Unidad. En: Investigación Cualitativa. Bogotá: COPYRIGHT: ICFES. 1996.p. 145

5.5.2.5 Guía del taller investigativo. Desde el punto de vista metodológico la realización de un taller investigativo implica la elaboración de una guía que permite la organización lógica del mismo, en general, esta guía contiene el encuadre con la respectiva identificación, estructuración, concertación del plan de trabajo, los métodos de valoración y formulación de las líneas de acción requeridas en cada sesión del taller. Entre las ventajas del uso de la guía del taller investigativo se encuentran: la posibilidad de planear objetivos y metas concretas, reflexionar acerca de la pertinencia de las actividades, los recursos y la adecuación previa de los tiempos que se dedicarán a cada uno de los momentos acordados en las sesiones del taller; al respecto Sandoval Casilimas asegura que “es necesario contar con una guía escrita, preparada con antelación por el investigador, que oriente la producción del diagnóstico en cuestión. Ésta puede adoptar diversas formas, dependiendo de factores tales como la heterogeneidad u homogeneidad cultural de los grupos involucrados, el tiempo disponible para realizar la totalidad del taller, la existencia de diagnósticos previos y, por supuesto, el nivel de complejidad de la situación o realidad analizada.”¹²³ Así mismo, este es un instrumento valioso de recolección de datos, debido a que en cada sesión del taller el docente investigador contará con productos concretos de autoría de los estudiantes que podrán ser objeto de análisis y aportar información valioso para la investigación.

5.5.2.6 Dispositivos mecánicos

De esta manera llama Hugo Cerda a los instrumentos que pueden captar aspectos visuales o sonoros de una situación como las cámaras fotográficas y de video y las grabaciones en cinta magnetofónica y que serán de gran apoyo en el contexto de investigación-acción en el aula para grabar clases y poder observar qué ocurre con más detalles de los que se perciben en el momento mismo en que transcurre, así mismo, son instrumentos importantes cuando se realizan las entrevistas, puesto que es difícil escribir en tiempo real las opiniones del entrevistado.

¹²³ SANDOVAL CASILIMAS. Investigación Cualitativa. Op., cit. p. 147

5.5.2.7 Rejilla de evaluación. Los teóricos Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio sugieren la elaboración de una serie de preguntas expuestas en tablas o rejillas de evaluación para evaluar los reportes o informes de cada etapa en términos generales y sencillos.

5.5.2.8 Lista de chequeo. Autores como Casilimas señalan que, en el caso de estudios evaluativos, es posible emplear una guía completamente estructurada de observación que recibe el nombre genérico de lista de chequeo (Check List, en inglés). “La idea del uso de este tipo de instrumento es registrar la existencia o no de aspectos o elementos considerados a la luz de los parámetros y criterios de evaluación adoptados como claves en el cumplimiento de los objetivos de un proyecto o programa, o como requisito de funcionamiento de la organización o institución, objeto de la evaluación.”¹²⁴

A continuación, se muestra la tabla donde queda expreso la relación lógica entre la fase, la pregunta directriz, el objetivo y la técnica e instrumento seleccionado.

¹²⁴ CASILIMAS SANDOVAL, Carlos. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Cuarta Unidad. En: Investigación Cualitativa. Op. cit., p.140.

Tabla 7. Cuadro de integración metodología-instrumentos y técnicas de la recolección de información

FASE	PREGUNTA DIRECTRIZ	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Diagnóstico	¿En qué niveles de comprensión textual se encuentran los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor?	Identificar los niveles de comprensión textual en que se encuentran los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.	Cuestionario	Guía de cuestionario
	¿Qué estrategias utilizan los docentes de lenguaje para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor?	Describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.	Entrevista semiestructurada Análisis documental	Guía de la entrevista Guía de análisis
Planificación e implementación	¿Qué características debe tener una caricatura que permita fortalecer la lectura crítica en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez Sotomayor?	Determinar las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión para desarrollar la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.	Observación participante	Diario de campo
	¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la caricatura de opinión para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor?	Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión para desarrollar la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.	Taller investigativo Observación participante	Guía del taller investigativo Diario de campo Dispositivos mecánicos

FASE	PREGUNTA DIRECTRIZ	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Evaluación y reflexión			Proceso de Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación Grupo focal	Rejillas de evaluación. Lista de chequeo Guía de la entrevista a grupo focal.

Fuente: Elaboración Propia

5.6 PRINCIPIOS ÉTICOS

Dentro de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes principios éticos que tienen como objetivo preservar los derechos de los implicados en la investigación, a continuación, se refieren algunos documentos que confirman la intención de esta investigación por cumplir con las implicaciones éticas:

- Carta de asentimiento informado a estudiantes (Anexo A)
- Carta de consentimiento informado al padre de familia (Anexo B)
- Declaración de la docente investigadora (Anexo C)
- Carta de consentimiento informado a la institución (Anexo D)

Así mismo, se pusieron en práctica los siguientes criterios éticos para la investigación acción propuestos por McKernan:¹²⁵

- Todos los afectados por la investigación acción tienen derecho a ser informados acerca del objeto de investigación.
- La investigación no debe seguir adelante a menos que se haya conseguido el permiso de los padres, los administradores u otros implicados.
- Ningún participante individual tiene derecho a vetar el contenido del informe de un proyecto.
- Las pruebas documentales no se deben examinar sin permiso oficial.
- Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual
- El investigador es responsable de la confiabilidad de los datos.
- Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando lo soliciten.

¹²⁵ MCKERMAN, James. Investigación Acción y Currículo, Madrid: Morata 1999.p 261-262

-El investigador será responsable entre la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto.

-El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos.

-No debe emprender una investigación que pueda ocasionar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados.

5.7 VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

“La validez es el grado de coherencia lógica interna de los resultados y la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos.”¹²⁶ Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo que la validez del análisis de los datos es fundamental durante todo el proceso de investigación, tanto para el trabajo individual del investigador como para el resultado mismo del estudio, se hará uso de método de triangulación de técnicas para analizar la información que se recoja en primera instancia de los cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis documental que se realizan en la primera etapa de la investigación esto con el fin de contrastar la información recogida desde las diferentes técnicas e instrumentos y poder identificar patrones claves para la elaboración de la secuencia didáctica. En consecuencia, la triangulación hace parte de todo el proceso de análisis de datos durante toda la investigación, y su aplicabilidad varía dependiendo de los datos obtenidos de la observación participante, las entrevistas a grupos focales y los resultados y actitudes en relación a las actividades que componen la secuencia didáctica.

¹²⁶ BONILLA Y RODRÍGUEZ ,1997. Citado por GALEANO, María. Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.2003. p.42

5.8 FASE DIAGNÓSTICO

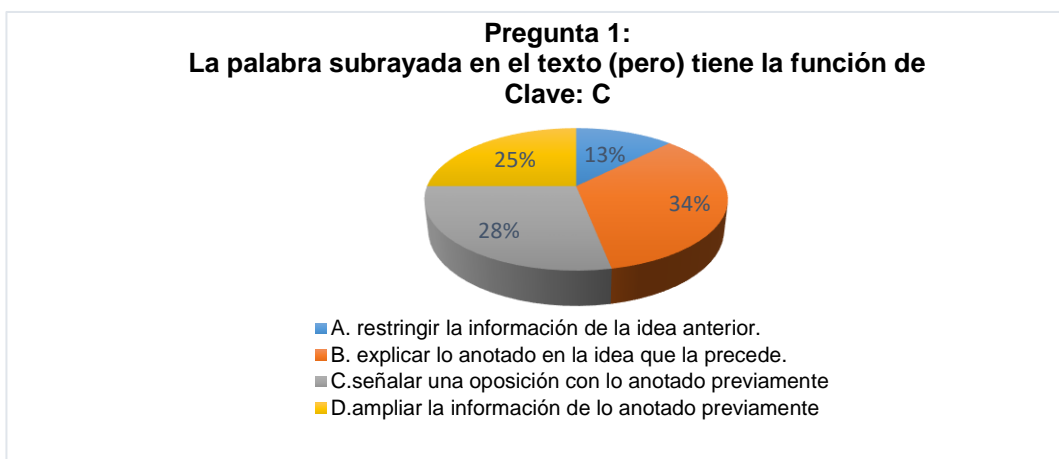
Esta fase tuvo como objetivo responder a los dos de los objetivos iniciales de la propuesta, el primero de ellos consiste en **identificar los niveles de comprensión textual en que se encuentran los estudiantes de noveno grado de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor**, para lo cual se utilizó en un primer momento la técnica del cuestionario y la guía de cuestionario como instrumento.

5.8.1 Cuestionario. El instrumento de recolección de información propia de esta técnica es la guía de cuestionario que para el caso fue utilizada para identificar los niveles de lectura en que se encontraban los estudiantes elegidos para la aplicación de la propuesta. Esta guía de cuestionario fue elaboración propia y se tuvo como referente los niveles expuestos en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, estos niveles son: nivel A: nivel literal, nivel B: nivel inferencia, nivel C: nivel crítico-intertextual.

La guía de cuestionario estuvo compuesta por un texto continuo de tipo argumentativo y tres imágenes relacionadas con el texto. Este contó con 11 preguntas de selección múltiple con única respuesta y una pregunta abierta que permitieron identificar los niveles de comprensión textual de la población objeto de estudio elegida. (Anexo F)

5.8.1.1 Análisis del cuestionario. El análisis de este cuestionario se realizó desde dos perspectivas: análisis de respuestas por pregunta y por aciertos de acuerdo a cada grupo de preguntas de nivel literal, inferencial y crítico. A continuación, se presentan las gráficas que representan los porcentajes de respuesta a cada una de las preguntas realizadas.

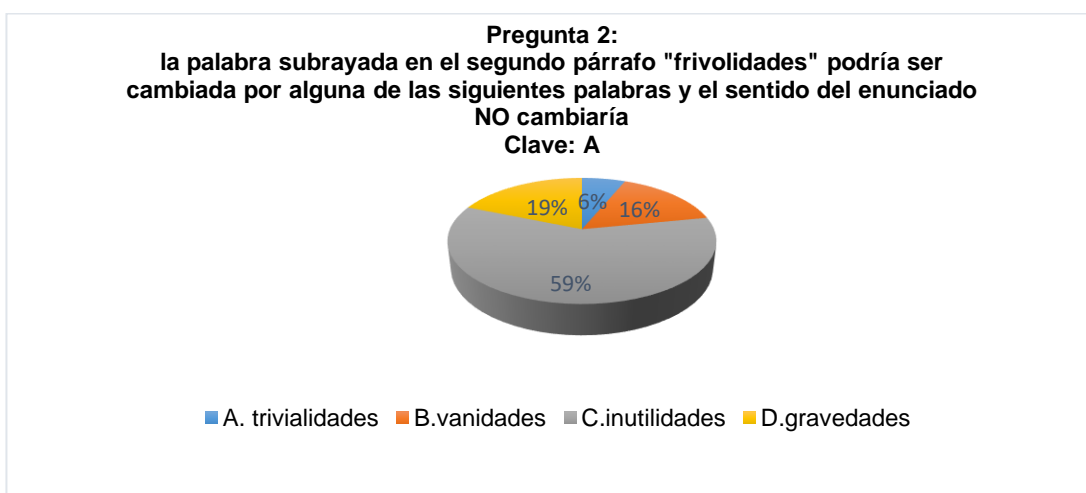
Gráfica 15. Resultados en porcentajes a la pregunta #1



Fuente de elaboración propia

La gráfica muestra que el 26 % de los estudiantes (9) marcó la opción C, lo que demuestra que tienen una comprensión literal, es decir, dan cuenta de *lo que dice el texto* a partir de la identificación de frases y palabras que operan como claves temáticas, mientras el 74% de los estudiantes no logró identificar lo que el texto enuncia en su estructura semántica de base.

Gráfica 16. Resultados en porcentajes a la pregunta #2

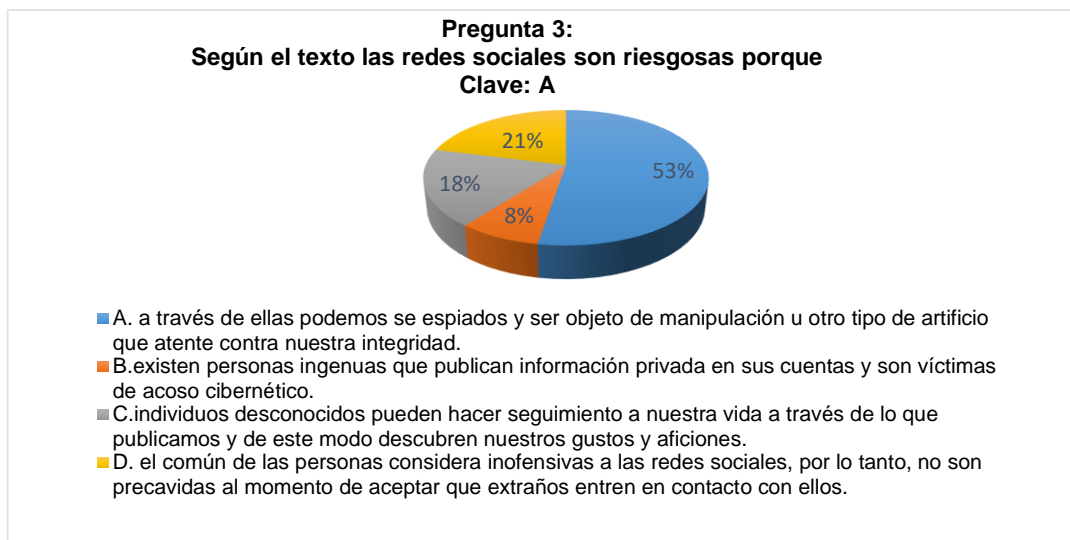


Fuente: elaboración propia

Los resultados de la gráfica demuestran que el 6% de los estudiantes (2) que marcaron la opción A lograron identificar la palabra con mayor contenido semántico en relación a la palabra propuesta, por lo tanto, dan cuenta de comprensión literal del texto, mientras que el 94% de los estudiantes no

lograron identificar y entender los contenidos locales que conforman el texto que hizo parte de la prueba.

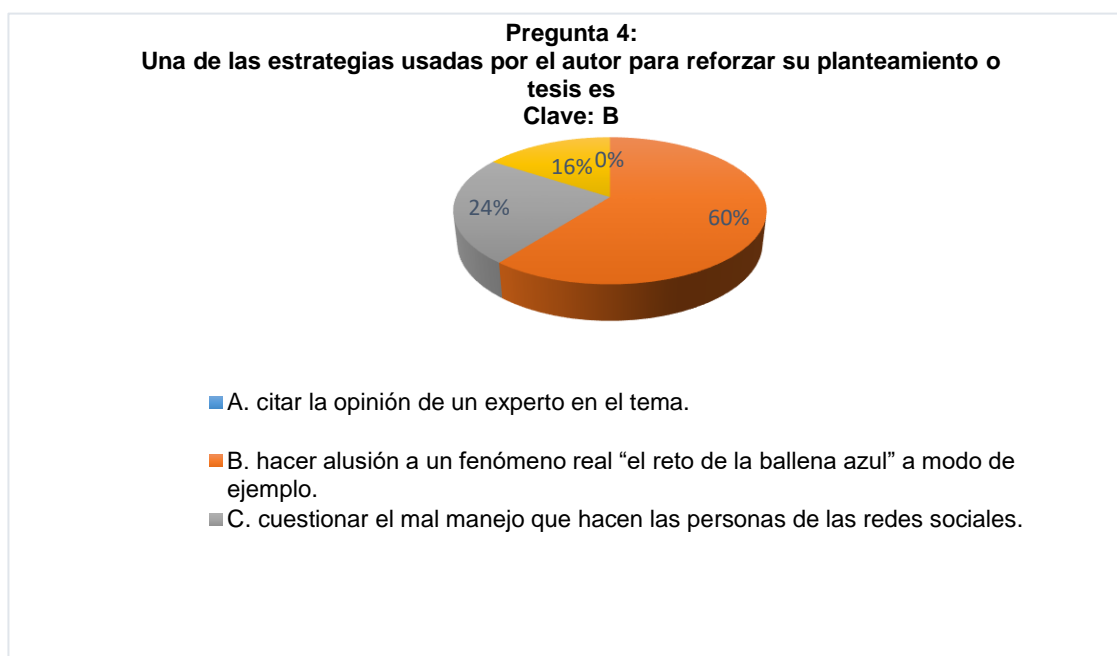
Gráfica 17. Resultados en porcentajes a la pregunta # 3



Fuente: elaboración propia

El 53% de los estudiantes (20) logró reconocer la idea central del texto, a partir de la identificación y entendimiento de los contenidos locales que conforman el mismo, mientras que 47% de los estudiantes no consiguió realizar una lectura global amplia del contenido para inferir la idea central del texto.

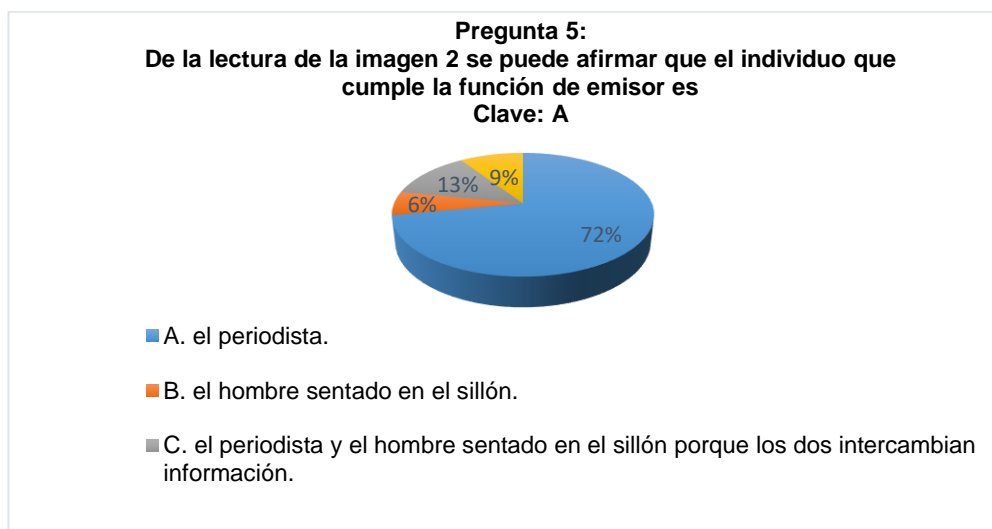
Gráfica 18 Resultados en porcentajes a la pregunta # 4



Fuente: elaboración propia

El 60% de los estudiantes (23) logró realizar estrategias deductivas para reconocer el argumento de ejemplificación utilizado por el autor, mientras que el 40% de los estudiantes no consiguieron hacer inferencias o deducciones entendidas estas como aquellos procesos de abstracción que permiten trazar una implicación lógica acerca de las ideas representativas localizadas en el texto.

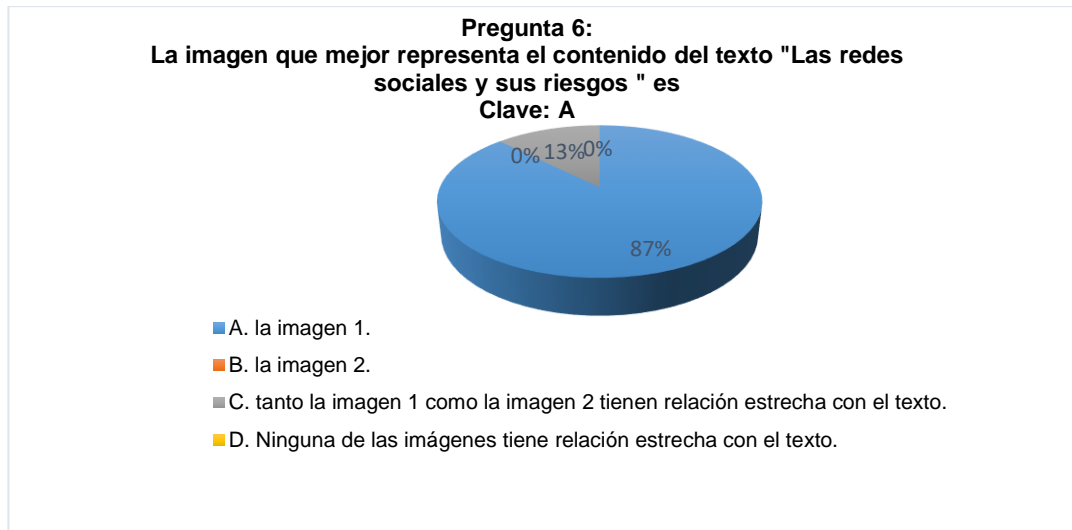
Gráfica 19. Resultados en porcentajes a la pregunta # 5



Fuente: elaboración propia

La gráfica muestra que mientras el 72% de los estudiantes (23) logró identificar la función de los elementos que conformar el texto icónico presentado, el 28% tuvo dificultad para determinar las funciones de cada uno de los componentes de la imagen.

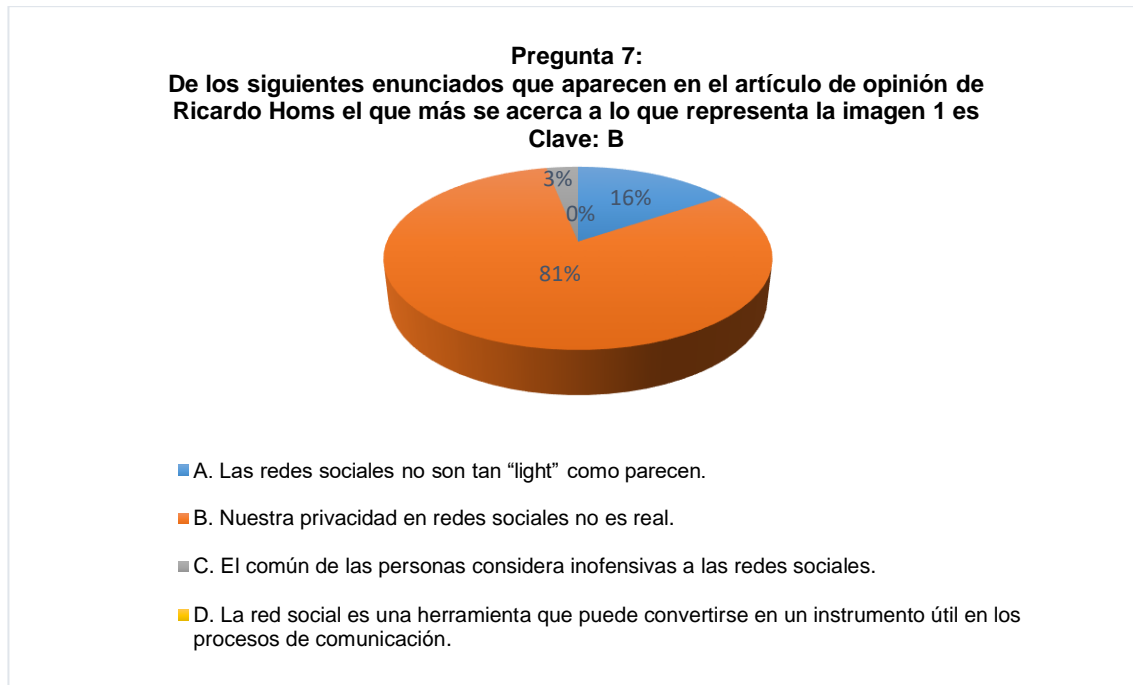
Gráfica 20. Resultados en porcentajes a la pregunta # 6



Fuente: elaboración propia

El 87% de los estudiantes (28) logró establecer relaciones y asociaciones de significado y de contenido que le permiten identificar las distintas formas de implicación, de inclusión o exclusión, presuposición etc., inherentes entre determinados textos, mientras que el 13% de los estudiantes no logró llevar a cabo las acciones requeridas para identificar las relaciones intertextuales propuestas.

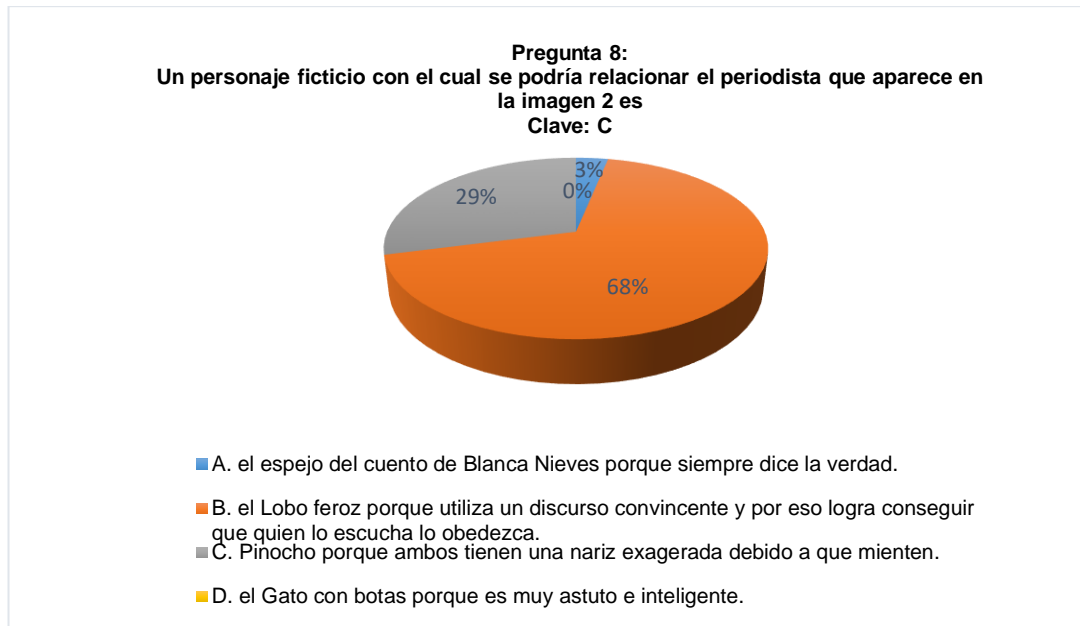
Gráfica 21. Resultados en porcentajes a la pregunta # 7



Fuente: elaboración propia

El 81% de los estudiantes (26) logró realizar los procesos mentales necesarios para llevar a cabo una lectura propositiva, aseverativa e implicativa o inferencial en relación a los dos textos propuestos, mientras el 19% no logró ejecutar dichas acciones frente a la cuestión planteada.

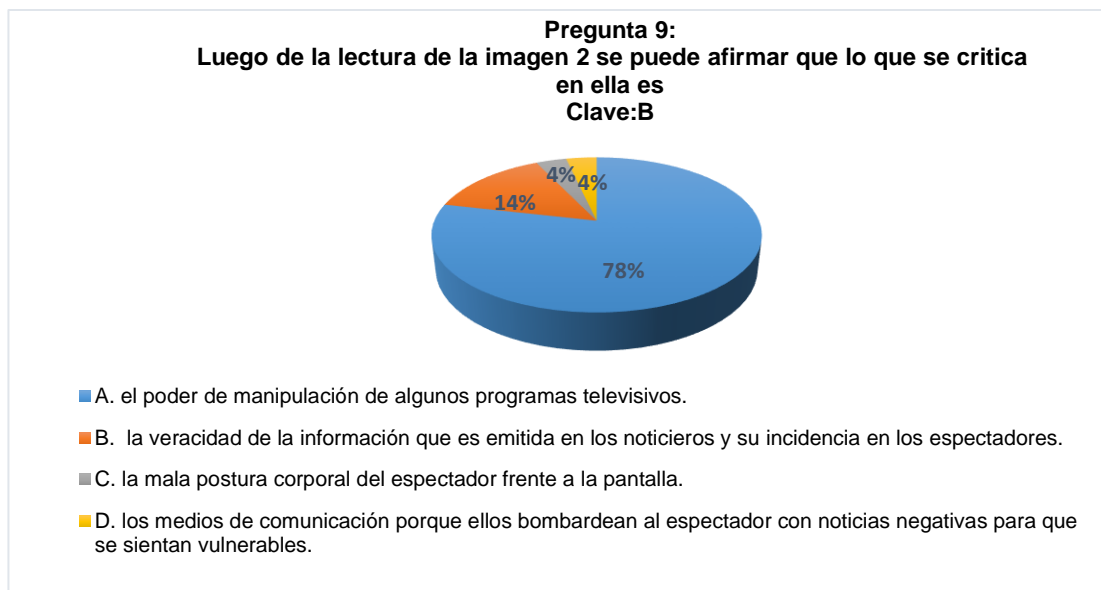
Gráfica 22. Resultados en porcentajes a la pregunta. # 8



Fuente: elaboración propia

El 29% de los estudiantes (9) logró establecer la relación entre los elementos simbólicos de la imagen presentada y los elementos alegóricos de los textos propuestos para su relación, en comparación con el 71% de los estudiantes que no consiguió poner en plena actividad su *enciclopedia cultural* para llevar a cabo relaciones intertextuales entre los textos en cuestión.

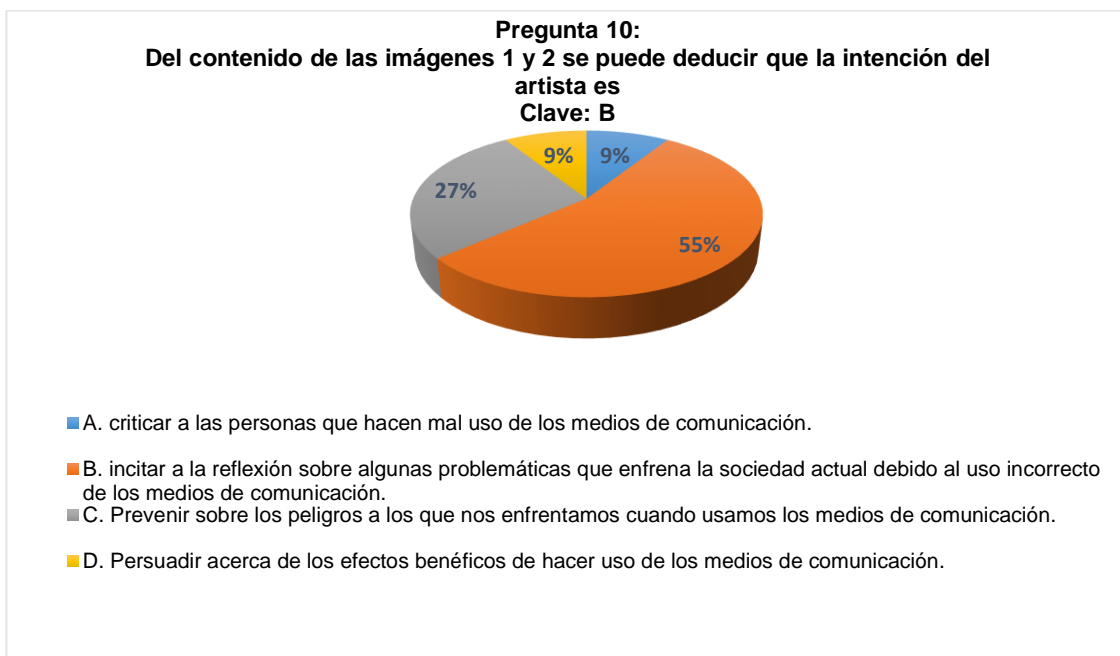
Gráfica 23. Resultados en porcentajes a la pregunta # 9



Fuente: elaboración propia

La gráfica muestra que el 14% de los estudiantes (4) establece juicios críticos y contribuye a formular conclusiones propias a partir de la lectura comprensiva del texto leído y el 86% de los estudiantes no consigue valorar y juzgar el contenido del texto leído, por lo tanto, no logra inferir la intencionalidad del mismo.

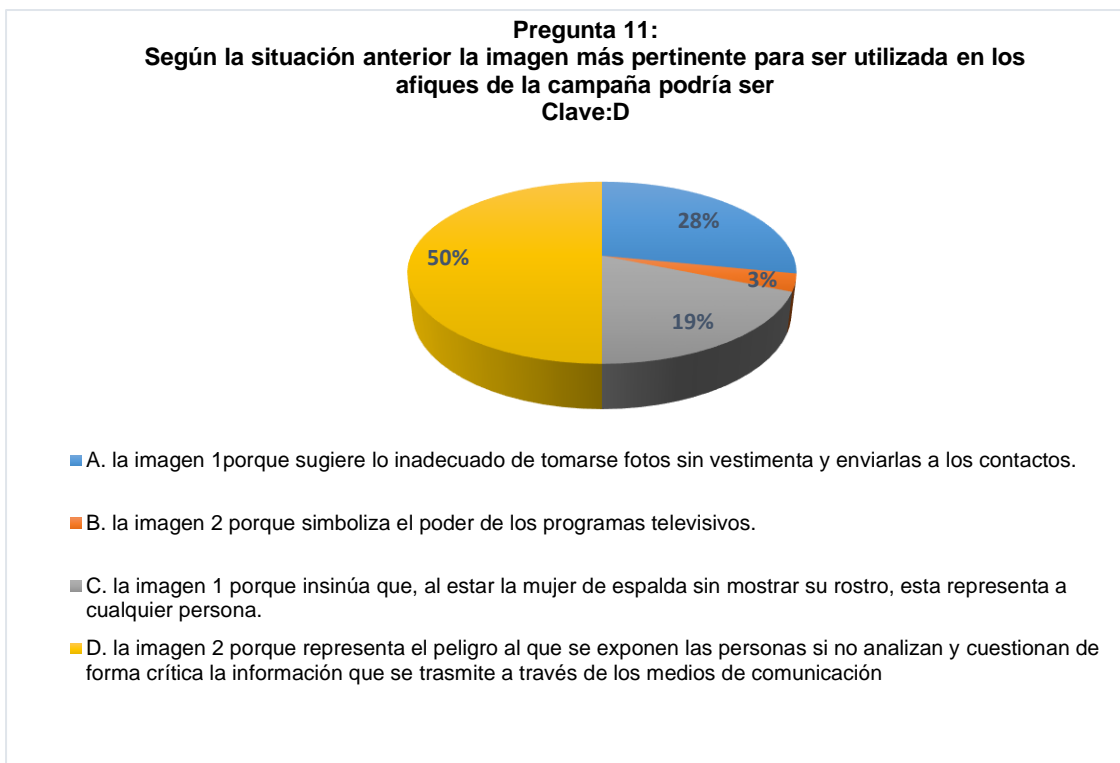
Gráfica 24. Resultados en porcentajes a la pregunta # 10



Fuente: elaboración propia

El 55% de los estudiantes (18) logró evaluar la forma y el contenido profundo de los textos presentados lo que permitió la configuración de juicios críticos y conclusiones de la lectura de los textos leídos, por otro lado, el 45% de los estudiantes no consiguió valorar y juzgar el contenido de los textos icónicos presentados, por lo tanto, no logró inferir la intencionalidad comunicativa de los mismos.

Gráfica 25. Resultados en porcentajes a la pregunta # 11



Fuente: elaboración propia

El 50% de los estudiantes (16), que representa a quienes marcaron la opción D, logró evaluar la situación presentada e identificar la pertinencia de uno u otro de los textos propuestos, mientras el 50% de los estudiantes no logró emitir juicios valorativos de pertinencia y validez de los textos propuestos.

Memo analítico

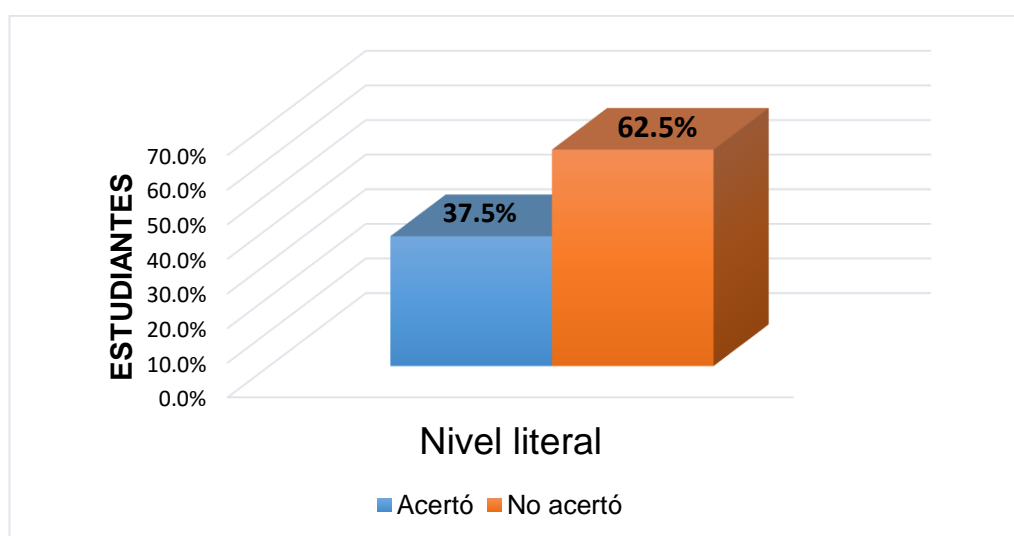
Las gráficas permitieron identificar, por un lado, que la mayoría de los estudiantes del grado noveno presentan dificultades en la resolución de las preguntas de nivel literal en tanto muestran debilidades en los procesos de decodificación de las palabras, es decir, los estudiantes evidencian el desconocimiento del significado de parte del léxico propuesto, lo que demuestra que poseen un vocabulario pobre que les impide realizar procesos exitosos de reconocimiento de palabras y asignación del significado de las mismas, de esta manera, el desconocimiento del significado de algunas

locuciones en un texto es el primer obstáculo con el que se enfrentan estos estudiantes para lograr comprender el sentido global del texto. Por otro lado, los resultados de la prueba, representados en las gráficas, demuestran que los estudiantes de noveno grado lograron responder acertadamente la mayoría de las preguntas de nivel inferencial donde se les exigió reconstruir el significado de los textos continuos y discontinuos propuestos relacionándolos con sus vivencias o experiencias personales con el fin de alcanzar la configuración de hipótesis o inferencias sobre los mismos.

Finalmente, muy pocos estudiantes lograron responder correctamente a las preguntas correspondientes al nivel de lectura crítica, en tanto, es indispensable lograr una comprensión profunda del contenido de los textos para poder relacionarlos con sus saberes (tipología textual, estrategias discursivas etc.) y experiencias previas para luego poder emitir un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee, teniendo claro la intención comunicativa del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo profundo de la información.

Análisis general de los niveles de lectura

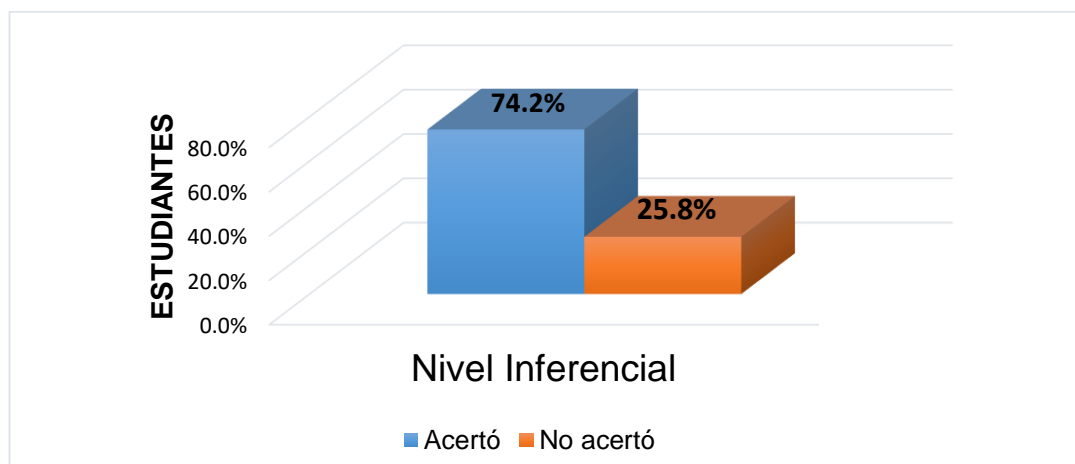
Gráfica 26. Resultado en porcentajes de acierto o desacierto en las preguntas de nivel de lectura literal.



Fuente: elaboración propia

El 37, 5% de los estudiantes respondió correctamente las preguntas de nivel literal y el 62.5% de los estudiantes presenta dificultades para recopilar, enfocar, organizar y comparar información contenida en un texto.

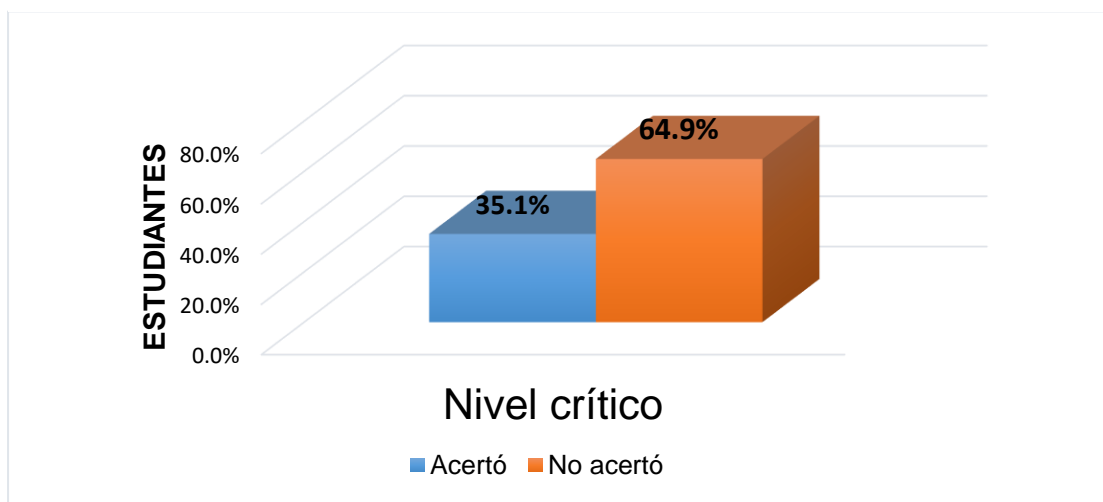
Gráfica 27. Resultado en porcentajes de acierto o desacierto en las preguntas de nivel de lectura inferencial.



Fuente: Elaboración propia

El 74,2% de los estudiantes logró responder asertivamente las preguntas de nivel inferencial lo que demuestra que poseen las habilidades para relacionar, analizar, construir y deducir inferencias a partir de la información presente en el texto y el 25.8% de los estudiantes no logró desarrollar las operaciones cognitivas propias de este nivel.

Gráfica 28. Resultado en porcentajes de acierto o desacierto en las preguntas de nivel de lectura crítica.



Fuente: Elaboración propia

El 35.1% de los estudiantes consiguió responder de forma correcta a las preguntas de nivel crítico y el 64.9% de los estudiantes no logró desarrollar habilidades de pensamientos crítico relacionadas con la aplicación, deducción, evaluación y la proposición de acuerdo al contenido de los textos leídos.

Análisis de los resultados del cuestionario

La representación de los datos a partir de los resultados obtenidos en cada nivel de lectura confirma lo dicho en el análisis realizado por preguntas: la mayoría de los estudiantes de noveno grado (62.5%) no logró responder acertadamente a las preguntas de **nivel literal** en tanto existen falencias en capacidades fundamentales como: reconocer y recordar unidades textuales, es decir, los estudiantes que presentaron esta prueba tienen dificultades en el reconocimiento, la localización y la identificación de elementos dentro del texto, factor que les impide el reconocimiento de las ideas principales, ideas secundarias, reconocimiento de las relaciones causa-efecto entre otros elementos indispensables para la alcanzar la comprensión total del texto.

En relación a los resultados obtenidos con respecto a las cuatro preguntas de **nivel inferencial**, un número considerable de estudiantes (74.2%) respondió de forma acertada a estas preguntas, lo que evidencia que a la mayoría de estos estudiantes poseen las habilidades necesarias para unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis a la vez que se identifica información implícita en los textos. Deducir supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto, en esta medida, la posibilidad de inferir depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector, en este caso en particular, los textos propuestos para la lectura y análisis en el cuestionario giran en torno a una temática familiar para los estudiantes, en tanto estos diariamente establecen relaciones estrechas con los medios de comunicación, en especial con las redes sociales, además de recibir frecuentemente en las instituciones educativas información sobre los riesgos a los que se exponen cuando no

utilizan de forma consiente y responsable este tipo de canales de comunicación, por lo tanto, su experiencia particular, sus pre saberes jugaron un papel fundamental en la resolución de las preguntas planteadas.

Finalmente, la mayoría de los estudiantes del grado noveno (64.9%) presentó dificultades en el momento de resolver las preguntas de **nivel crítico** que corresponde al nivel más complejo de lectura en tanto exige del estudiante la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el estudiante necesita lograr una comprensión profunda del texto para poder identificar su intencionalidad y poder establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

5.8.2 Entrevista semiestructurada. Se eligió esta técnica por considerarse la más adecuada para cumplir con uno de los objetivos específicos propuestos en la investigación en curso: describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la INEDAPS.

La guía de la entrevista, que contiene los datos relevantes, nombres, fecha, lugar, hora etc., y las 10 preguntas bases de la entrevista, se aplicó a dos de los docentes de la asignatura de lenguaje de secundaria. (Anexo G). Los datos recolectados por medio de la entrevista se analizaron, como se muestra en la siguiente tabla, de acuerdo a las siguientes categorías establecidas: concepto de lectura, estrategias para la enseñanza de la lectura, evaluación y textos discontinuos, a su vez, se establecieron relaciones entre dichas categorías, subcategorías y el marco teórico de la propuesta de investigación.

5.8.2.1 Análisis de la entrevista semiestructurada

Tabla 8. Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a los docentes.

OBJETIVO: Describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje de básica secundaria para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la INEDAPS			
CÓDIGOS: D1: Respuestas de la primera docente entrevistada D2: Respuestas del segundo docente entrevistado			
CATEGORÍA: Concepción de lectura			
PREGUNTAS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
1. ¿Para usted qué es la lectura?	Proceso de interpretación	D1. <i>Es un proceso de acercamiento a un texto sea a través de la palabra o de una imagen en el que él entienda qué le está comunicando el texto y para qué le sirve eso que interpreta.</i> D2. <i>Es un proceso mediante el cual se incorpora o se interpreta la traducción de una realidad, de un contexto.</i>	Los docentes coinciden en que la lectura es un proceso de interpretación de textos que pueden ser de diversa naturaleza que tiene como objetivo identificar el mensaje de los mismos, lo cual concuerda con la concepción de lectura de Fabio Jurado: “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.)” ¹²⁷

^{127 127} JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: Revista Iberoamericana de Educación [en línea] N.º 46. (2008) <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/1> [Consultado el 25 de enero de 2017]

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
2. ¿Qué significa enseñar a leer en la actualidad?	Conocer y comprender el mundo.	<p><i>D1. Que el estudiante entienda que más allá de la decodificación hay un mundo que debe comprender y luego asimilarlo como parte también de su mundo en un constructo de algo nuevo.</i></p> <p><i>D2. Primero que todo es un reto porque no tenemos lamentablemente el hábito de la lectura, no somos buenos lectores, leemos muy poco y el reto a nivel educativo es una motivación a que los estudiantes puedan explorar un mundo diferente desde las letras, que vean que hay otras posibilidades de conocer las cosas.</i></p>	<p>En las respuestas de los docentes se evidencia que para ellos leer es estar en la capacidad de comprender y conocer el mundo en todas sus presentaciones. En efecto, como asegura Daniel Cassany, “leer es comprender.”¹²⁸ En este sentido, el acto de leer no es de ningún modo un acto de pasividad, este en cambio exige al lector poner en marcha todas sus facultades intelectuales, en especial, las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.</p>

¹²⁸ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama.2006. p.21.

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>3. ¿Cuál cree que es el papel del docente en el logro de buenas prácticas de lectura?</p>	<p>Orientador y ejemplo en el proceso lector</p>	<p><i>D1. Primero el docente debe ser un orientador capaz de generar interés en la lectura para que los estudiantes comprendan que su importancia no sólo está relacionada con el aspecto académico sino también para su realidad.</i></p> <p><i>D2. Primero es que uno sea un buen lector, porque el ejemplo arrastra, el segundo es la constancia de leer para que el estudiante entienda que todo lo que estamos viendo a nuestro alrededor es lectura, porque lectura no es solamente decodificación de símbolos, de unas letras, sino que uno también lee el ambiente, la cultura, los anuncios, todos esos elementos se pueden leer.</i></p>	<p>Para la primera docente entrevistada el maestro es quien orienta el proceso lector ya que son los docentes quienes con regularidad seleccionan lo que el estudiante lee y el objetivo de cada lectura, por lo menos durante la clase. Para el segundo docente, es fundamental que el maestro lea si quiere que sus estudiantes lo hagan también porque “el ejemplo arrastra”. Se evidencia en la respuesta de los dos entrevistados la concepción de la lectura no como un ejercicio puramente académico, sino como una práctica inherente al ser humano que debe traspasar las paredes de la escuela para ser ejercida en todas las esferas de la sociedad. Por otro lado, es importante resaltar la aclaración que realiza el segundo docente al afirmar que la lectura no debe ser entendida únicamente como decodificación de símbolos, en tanto quien lee sin darse cuenta está siendo protagonista de un complejo sistema de interrelaciones de sentido y significados inagotables que se expanden a medida que surgen nuevas interpretaciones.</p>

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
CATEGORIA: Estrategias para la enseñanza de la lectura			
4. ¿Qué tipo de texto utiliza con mayor frecuencia en el aula y por qué?	El texto argumentativo.	<p>D1." Textos argumentativos sobre todo artículos de opinión porque a mí me parece que nuestro país requiere con urgencias estudiantes más críticos respecto a la realidad social para que actúen y la modifiquen ya sea en su entorno familiar e incluso un poco más allá en su entorno en el barrio, desde la universidad, entonces el texto argumentativo permite que el estudiante sienta interés de pensar al país y sentirse agente de cambio de su realidad y de la realidad de la sociedad."</p> <p>D2. "Trato de utilizar textos argumentativos, porque te da herramientas para que puedan explicar, dar razón de lo que dice el texto, yo les insisto a los chicos que cuando lean siempre cuestionen lo que dice el texto que indaguen por la intención del autor, cómo lo dice, para qué lo</p>	<p>Ambos docentes ven en el texto argumentativo una herramienta fundamental para desarrollar procesos de pensamiento crítico en los estudiantes, pues reconocen que a partir de la lectura de estos se pueden llevar a cabo procesos de análisis, reflexión y proposición indispensables no sólo en el ámbito académico sino en las diferentes situaciones cotidianas donde la persuasión es necesaria.</p> <p>Así mismo, valoran el hecho de que esta tipología textual permita llevar a cabo procesos de "interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etc. y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética que postula un modelo de lector"¹²⁹ que es lo que en los Lineamientos curriculares se conoce como leer.</p>

¹²⁹ MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana, Op. cit., p. 53

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		dice, cuál es su intencionalidad, entonces la argumentación permite que le des herramientas al estudiante para que pueda especificar, para que pueda ampliar las cosas que tiene a su alrededor.”	
5. ¿Qué se debe tener en cuenta al momento de seleccionar un texto para llevarlo a la clase?	Textos significativos	<p>D1. “Intento en lo posible que el texto cumpla con dos aspectos: el primero que sea un texto que les agrade, que desde el mismo léxico se acerque a ellos, que ellos lo puedan comprender, y el segundo que no por eso sea un texto demasiado light que no les cause nada, que no les diga nada, sino que sea un texto desde el significado complejo que les deje algo a ellos.”</p> <p>D2. “Hay que motivar a los chicos con lecturas contemporáneas, a ellos la lectura clásica o los textos clásicos no son muy atractivos porque son como muy aburridos, entonces al seleccionar textos pues uno busca que se acople a</p>	En el actual contexto educativo, se reconoce como satisfactoria aquella práctica de enseñanza que se encamine hacia la búsqueda de aprendizajes significativos y en las respuestas de los docentes se evidencia la intención de que los textos seleccionados sean del interés de los estudiantes:” que sea un texto que les agrade”, “textos que sean muy atractivos para ellos”, en este sentido los docentes consciente o inconscientemente cumplen con un requisito que según David Ausubel resulta indispensable para generar aprendizajes significativos: “El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>los rasgos literarios que se están trabajando en la clase, la época o tiempo literario que se esté estudiando, pero también escoger textos que sean muy atractivos para ellos, que sean aventureros, misteriosos a ellos les gusta mucho la literatura fantástica trato de buscar textos de ese tipo, pero sin embargo, sin olvidar el contexto pedagógico que hace parte del proceso académico. “</p>	<p>partir del material de aprendizaje representado. Requiere tanto la actitud de aprendizaje significativa como la presencia al estudiante de un material potencialmente significativo.”¹³⁰</p>
<p>6. ¿Cuál es la metodología que utiliza con frecuencia cuando se ha seleccionado un texto para leer durante la clase?</p>	<p>Lectura silenciosa. Socialización de ideas.</p>	<p>D1. “Siempre inicio con una especie de contextualización en el que intento sin decirle que vamos a hacer una lectura de determinado tema motivarlos y también les comento algo del autor y luego iniciamos con lectura silenciosa, luego de que han leído es cuando yo propongo las actividades que vamos a hacer a raíz de la lectura.</p>	<p>Las respuestas demuestran que los docentes utilizan métodos de lectura similares: primero se lleva a cabo un trabajo individual que consiste en realizar una lectura silenciosa del texto y resolver las preguntas propuestas para luego socializarlas al resto del grupo. Los docentes realizan un proceso de lectura que inicia con preguntas que apuntan a la valoración del nivel literal</p>

¹³⁰ AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. España: Páidos, 2002. 328 p. 25

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>Por ejemplo, yo parto de una lectura literal inicialmente para asegurarme de que ellos comprendieron el texto, que identifiquen el léxico que les es desconocido, luego les pido que por ejemplo seleccionen una frase de cada párrafo y que la interpreten y luego ya me voy a una parte más propositiva para que vean como eso que están leyendo puede relacionarse con su realidad.</p> <p>Si existen unas preguntas claves, sin embargo, durante la socialización surgen nuevas preguntas. Algunas de las respuestas a esas preguntas las leo en voz alta y las comparto con el grupo siempre y cuando el estudiante esté de acuerdo. El trabajo es su mayoría es individual sobre todo cuando es propositivo.”</p> <p>D.2 “Cuando logramos tener un texto en común y hay una lectura común, pues la invitación es que hagan una lectura silenciosa en el</p>	<p>y finalizan con el nivel propositivo o crítico. En el caso de la D1 se le pide al estudiante que establezca relaciones entre lo leído y sus experiencias; y en el caso del D2 deben deducir la intención del texto leído.</p> <p>A partir de las respuestas de los entrevistados se puede inferir que se valora más el trabajo individual que el colectivo, en tanto las respuestas a las preguntas planteadas son construcciones personales y son conocidas por los compañeros únicamente si el estudiante voluntariamente las quiere compartir, es decir, se evidencia poco trabajo cooperativo entre los estudiantes lo que va en contraposición a los postulados pedagógicos de Vygotsky, David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec quienes definen el aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Esta estrategia</p>

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>aula de clase con un tiempo prudencial luego los invito a que revisen a través de una ficha previamente preparada para que ubiquen personajes, tiempos, espacio, que vaya más allá de lo que el texto les está diciendo y que busquen la intencionalidad del autor, luego hacemos un ejercicio de socialización.</p> <p>El trabajo es realizado generalmente de forma individual la primera parte, luego viene la socialización cuando ya todo el mundo ha leído el texto se hacen grupos de trabajo para que revisen las respuestas, los diferentes puntos de vista y compartan las experiencias.”</p>	<p>será tomada en cuenta en gran parte de las actividades que compondrán la secuencia didáctica.</p>
<p>7. ¿Cómo sabe que sus estudiantes han comprendido globalmente un texto?</p>	<p>Comprender es establecer relaciones crítico intertextuales.</p>	<p>D1. Incluso desde la misma crítica que ellos hacen, en los puntos que ellos deben hacer relación crítico intertextual ellos tienen que retomar el texto como analogía a su vida a su mundo cuando yo veo que ellos no lo pueden hacer, entiendo definitivamente que ellos</p>	<p>Los docentes utilizan preguntas para averiguar si los estudiantes comprendieron o no el texto leído “responden las preguntas...” “responder ante los cuestionamientos”; un método comúnmente utilizado en todas las</p>

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>no entendieron el texto o también para mí es muy diciente que ellos logren terminar de leer el texto, ellos cuando se bloquean con el texto fingen que lo lee y responden las preguntas habiendo leído el primer párrafo y eso se nota; entonces cuando yo los veo leyendo a gusto el texto y me hacen preguntas yo voy viendo si interpretaron o no el texto.”</p> <p>D.2 “Cuando son capaces de responder ante los cuestionamientos, cuando ellos se apropian, cuando hablan con propiedad del texto.”</p>	<p>asignaturas académicas; con estas preguntas se busca, según la D1, que los estudiantes establezcan relaciones entre el contenido del texto y sus experiencias personales, así mismo, el D2 considera que los estudiantes logran la comprensión textual cuando se apropian y hablan con propiedad de lo leído, para lo cual debe recurrir a sus pre saberes, al respecto Paulo Freire, refiriéndose al acto de leer como comprensión crítica (lectura crítica), afirma que: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto al ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”¹³¹.</p>
8 ¿Qué hace cuando un estudiante le manifiesta que no entiende una	Acompañamiento y aclaración de conceptos.	D1.” Lo leemos casi que juntos y les pongo ejemplos porque ellos no entienden es por la forma como	En la respuesta de la D1 se evidencia acompañamiento a través del uso de ejemplos como posibilidad para poder aclarar las dudas de los estudiantes;

¹³¹ FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México D.: Siglo XXI Editores.2008. p.94

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
parte o todo un texto?		<p>está escrito el texto entonces yo empiezo a darle ejemplos, siempre es con ejemplos que logran entender.”</p> <p>D2. “Cuando ocurre eso, previamente les he mencionado que no avancen en la lectura si no han entendido por lo menos un párrafo, los invito a que vuelvan y lo lean porque quizás en la lectura omitieron de pronto la articulación, la puntuación o de pronto un término desconocido, llegado el caso, si es un término desconocido, en mi aula de clase, ellos tienen acceso a unos diccionarios y pueden buscar y retomar su lectura.”</p>	<p>en relación con lo anterior, David Ausubel considera que para que se logre un aprendizaje significativo es necesario “que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinente con las que el nuevo material se pueda relacionar”¹³²; es decir que la comprensión puede darse únicamente cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya posee el estudiante, puesto que no puede llegarse a la comprensión por medio de la imposición de contenidos ajenos a lo que el aprendiz ya conoce. En contraposición al proceso de acompañamiento realizado por la D1, el D2 espera que el estudiante resuelva solo su problema de comprensión: “los invito a que vuelvan y lo lean”. Les facilita herramientas de búsqueda de información como son los diccionarios, con la creencia de que el problema de la comprensión textual radica únicamente en la escasez de</p>

¹³² AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 25

			vocabulario que poseen los estudiantes.
CATEGORÍA: Evaluación			
PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
9. ¿Cuáles son los métodos de evaluación de la lectura que utiliza en su práctica pedagógica?	Pruebas de sección múltiple, quiz, fichas de lectura y concursos.	<p>D1. “Yo trabajo por competencias. Normalmente no se hacen quiz, yo trabajo todos los textos así sean gramaticales desde la lectura. La acumulativa es una prueba periódica que consta de preguntas de selección múltiple, en donde los estudiantes de encuentran con el tipo de texto que se ha leído durante el periodo y se hacen preguntas de comprensión lectora de tipo literal, inferencial y críticas, no incluyo preguntas abiertas o de producción textual porque eso es un trabajo que se realiza durante el periodo y me quitaría mucho tiempo corregirlas.”</p> <p>D2. “A ellos se les aplican ejercicios como quiz, fichas de lectura, también a través de concursos como el de alcance la estrella donde se encuentran</p>	Se evidencia variedad en los métodos de evaluación utilizados por los docentes, sin embargo, será importante validar las posibilidades que brinda la prueba de selección múltiple al ser usada con el objetivo de evaluar la comprensión lectora teniendo en cuenta que este tipo de pruebas plantean unas opciones cerradas frente a la variedad de interpretaciones que surgen de la lectura de un texto, con la habilidad de reconocer en él partículas vivas de su realidad y de las interrelaciones que se desarrollan en ella.

		preguntas, también la construcción de textos y ejercicios estilo prueba Saber donde se utilizan los tipos de pregunta que se aplican en este proceso.”	
CATEGORÍA: Textos discontinuos			
PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
10. ¿Con qué frecuencia se trabajan en la clase textos discontinuos como imágenes o caricaturas?	Recursos audiovisuales, esquemas y caricaturas.	D1.” La verdad el trabajo audiovisual lo hago a través de la película y cuando llegamos al tema de la historieta la trabajamos, pero estoy bastante floja en el trabajo crítico a partir de imagen por ejemplo la caricatura y todo eso nulo, sin embargo, sé que a través de la lectura de ese tipo de textos se pueden lograr procesos de pensamiento bastante complejos y significativos.” D2. “Con regularidad inicio mi clase con un video de reflexión y a partir de este les invito a que construir un texto, en las diferentes lecturas que hacemos leemos esquemas, cuadros, gráficas y caricaturas para que también se	La D1 afirma que el uso de textos discontinuos como la imagen o los recursos audiovisuales en el aula como instrumento de mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje y como estrategia didáctica es escaso, sin embargo, reconoce que a partir de la lectura de imagen, específicamente de la caricatura, puede convertirse en un dispositivo ideal para el ejercicio de un juicio crítico e interpretaciones creativas, que lleven al estudiante a aprendizajes valiosos y significativos; al respecto Martine Joly expresa que “La imagen lejos de ser una plaga amenazante y contemporánea, es un medio de expresión y de comunicación que nos vincula con las tradiciones más antiguas y más ricas de nuestra cultura”. ¹³³

¹³³ JOLY, Martine. Introducción al análisis de la imagen. 2 ed. Buenos Aires: La marca editora, 2009.

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		den cuenta que hay otra forma de leer la información. “	<p>Por otro lado, el D2 sostiene que utiliza regularmente en su práctica pedagógica textos discontinuos con el objetivo de darle a conocer a sus estudiantes nuevos modos y estilos de aprendizaje</p> <p>a través de lecturas que permiten dinamizar la práctica pedagógica. Al respecto el catedrático Héctor Sánchez afirma lo siguiente: “El uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente: la fotografía, el cine, la televisión y el computador, entre otros, utilizan la imagen como medio para transmitir mensajes que, aplicados bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el aula, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una manera más agradable y significativa.¹³⁴</p>

¹³⁴BEDOYA, Héctor Gerardo Sánchez. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Zona próxima. [en línea] N° 10 (2009) <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>> [citado el 3 de abril de 2017]

5.8.3 Análisis documental. La utilización de esta técnica de recolección de información fue pertinente y necesaria debido a la necesidad de verificar y contrastar la información recolectada en la entrevista semiestructurada. Los documentos objeto de análisis fueron: plan de asignatura del docente, cuadernos y guías de algunos estudiantes elegidos al azar que reciben la orientación académica de los dos docentes entrevistados.

El valor de la información recolectada mediante esta técnica radica en que por, un lado, estos documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de los docentes en su labor educativa, por otro lado, permite aprehender información muy valiosa para lograr la proyección de un plan de acción efectivo y acertado frente al problema detectado. Sandoval presenta cuatro etapas que se tuvieron en cuenta al momento de utilizar esta técnica:

1. Se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. Se hace una clasificación de los documentos identificados.
3. Se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.¹³⁵

¹³⁵ Ibid., p. 128

5.8.3.1 Análisis del análisis documental

Tabla 9. Análisis documental

OBJETIVO: Describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje de básica secundaria para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la INEDAPS				
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PLAN DE CLASE	CUADERNO Y GUÍAS	ANÁLISIS
Concepto de lectura	Leer es dar cuenta de lo que dice el texto.	Únicamente dos de los indicadores de logro consignados en el plan de clase de español del grado noveno hacen referencia a la lectura con sentido crítico: -Lee y analiza con sentido crítico una obra representativa de la literatura latinoamericana. y - Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.	La obra literaria fue elegida por los estudiantes, por lo que en la ficha que se utilizó para evaluar y valorar la lectura de la misma se utilizaron preguntas generales que podían ser aplicadas a cualquier producción literaria: Número de páginas y capítulos, datos del autor, personajes principales y secundarios, contexto histórico, tema, valores y antivalores.	No se evidencia un ejercicio de lectura crítica en el trabajo escrito que los estudiantes entregaron al docente luego de la lectura de la obra literaria, ya que leer críticamente no es conocer datos de la obra, ni se trata de llevar a cabo un proceso lineal de acumulación de significados, ni una simple localización y repetición de la información; la lectura crítica obliga al lector a hacer uso de sus conocimientos previos para entender las problemáticas expuestas en la obra, requiere contextualizar e inferir las intenciones del textos, así como establecer relaciones entre el contenido de la obra y su propias vivencias para finalmente lograr construir nuevos significados.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PLAN DE CLASE	CUADERNOS Y GUÍAS	ANÁLISIS
Estrategias para la enseñanza de la lectura	El texto argumentativo instrumento para mejorar la redacción.	<p>La lectura y posterior construcción de textos argumentativos únicamente aparece como tópico generativo en el plan de clase del segundo periodo de noveno grado. El indicador al que apunta es el siguiente: Tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.</p> <p>Muchos de los indicadores apuntan a la identificación y aplicación correcta de reglas gramaticales y ortográficas: Valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.</p>	<p>La información sobre la conceptualización, estructura y pasos para la construcción del texto argumentativo fue entregada en una de guía y está fue tomada evidentemente de un libro de texto. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer dos textos argumentativos a modo de ejemplo y como parte de la preparación para la escritura de uno propio. El tema para elaborar el texto argumentativo fue libre y se realizó de forma individual.</p> <p>Siempre que se realiza una lectura los estudiantes deben subrayar y buscar el significado de las palabras desconocidas.</p>	<p>El texto argumentativo lejos de ser una excusa para realizar procesos de diálogo, discusión, y debate donde cada estudiante expresa su punto de vista y escucha el de sus compañeros sobre determinado tema; se aborda con el objetivo de mejorar los procesos de producción textual. Estos textos e componen de forma individual, siguiendo los parámetros e información dada acerca de su construcción por parte del docente, finalmente, estos textos son entregados en hojas blancas al docente aplicando las normas INCONTEC, sin oportunidad de socializarlos en la clase. Los aspectos gramaticales y ortográficos son los que reciben más observaciones por parte del docente, mientras la calidad de los argumentos y la idea defendida no reciben ningún tipo de observaciones.</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PLAN DE CLASE	CUADERNOS Y GUÍAS	ANÁLISIS
	<p>La imagen publicitaria</p> <p>La historieta y la caricatura representan.</p>	<p>Los textos icónicos se trabajan cuando se aborda el factor: medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Un ejemplo de indicadores que apuntan a la lectura crítica de contenidos de la media es: Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.</p> <p>La caricatura y la historieta son tópicos que no aparecen en el plan de clase de noveno grado. Mientras en el grado octavo existe un indicador que se relaciona con este tema:</p> <p>-Lee y comprende historietas y caricaturas.</p>	<p>Los talleres sobre los medios de comunicación tienen como tema el nacimiento y desarrollo de algunos de los medios masivos de comunicación como la TV.</p> <p>Entre los textos discontinuos que se trabajaron son los logos y marcas publicitarias.</p> <p>Los estudiantes del grado octavo elaboraron algunas caricaturas sobre temas fantásticos.</p> <p>Luego de ver el video o la película se escribe un comentario personal sobre su contenido.</p> <p>La mayoría de las guías y talleres son tomados de</p>	<p>Con respecto a la utilización de los textos icónicos como la imagen, se observa que su uso es muy esporádico, así mismo, no se evidencia un ejercicio de lectura crítica sobre los mismos. La imagen se lleva al aula al abordar temas afines con los medios de comunicación, en especial en relación a la publicidad; sin embargo, las actividades se limitan a realizar descripciones del contenido de la imagen, identificar el público al que se dirige y se concluye con actividades donde el estudiante debe elaborar una marca o logotipo propio.</p> <p>La caricatura y la historieta son temas abordados en el segundo periodo académico por los estudiantes de octavo. Se evidencia un trabajo de conceptualización e identificación de sus partes, sin embargo, para el cierre del tema, los</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PLAN DE CLASE	CUADERNOS Y GUÍAS	ANÁLISIS
		Las guía o talleres son los instrumentos de trabajo más usados por los docentes.	libros de textos como Santillana.	estudiantes recrearon historietas a partir cuentos propios y aunque no se resta el valor a esta práctica de representación, se ignoran otros tipos de ejercicios que pueden realizarse a partir de la lectura y análisis de las mismas ya que su carácter icónico permite que espontáneamente surjan interpretaciones, hipótesis, discusiones y controversias sobre un sin número de posibilidades temáticas (política, economía, eventos sociales) por lo que resulta erróneo negar su valor pedagógico también desde esta perspectiva.
Evaluación	La evaluación es un proceso continuo.	Las estrategias de evaluación más usuales son: taller, ejercicios de construcción de textos, plegable, exposición, quiz, línea de tiempo y evaluación acumulativa.	Las guías y talleres son desarrollados con regularidad en el cuaderno. Existe una carpeta para anexar estos documentos. Los docentes ponen sellos en cada revisión del	Las diferentes pruebas de evaluación que realizan los docentes tienen como objetivo verificar si los indicadores trazados se están logrando, sin embargo, en la mayoría de las estrategias se le solicita al alumno, sea de forma oral o escrita, información del contenido superficial

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PLAN DE CLASE	CUADERNOS Y GUÍAS	ANÁLISIS
			<p>cuaderno o talleres que realizan.</p> <p>La acumulativa se realiza al final del periodo; los estudiantes deben realizar la corrección de la misma.</p>	<p>de los textos leídos, muy pocos ejercicios y cuestiones que se le plantean a los estudiantes conducen al fortalecimiento de pensamiento complejo o crítico.</p>
Utilización de textos discontinuos	La imagen como elemento representacional.	<p>Leer y elaborar historietas y caricaturas es un indicador de logro que hace parte del plan de clase del grado octavo.</p> <p>La imagen es abordada desde su función representacional en los medios de comunicación.</p>	<p>Logos e imágenes publicitarias.</p> <p>Videos y películas.</p> <p>Caricatura e historieta.</p>	<p>Debido a la poca utilización de textos icónicos como instrumento de mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje y como estrategia didáctica en la práctica pedagógica, se puede afirmar que estamos lejos de alcanzar lo que Kate Raney define como la alfabetización visual, la cual consiste en “pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon”¹³⁶.</p>

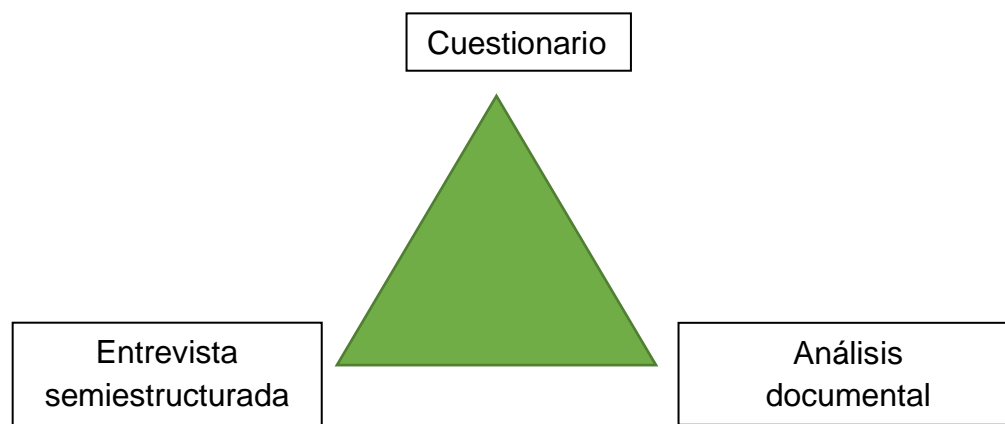
¹³⁶ Raney. Op.ci., p. 75

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La triangulación es un proceso “donde se obtiene información de diferentes fuentes, y se emplean diferentes teorías y técnicas para recolectar y analizar la información.”¹³⁷ Dicho proceso resulta fundamental en este estudio porque permite obtener una mayor riqueza, amplitud y profundidad de información, así como proporcionar mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones científicas; además, ayuda a establecer la dependencia y la credibilidad de la investigación.

Para el análisis de la información se tuvo en cuenta los planteamientos de Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio y se relacionaron las técnicas como se muestra en la siguiente figura:

Proceso de triangulación desde las técnicas



Fuente: Tomado del proceso de triangulación desde las técnicas propuesto por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio y adaptado por la investigadora.

La información recolectada con los instrumentos utilizados en esta primera fase se analizó teniendo en cuenta categorías de análisis determinadas: Concepto de lectura, estrategias para la enseñanza de la lectura, evaluación y utilización de

¹³⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO. Op. cit., p. 586

textos discontinuos, que apuntan a la resolución de algunos de los objetivos específicos que configuran esta propuesta.

5.8.4 Hallazgos de la Fase Diagnóstica

Luego de realizadas las intervenciones con el propósito de dar respuesta a dos de los objetivos específicos de esta propuesta: identificar los niveles de comprensión textual en que se encuentran los estudiantes de noveno grado de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor y describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje de básica secundaria para desarrollar la lectura crítica; se establecieron los siguientes hallazgos:

- La mayoría de los estudiantes de noveno grado no logró responder acertadamente a las preguntas de **nivel literal** en tanto existen falencias en capacidades fundamentales como: reconocer y recordar unidades textuales, es decir, los estudiantes que presentaron esta prueba tienen dificultades en el reconocimiento, la localización y la identificación de elementos dentro del texto, factor que les impide el reconocimiento de las ideas principales, ideas secundarias, reconocimiento de las relaciones causa-efecto entre otros elementos indispensables para la alcanzar la comprensión total del texto.
- Un número considerable de estudiantes respondió de forma acertada a las preguntas de **nivel inferencial** lo que evidencia que la mayoría de estos estudiantes poseen las habilidades necesarias para relacionar el contenido del texto con su experiencia personal o pre saberes y realizar conjeturas e hipótesis, al tiempo que logran identificar también información implícita en los textos.
- La mayoría de los estudiantes del grado noveno presentó dificultades en el momento de resolver las preguntas de **nivel crítico** que corresponde al nivel más complejo de lectura en tanto exige del estudiante la reflexión sobre el contenido del texto. Las falencias de los estudiantes en el proceso de comprensión textual les impidieron llegar a una comprensión profunda del texto

para poder identificar su intencionalidad y poder establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, así como evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

- Las estrategias para fortalecer la lectura utilizadas por los docentes se basan en métodos tradicionales como el taller, la lectura de textos, en su mayoría, informativos acerca de las distintas temáticas que se abordan en el periodo académico como las épocas y movimientos literarios, conceptualización de nociones del lenguaje (sinonimia, denotación y connotación etc.) además de guías con ejercicios de repaso y aplicación de reglas gramaticales y ortográficas.
- Los textos discontinuos son utilizados con poca frecuencia, lo que lleva a considerar que esta tipología textual recibe un estatuto inferior y denigrado frente a otros materiales de aprendizaje. Así mismo, se pudo evidenciar que en la práctica educativa de los docentes entrevistados se realizan con poca regularidad actividades que le permiten al estudiante asumir una concepción más amplia del lenguaje que trasciende al lenguaje verbal, este es el lenguaje no verbal al que corresponden los sistemas simbólicos, la música, la pintura, la escultura, los gestos etc., creados por el colectivo social en correspondencia al dinamismo y diversidad del lenguaje.

5.9 FASE PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

5.9.1 Diseño de la secuencia. Los datos suministrados en la fase diagnóstica permitieron marcar y diseñar una secuencia didáctica que parte de las necesidades de los estudiantes en su entorno académico referente al desempeño en el área de Lengua Castellana y, específicamente, en las estrategias aplicadas al desarrollo de la lectura crítica. Estas dificultades fueron localizadas durante las sesiones de observación e indagadas por medio de la prueba diagnóstica de lectura y escritura. La intención de esta secuencia didáctica fue fortalecer las debilidades halladas con respecto a la competencia lectora con el fin de alcanzar niveles de comprensión e interpretación más altos. A continuación, la secuencia didáctica que sirvió como derrotero para responder a la pregunta de investigación.

5.9.2. Identificación de la secuencia didáctica

Tabla 10. Identificación de la secuencia didáctica.

Nombre de la SD: Muchas formas de decir, muchas formas de leer.	
Asignatura: Lenguaje	Colegio: I.E Andrés Páez de Sotomayor
Grado: Noveno	Sector: Oficial
Número de estudiantes: 32	Investigadora: Leidy Juliana Muñoz Cáceres
Tiempo: 1 mes y 1 semana	Número de sesiones: 11
Tópico: Lectura crítica y caricatura	Objetivo: Fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno, de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor a partir del análisis de caricaturas de opinión.
Estándares de competencia básica para lengua Castellana	<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL: produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.</p> <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL: Comprendo e interpreto 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> <p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTRAS SISTEMAS SIMBÓLICOS: Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.</p> <p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN:</p>

	Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.
Derechos Básicos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Articula las características del contexto en el que se produce un texto para ampliar su comprensión. -Analiza los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva: -Analiza mensajes implícitos que se encuentran en los medios de información masiva. -Propone estrategias para actuar como comunidad y no como masa, frente a los medios de comunicación. -Emite juicios y asume una postura crítica frente la información que recibe.
<p>Metodología: Esta secuencia didáctica adopta el enfoque de aprendizaje basado por competencias que plantea una visión pedagógica acorde con el <i>saber</i>, <i>saber hacer</i> y <i>saber ser</i> que constituye en la actualidad el enfoque educativo sobresaliente en nuestro país. A su vez, las actividades presentadas en esta propuesta están fundamentadas en las bases metodológicas planteadas por los docentes Rafael Barragán Gómez y Wilson Gómez Moreno en su trabajo <i>El lenguaje de la imagen y El desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales</i>, al mismo tiempo, se tuvieron en cuenta los principios de la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson & Johnson y el aprendizaje significativo de David Ausubel.</p> <p>La secuencia didáctica se encuentra organizada en tres grandes etapas: la primera etapa, sesión 1, 2 y 3, que comprende la contextualización donde se puntualizarán conceptos básicos y fundamentales acerca del lenguaje verbal y no verbal, diferencias entre caricatura e historieta por medio de lecturas de textos, mapas conceptuales, videos, y otros esquemas. La segunda etapa, de desarrollo, compuesto por las sesiones 4, 5, 6 y 7, se plantean estrategias de lectura y análisis enfocadas en la intertextualidad y análisis de textos discontinuos (fotografías, videos, caricaturas, historietas etc.). finalmente, la tercera etapa, comprendido por la sesión 8,9,10 y11 comprende la etapa de cierre; aquí los estudiantes escribirán un comentario de texto como evidencia un posible avance en el análisis de textos discontinuos y elaborarán una caricatura donde expongan una postura crítica sobre algún ámbito de su realidad inmediata.</p>	

SESIÓN 1	
Título: ¡Muchas formas de decir, muchas formas de leer!	Tiempo: 2hrs
Objetivo: Identificar las características del lenguaje no verbal y establecer las diferencias entre este y el lenguaje verbal.	
Enunciado identificador: Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal	Subproceso: Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
Tópico generativo: Lenguaje verbal y no verbal.	
Habilidades de lectura: Establece relaciones de similitud y diferencia entre el lenguaje verbal y no verbal.	
Actividades	
Apertura: presentación de video donde se evidencian múltiples maneras de decir “no”. Puesta en común de las apreciaciones acerca del video por parte de los estudiantes. La docente aclara el concepto de lenguaje verbal y lenguaje no verbal utilizando como referente lo expuesto en el video, además de otros ejemplos que hacen parte de la vida cotidiana.	Tiempo: 30 min.
Desarrollo: la docente conforma grupos de 4 estudiantes. Presenta un video, posteriormente, entrega a cada grupo el material de lectura en el que los estudiantes encontrarán una columna de opinión, una fotografía y una caricatura, estos textos coinciden en la temática que abordan: la corrida de toros. Luego de la lectura de los textos la docente propone las siguientes preguntas ¿cuál es el tema de cada uno de los textos propuestos? ¿qué elementos se utiliza en cada uno de los textos para expresar el mensaje? ¿qué tipo de lenguaje se utiliza en cada texto? ¿Cuál de los textos logra ser más preciso en el momento de comunicar el mensaje? ¿cuál de los textos le parece más llamativo?	Tiempo: 1hr
Cierre: la docente propone a los grupos de estudiantes la elaboración de un cartel utilizando el lenguaje no verbal donde se evidencie su postura a favor o en contra de la tauromaquia. Los	Tiempo: 30 min

carteles son socializados y pegados en el espacio designado para la exposición de trabajos en la sala de clase.	
Recursos: Columna de opinión, video, fotografía, caricatura, cartulina (1/8) colores, lápiz, proyector y sonido.	Enlaces web: https://www.youtube.com/watch?v=yIC2N2LC28g https://www.youtube.com/watch?v=x1qFRZoW7Bw&feature=youtu.be
Evaluación: Rubrica de valoración de producción y socialización del cartel.	

SESIÓN 2	
Título: ¿Qué es una caricatura?	Tiempo: 2hrs.
Objetivo: Reconocer el concepto y la estructura de la caricatura y establecer diferencias entre esta y la historieta.	
Enunciado identificador: Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.	Subproceso: Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
Tópico generativo: La caricatura: estructura y características.	
Habilidades de lectura: Se apropia de conceptos fundamentales para lograr la comprensión.	
Actividades	
Apertura: La docente conforma grupos de 4 estudiantes y hace entrega de un rompecabezas a cada grupo. Los estudiantes deben organizar el rompecabezas en el menor tiempo posible. Entre los rompecabezas se encuentran caricaturas e historietas. Luego de armar el material, uno de los integrantes de cada grupo pasará y hará una descripción de la imagen que le correspondió.	Tiempo: 30 min.
Desarrollo: La docente interrogará a los estudiantes acerca del tipo de representación que le correspondió a cada grupo y en el tablero realiza un cuadro comparativo entre la caricatura y la historieta. Con la ayuda de un mapa de ideas enriquecido por los aportes de los estudiantes la docente profundiza en el concepto de caricatura y su estructura. En esta sesión la docente hace énfasis en el	Tiempo: 1hr

carácter una representacional de la caricatura. (La caricatura como signo o representación) Los estudiantes tomarán apuntes en su cuaderno de notas.		
Cierre: Los estudiantes probaran los conocimientos adquiridos en un ejercicio interactivo donde deberán responder a algunas preguntas relacionadas con lo visto. Para este ejercicio su hace uso de la plataforma Kahoot. Se les informa a los estudiantes que para la siguiente sesión deberán traer temperas, pincel, lápiz, cartulina.		Tiempo: 30 min.
Recursos: Rompecabezas, tablero, marcadores, proyector.	Enlaces web: https://create.kahoot.it/discover https://prezi.com/rfu2tucqjxh/caracteristicas-y-funcion-de-la-caricatura-periodistica/ https://prezi.com/h1i0a8-gi6tm/la-caricatura-periodistica/	
Evaluación: Ejercicio interactivo		

SESIÓN 3		
Título: ¿y cómo se hace una caricatura?		Tiempo: 2horas
Objetivo: Conocer el proceso de elaboración de una caricatura.		
Enunciado identificador: Comprendo e interpreto 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.	Subprocesos: <ul style="list-style-type: none"> • Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. 	
Tópico generativo: Proceso de elaboración de la caricatura.		
Habilidades de lectura: Utiliza pre saberes y formula preguntas para aclarar dudas.		
Actividades		

Apertura: La docente presenta al tallerista invitado y hace algunas recomendaciones para el desarrollo satisfactorio de la sesión.	Tiempo: 15min.
Desarrollo: El tallerista puntualiza acerca de algunos conceptos y técnicas necesarias para la elaboración de una caricatura. Luego hará algunas demostraciones en vivo del proceso de elaboración.	Tiempo: 30min
Cierre: Los estudiantes eligen un tema para la elaboración de su propia caricatura, luego atendiendo a las orientaciones del tallerista dan inicio a su composición. (Borrador)	Tiempo: 1:15min
Recursos: Tallerista, acuarelas, cartulina (1/8), lápiz, borrador proyector.	Enlaces web:
Evaluación: Rúbrica de la caricatura.	

SESIÓN 4	
Título: ¿Todo eso está en una caricatura?	Tiempo: 2hrs
Objetivo: Reconocer el carácter multidimensional de la caricatura.	
Enunciado identificador: Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.	Subproceso: Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.
Tópico generativo: Dimensión simbólica, psicológica, socio-cultural y axiológica de la caricatura.	
Habilidades de lectura: Establece relaciones entre sus pre saberes y la nueva información.	
Actividades	
Apertura: Presentación de una emisión de noticias actual tomada de uno de los canales nacionales. Dialogo abierto con los estudiantes acerca de la noticia presentada ¿Cuál es el tema de la noticia? ¿desde qué perspectiva se comenta? ¿Por qué ese suceso es de interés nacional? ¿a quién le puede interesar esa noticia? Etc.	Tiempo: 30 min.

Desarrollo: Se conforman grupos de 4 estudiantes y se hace entrega de una caricatura con contenido relacionado con la noticia presentada, a continuación, la docente formula un cuestionario de preguntas en donde se analiza la caricatura desde su dimensión simbólica, psicológica, socio-cultural y axiológica.		Tiempo: 1hr
Cierre: socialización de las respuestas al cuestionario. Se solicita a los estudiantes elegir una foto y compartirla en el grupo de Facebook de la asignatura como material para el trabajo de la siguiente sesión.		Tiempo: 30 min
Recursos: Emisión de noticias, caricatura, cuestionario, proyector, sonido	Enlaces web: https://noticias.caracoltv.com/salud/en-medio-de-la-grave-crisis-de-medimas-piden-acabar-las-eps http://www.vanguardia.com/opinion/caricaturas/414177-la-salud	
Evaluación: Cuestionario		

SESIÓN 5

Título: 4. ¿Cómo leemos una caricatura?		Tiempo: 2hrs
Objetivo: Establecer los pasos para analizar una caricatura		
Enunciado identificador: Comprendo e interpreto 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.	Subprocesos: <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. • Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. • Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. • Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual 	

	se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.
Tópico generativo: Proceso de análisis de la caricatura.	
Habilidades de lectura: Establece o sigue normas o criterios preestablecidos para utilizarlos como parámetros para la crítica.	
Actividades	
Apertura: Proyección de las fotografías compartidas por los estudiantes. Los estudiantes inferirán información acerca del lugar, momento, y participantes en cada fotografía. Al final de las intervenciones, el dueño de cada fotografía dirá en qué acertaron y en qué no. La docente aclara que al igual que la fotografía la caricatura también nos brinda información acerca de una persona o un suceso, pertenece a un contexto específico y representa un hecho o situación significativa.	Tiempo: 30 min.
Desarrollo: La docente presenta una caricatura y se realiza un análisis de forma cooperativa, siguiendo las pautas de la docente. Se establecen los pasos que en adelante se tendrán en cuenta para el análisis de caricaturas: 1. Identificar la imagen (Reportajes gráficos, caricaturas, ilustraciones, fotografías) 2. Describir la imagen sin interpretarla, es decir, enumerar todos los elementos que la componen sin definir qué significan. Es fundamental tener en cuenta el titular y los pies de foto. 3. Reconocer los personajes, el lugar, el tiempo, los hechos y las relaciones que se establecen entre los personajes. 4. Determinar el significado de las acciones de los personajes en relación con el contexto o el problema implícito. 5. Tome posición crítica del contenido del texto.	Tiempo: 40min.
Cierre: Se configuran grupos de 4 estudiantes y se realiza un ejercicio de aplicación de las técnicas de análisis a partir de una nueva caricatura. Cada grupo realiza el ejercicio de análisis sobre una caricatura diferente. Los estudiantes eligen un representante del grupo quien realizará compartirá el análisis realizado. Los demás estudiantes realizan aportes al ejercicio finalizada la intervención de cada grupo. La docente se recoge los análisis de cada grupo terminada la sesión. Se les solicita llevar una caricatura tomada de un periódico o un sitio web para la siguiente sesión, se les recuerda la importancia de referir el autor y la fuente de donde se tomó la caricatura.	Tiempo: 50 min.

Recursos: fotografías, caricaturas, proyector.	Enlaces web: http://www.elcolombiano.com/blogs/prensaescuela/guia-didactica-el-reportaie-grafico/7777 http://www.henry-agudelo.com/henry-agudelo/reportajes-graficos
Evaluación: Rúbrica ejercicio de análisis de una caricatura.	

SESIÓN 6	
Título: Lo que vemos y no vemos en la caricatura	Tiempo: 2hrs
Objetivo: identificar el mensaje explícito e implícito en la caricatura.	
Enunciado identificador: Comprendo e interpreto 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.	Subprocesos: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de déicticos, entre otras. • Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. • Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.
Tópico generativo: Planos de significación en la comunicación visual: denotación y connotación.	
Habilidades de lectura: Identifica el contenido superficial y profundo del texto.	
Actividades	

<p>Apertura: La docente proyecta una imagen fotográfica en el tablero y hace un cuadro en el tablero dividido en dos. A medida que escucha las apreciaciones de los estudiantes, resultado de la lectura de la imagen, las anota en uno u otro lado del recuadro. Finalizadas las intervenciones de los estudiantes, la docente titula una de las columnas utilizando la palabra denotación y la otra con connotación. La docente aclara estos dos conceptos y propone un nuevo ejercicio con una caricatura de las aportadas por los estudiantes.</p>	<p>Tiempo: 30 min.</p>
<p>Desarrollo: La docente entrega a cada estudiante una hoja que contiene únicamente un cuadro dividido en dos. Los estudiantes deben pegar la caricatura que debían traer a la clase y anotar los elementos que pertenecen al plano denotativo y connotativo de la caricatura, teniendo en cuenta las orientaciones dadas por la docente.</p>	<p>Tiempo: 30 min.</p>
<p>Cierre: Los estudiantes intercambian la hoja con otro compañero de grupo. El compañero debe añadir más información en cada plano del recuadro partiendo siempre de la caricatura elegida. Se les pide a los estudiantes organizar el salón en forma de círculo. Los estudiantes regresan las hojas y cada uno socializa lo que encontró respecto a la caricatura trabajada. La docente entrega a los estudiantes la solicitud de permiso que debe ser firmada por los acudientes para la salida de la próxima sesión.</p>	<p>Tiempo: 1hr.</p>
<p>Recursos: fotografía, proyector, caricaturas y solicitud de permisos salida</p>	<p>Enlaces web:</p>
<p>Evaluación: Rúbrica de evaluación del recuadro elaborado por cada estudiante donde se evidencian los planos denotativos y connotativos de la caricatura.</p>	

SESIÓN 7	
<p>Título: ¡Visitemos una exposición!</p>	<p>Tiempo: 2hrs</p>
<p>Objetivo: Visualizar una exposición de caricaturas teniendo en cuenta la información adquirida.</p>	
<p>Enunciado identificador: Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.</p>	<p>Subprocesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.
Tópico generativo: La caricatura	
Habilidades de lectura: Identifica un objeto de estudio y analiza sus características utilizando la mayor cantidad de sentidos que sea posible (vistas tacto, gusto y olfato).	
Actividades	
Apertura: La docente recoge las solicitudes de permiso y puntualiza las normas de disciplina y las directrices sobre la salida pedagógica. La docente pide a los estudiantes elegir la caricatura de la exposición que más le llame la atención, escribir en la libreta de apuntes el nombre del autor y algunas observaciones sobre la misma.	Tiempo: 15 min.
Desarrollo: Los estudiantes se desplazan a lo largo de la exposición de caricaturas, mientras realizan algunas preguntas y comentarios.	Tiempo: 1:15min.
Cierre: La docente reúne a los estudiantes y escucha atentamente las observaciones sobre la experiencia, luego les informa que todas las caricaturas de la exposición estarán disponibles de forma digital en el blog de la asignatura y que a partir de ellas se realizará un trabajo de producción escrita en la próxima sesión.	Tiempo: 30min.
Recursos: Exposición de caricaturas, libreta de apuntes.	Enlaces web:
Evaluación: Rúbrica de evaluación de la salida pedagógica.	

SESIÓN 8	
Título: Mi voz entre otras voces	Tiempo: 2hrs
Objetivo: Escribir un comentario de texto acerca de una caricatura.	

<p>Enunciado identificador: Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.</p>	<p>Subprocesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. •Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.
<p>Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.</p>	<p>Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. • Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. • Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. • Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por este en mis interlocutores.
<p>Tópico generativo: El comentario de texto</p>	
<p>Habilidades de lectura: Expone en un texto escrito sus impresiones acerca de una lectura.</p>	
<p>Actividades</p>	
<p>Apertura: La docente presenta el objetivo de la clase: elegir la caricatura que más les llamó la atención de la exposición visitada y escribir un comentario de texto sobre ella. Después, aclara el concepto de</p>	<p>Tiempo:30 min.</p>

comentario de texto a partir de los postulados de Daniel Cassany y con la ayuda de un mapa conceptual explica a los estudiantes los pasos y elementos que deben tener en cuenta en el momento de su elaboración. Luego, lee, a modo de ejemplo, un comentario de texto de su autoría acerca de una caricatura determinada.		
Desarrollo: Los estudiantes eligen la caricatura e inician la composición de su comentario de texto.		Tiempo: 1. 20min.
Cierre: Los estudiantes finalizan su primera versión del comentario de texto y lo entregan a la docente.		Tiempo: 10 min.
Recursos: caricaturas.	Enlaces web:	
Evaluación: Rúbrica de evaluación del comentario de texto.		

SESIÓN 9		
Título: Valoro y reescribo		Tiempo: 2hrs
Objetivo: Reescribir un comentario de texto acerca de una caricatura.		
Enunciado identificador: Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.	Subprocesos: •Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. •Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.	
Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en	Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.	

situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. • Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. • Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. • Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por este en mis interlocutores.
Tópico generativo: El comentario de texto	
Habilidades de lectura: Valora y reescribe un texto escrito de su autoría.	
Actividades	
Apertura: La docente propone un ejercicio de coevaluación entre los estudiantes, cada estudiante recibirá un comentario de texto de la autoría de otro compañero, lo leerá y realizará una valoración teniendo en cuenta una rúbrica de evaluación aportada por la docente.	Tiempo: 30 min.
Desarrollo: Los estudiantes recibirán su comentario de texto con la respectiva rúbrica de evaluación, la docente les pide que ingresen al blog de la asignatura elijan la caricatura e inicien la reescritura de su comentario de texto teniendo en cuenta las observaciones realizadas por la docente y por sus compañeros.	Tiempo: 1. 20min.
Cierre: Los estudiantes finalizan el ejercicio de composición y lo publican. La docente las informa el objetivo de la siguiente sesión, elaborar una caricatura propia, y les pide que elaboren en sus casas un borrador de la composición.	Tiempo: 10 min.
Recursos: Sala de cómputo con conexión a internet.	Enlaces web: http://andresinosespanol.blogspot.com.co/
Evaluación: Rúbrica de evaluación del comentario de texto.	

SESIÓN 10

Título: Mi mundo en caricatura		Tiempo: 2hrs
Objetivo: Elaborar una caricatura donde se evidencie una postura crítica sobre una temática determinada.		
Enunciado identificador: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	Subprocesos: Utilizo un texto icónico para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.	
Tópico generativo: La caricatura		
Habilidades de lectura: Representa en un texto icónico su percepción crítica de la realidad.		
Actividades		
Apertura: La docente puntualiza el objetivo de la sesión y entrega el material sobre el que se dibujan las caricaturas.	Tiempo: 10min.	
Desarrollo: Los estudiantes inician con la elaboración de las caricaturas.	Tiempo: 1:30min.	
Cierre: Los estudiantes entregan las caricaturas y agregan al respaldo de la hoja el título y su nombre completo.	Tiempo: 20 min.	
Recursos: Hoja oficio blanca, colores, lápiz, borrador y marcadores	Enlaces web:	
Evaluación: Rúbrica de evaluación de la caricatura.		

SESIÓN 11

Título: ¡Vengan a ver lo que hicimos!	Tiempo: 2hrs
Objetivo: Socializar las caricaturas elaboradas por los estudiantes a la comunidad educativa.	
Enunciado identificador: Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.	Subprocesos: <ul style="list-style-type: none"> • Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
Tópico generativo: La exposición	
Habilidades de lectura:	
Actividades	
Apertura: Los diferentes grupos y miembros de la comunidad educativa serán recibidos por los estudiantes de noveno grado quienes harán una corta presentación de la exposición.	Tiempo: 15min
Desarrollo: recorrido de los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa a la exposición.	Tiempo: 1.30min
Cierre: Balance de la exposición	Tiempo: 15 min
Recursos: Caricaturas. Sala de exposición.	Enlaces web:
Evaluación: Participación y compromiso en la exposición.	

5.10 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.10.1 Categorías de análisis. A la par con el desarrollo del proceso de implementación de las sesiones de la secuencia didáctica, se llevó a cabo el registro detallado de lo ocurrido en las mismas en el diario de campo (Anexo GG). El uso de esta técnica permitió el acercamiento reflexivo a las situaciones de aula y su clasificación en las distintas categorías de análisis. En el proceso de construcción y validación de dichas categorías se tuvieron en cuenta las fases o etapas, descriptiva, relacional y selectiva, propuestas por Carlos Sandoval Casilimas¹³⁸:

Subcategorías o códigos descriptivos: son el primer tipo de categorías eminentemente descriptivas. Estas emergen o surgen de un primer contacto con los datos recolectados y con su ayuda se pretende englobar, de una manera lógica y coherente, la información recogida, reduciendo el número de unidades de análisis.

Categoría axial o relacional: Este sistema categorial, de tipo fundamentalmente relacional, tendrá su origen en un proceso de conceptualización de los datos obtenidos. Así, las categorías descriptivas que vinculan entre sí dos o más observaciones darán paso a las categorías relacionales, que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior.

Categoría núcleo: En una tercera y última etapa, tras una depuración empírica y conceptual, que incluye el análisis de los casos negativos, la triangulación y la contrastación o *feedback* con los informantes, entre otros procedimientos, tendrá lugar un proceso de categorización selectiva, que arrojará como resultado la identificación o el desarrollo de una o varias categorías núcleo, que articularán todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación.

¹³⁸ CASILIMAS SANDOVAL, Carlos. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Cuarta Unidad. En: Investigación Cualitativa. Op. cit., p.159.

Tabla 11. Categoría de análisis

CATEGORÍA NÚCLEO	CATEGORÍA AXIAL	SUBCATEGORÍA
Niveles de lectura	Nivel literal	Identificar el tipo de texto.
		Enumerar y describir elementos del texto.
		Reconocer el significado de las palabras o elementos en el texto.
	Nivel inferencial	Predecir o formular hipótesis de lectura.
		Deducir e interpretar información usando varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes.
		Reconocer las relaciones que se establecen entre los personajes.
	Nivel crítico intertextual	Valorar o evaluar la información del texto.
		Tomar posición crítica sobre el contenido del texto.
		Poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.
Práctica pedagógica	Recursos	Videos.
		Fotografía.
		Caricatura
	Mediación docente	Planeación de la clase: Determina los objetivos de la clase y las formas de evaluación del aprendizaje).
		Orientación del proceso pedagógico: Guía y organiza (Trabajo cooperativo) indaga y supervisa.
		Actitud mediadora: corrige, aclara conceptos y retroalimenta.

Fuente: Elaboración propia

Antes de dar paso al análisis por categorías es necesario aclarar que en este se tuvieron en cuenta, aparte de las anotaciones resultado de las observaciones de los videos registradas en el diario de campo, los productos escritos que surgieron en cada sesión, en especial, los comentarios de texto elaborados por los estudiantes en la octava y novena sesión.

Por otro lado, en adelante, cuando aparezca la grafía “D” se entenderá que la intervención transcrita fue realizada por la docente; la grafía “E”, acompañada de un número asignado a cada estudiante, se usará cuando sea un estudiante el que participa del diálogo y “T”, cuando lo transcrito haya sido expresado por el tallerista que nos acompañó a dos de las sesiones.

Conviene recordar que la secuencia didáctica se encuentra organizada en tres grandes momentos: el primer momento, sesión 1, 2 y 3, que comprende la contextualización donde se puntualizaron conceptos básicos y fundamentales acerca del lenguaje verbal y no verbal, diferencias entre caricatura e historieta por medio de lecturas de textos, mapas conceptuales, videos, y otros esquemas. En el segundo momento, de desarrollo, compuesto por las sesiones 4, 5, 6 y 7, se plantearon estrategias de lectura y análisis enfocadas en la intertextualidad y análisis de textos discontinuos (fotografías, videos, caricaturas, historietas etc.). finalmente, el tercer momento, comprendido por la sesión 8,9,10 y 11 comprende la etapa de cierre; aquí los estudiantes escribieron un comentario de texto como evidencia de un posible avance en el análisis de textos discontinuos y elaboraron una caricatura donde expusieron una postura crítica sobre algún ámbito de su realidad inmediata.

5.10.1.1 Niveles de lectura. Al realizar la lectura de un texto, es posible recuperar información de diversas maneras. En ocasiones, necesitamos extraer información evidente porque nos sirve para identificar elementos básicos que responderían a preguntas como: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién? etc. Sin embargo, hay elementos en los textos que no son tan evidentes y requieren procesos mentales más complejos para poder desentrañar el contenido profundo de los mismos.

La comprensión literal, la inferencial y la crítica intertextual son niveles de la lectura definidos por el Ministerio de Educación Nacional como “referentes para caracterizar modos de leer”¹³⁹, es decir, permiten determinar el estado de competencia en la lectura en la que se encuentra el lector a medida que recorre un texto. Vale la pena

¹³⁹ MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana, Op. cit., p. 112

aclarar, que estos niveles no deben presentarse siempre de manera escalonada pues cada uno cumple funciones diferentes.

Finalmente, resulta pertinente aclarar la razón por la cual se aborda, en el análisis de lo hallado durante intervención, tanto el nivel literal como el inferencial, sin constituir estos objetos específicos de la intervención. Por una parte, la prueba diagnóstica realizada a los estudiantes de 9-2 puso en evidencia falencias considerables en las habilidades necesarias para realizar lecturas de nivel literal, por otro lado, si bien hubo un porcentaje significativo de estudiantes que lograron responder de forma correcta a las preguntas propias del nivel inferencial, no todos los estudiantes demostraron tener la competencias requeridas para la resolución de este tipo de preguntas, en segunda instancia, los pasos para la lectura y análisis de caricaturas propuestos durante la secuencia, incluyen acciones básicas, propias del nivel literal, y complejas, conforme al nivel inferencial, con el fin de llevar al estudiante, mediante una lectura progresiva, al nivel esperado: el nivel de lectura crítica.

Nivel literal

Este es un nivel de lectura inicial donde principalmente se recupera y hace decodificación básica de la información de un texto, “se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro”¹⁴⁰. En otras palabras, en este nivel el lector identifica y comprende lo que el autor expresa de forma directa o explícita. Antes de examinar lo encontrado en la implementación del proyecto respecto a este nivel, es necesario recordar que la mayoría de los estudiantes de noveno grado (62.5%) no logró responder acertadamente a las preguntas de nivel literal hechas en la prueba diagnóstica en tanto se evidenciaron falencias en capacidades fundamentales como el reconocimiento, la localización y

¹⁴⁰ Ibid., p. 112

la identificación de elementos dentro del texto, factor que les impide el reconocimiento de las ideas principales, ideas secundarias, reconocimiento de las relaciones causa-efecto entre otros elementos indispensables para la alcanzar la comprensión total del texto.

Debido a esto, se propusieron actividades que permitieran a los estudiantes a lograr la comprensión local de un texto a partir de las siguientes acciones: Identificar el tipo de texto, enumerar y describir elementos del texto y reconocer el significado de las palabras o elementos en el texto.

Identificar el tipo de texto: Desde el inicio de la secuencia didáctica y durante su ejecución los estudiantes fueron indagados con frecuencia por el tipo de texto objeto de estudio y para satisfacción de la docente, la mayoría de veces, los alumnos participantes respondieron de forma acertada debido a que los textos aportados en el material, como la fotografía, los videos y la caricatura, resultaron familiares para ellos: “A continuación, entrega el material de la sesión y pregunta a los estudiantes acerca del tipo de textos que encuentran en el material:” D: “¿Aparte de la columna de opinión qué otros textos encuentran en el material?” E25: “Una foto y una caricatura”. E21:” Una imagen”. E2: “Una fotografía.” El reconocimiento de estos tipos de texto fue instantáneo, debido a que la mayoría de los estudiantes han tenido contacto con ellos, por lo que ya hacen parte de sus pre saberes, lo que resultó positivo para la propuesta, ya que fueron los textos bases con los que en adelante se trabajó en la búsqueda del fortalecimiento de la lectura crítica.

Esto no quiere decir que no se hayan presentado situaciones en las que un estudiante haya desconocido el tipo de texto leído, ejemplo de esto, se manifestó en una de las sesiones que hace parte del primer momento de la secuencia didáctica y que tenía por propósito identificar la diferencia entre caricatura e historieta; en el momento en que un grupo de estudiantes socializa su trabajo se da la siguiente situación: E15: “Bueno nuestra caricatura es diferente a la de ellos porque esta se divide en varias escenas”. D: “¿Es posible que una caricatura se

divida en 4 escenas?” E25: “No, es una historieta”. D: “Así es, en este caso estamos hablando de una historieta que cuenta con 4 viñetas.” (Anexo H)

Este momento de la sesión, en donde se percibe una falla con respecto a la concepción de caricatura e historieta es valiosa en tanto el estudiante que tiene el vacío conceptual se ve corregido no por la docente, sino por sus pares. La docente si bien, es quien finalmente pone fin a la discusión, decide el rumbo que toma la situación luego de la aseveración errónea del estudiante, lanza una pregunta a la clase y espera que alguien saque del error a su compañero, y es lo que finalmente ocurre.

En adelante, los estudiantes lograron identificar el texto con facilidad, en especial, cuando se trataba de una caricatura, evidencia de esto es que al inicio de cada comentario de texto elaborado por los estudiantes en el tercer momento de la secuencia se menciona el tipo de texto leído para realizar la composición: E15: “El tipo de texto analizado es una caricatura...”, E5: “El texto que será objeto de análisis es una caricatura.”, E13: “Escogí una caricatura del autor: Liu Quia”, E27: “En la caricatura del ruso Vladislav Dubcav”. En síntesis, cada tipología textual ofrece al lector una experiencia de aprendizaje diferente, por lo tanto, identificar el tipo de texto leído, permite poner en función los procesos mentales determinados para lograr la comprensión del mismo.

Enumerar y describir elementos del texto: Enumerar y describir son acciones que realiza el ser humano con facilidad, incluso desde edades tempranas, por esa razón, no se evidenció que alguno de los estudiantes realizara estas operaciones con dificultad, siempre que las preguntas ¿qué se observa en el texto? ¿Qué elementos componen el texto? eran propuestas a la clase, la participación de los estudiantes era masiva: “D: ¿Qué observan en la caricatura?” E12: “Aparecen las señoras que en el video están limándose las uñas y mirando revistas en medio de la reunión” (Anexo I); D: “¿Qué observan en la imagen?” E4: “Un niño viendo palomas. Las palomas se están bañando”. E23: “Hay gente que va caminando”. E2: “Hay palomas que están comiendo” E21: “El niño y las palomas están sobre unas escaleras”. E2:

“Están a la entrada de un edificio” (Anexo J); T: “¿Cuáles son los elementos comunes que ustedes han visto en las caricaturas?” E12: “Oro, el esqueleto, la retroexcavadora”.

Así mismo, en todos los comentarios de texto revisados los estudiantes refirieron los elementos que conformaban las caricaturas objeto de análisis, ya que, describir la imagen sin interpretarla, es decir, enumerar todos los elementos que la componen sin definir qué significan, corresponde al segundo paso establecido para la lectura y análisis de las caricaturas: E15: “En primer lugar, cabe destacar que la casa por dentro está hecha en una escala de grises y de tonos oscuros, hay una ventana que deja ver una montaña desértica, también se puede ver muy claramente una mesa con un plato en ella y dentro de este plato hay una gota, se ven tres niños con un vaso en la mano cada uno, una señora con un cuchillo, los niños tienen una ropa peculiarmente parecida y en la misma escala de grises, están descalzos y el piso de la casa es como tierra desértica” (Anexo K); E32: “La caricatura contiene los siguientes elementos: un campesino, un loro, un hombre con traje, una excavadora y un terreno que carece de vegetación.” (Anexo L); E21: “los elementos de la caricatura son un hombre acostado en la carretera, una llave de la cual salen billetes, una ciudad que esta como un desierto, unos pájaros que están volando, un sol ardiente y una calavera que está en la carretera.” (Anexo M)

Mauricio Pérez Abril asegura que la lectura literal “se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje.”¹⁴¹ En este sentido, la comprensión de los elementos de los textos propuestos en cada

¹⁴¹ PÉREZ ABRIL, Mauricio. BLANDON, Fanny. Las Evaluaciones Externas y La Evaluación en el aula de Lenguaje. Elementos para el debate. Recuento Histórico de la Evaluación Estatal del área de Lenguaje en Colombia. Tabla 1.1 ¿Qué se evalúa en las pruebas estatales? Olarte, Henry. Bogotá. 2007. P, 25. [en línea] <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8850/1/eval_externas_lenguaje.pdf> (consultado el 18 de marzo de 2018)

sesión se logró gracias a las analogías que se produjeron entre los componentes del texto y a los presaberes de los estudiantes.

Reconocer el significado de las palabras o elementos en el texto: “Identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un gesto o un signo (en el caso del lenguaje de la imagen)”¹⁴² es una acción propia del nivel literal que resulta fundamental para alcanzar la comprensión global del contenido del texto. En vista de lo anterior, durante algunas de las actividades de la presente propuesta pedagógica, se propuso a los estudiantes identificar vocablos desconocidos en el material de estudio: “La docente les pide realizar la lectura de los textos propuestos y subrayar las palabras desconocidas mientras realizan la lectura. Los estudiantes subrayan palabras como: tauromaquia, atávicos, sonsonete, y melifluos. Algunos estudiantes usan el diccionario, para despejar las dudas sobre los conceptos desconocidos, otros recurren al buscador en internet y también preguntan a la docente.”

Realizar la búsqueda de significados de palabras desconocidas tiene dos objetivos, por un lado, facilitar la comprensión del contenido del texto leído, y por el otro, enriquecer el vocabulario de los estudiantes al tiempo que se genera el hábito de realizar consultas en diferentes fuentes de información. Estos ejercicios son realmente valiosos si se tiene en cuenta que con respecto a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de lectura, el 37, 5% de los alumnos respondió correctamente las preguntas de nivel literal, mientras que el 62.5% presentó dificultades para recopilar, enfocar, organizar y comparar información contenida en un texto, lo que confirma que una de las falencias que posee la población objeto de estudio se relaciona con el desconocimiento de vocabulario, lo que limita considerablemente la posibilidad de prever el sentido global de los textos leídos. Considerando lo anterior, cada vez que surgía un término que resultaba fundamental para la comprensión del texto, la docente no dudaba en indagar a los estudiantes por su significado como se verá en los siguientes casos: D: “Fíjense que

¹⁴² Ibid., p.25

la caricatura tiene un título: sondeo en el área metropolitana de Bucaramanga. ¿qué es un sondeo?” E5: “Como estadísticas”. D: “Es averiguar un dato a través de preguntas.”; “D: El mensaje en la caricatura generalmente utiliza la sátira... ¿qué es la sátira?” E22: “Es como una crítica”. E12: “Como una burla.”; “T: Este es otro ejemplo de humor gráfico, este es Buggy el aceitoso, Buggy es un mercenario ¿Saben qué es un mercenario?” (No hay respuestas) T: “Es un asesino a sueldo, una persona a la que le pagan para matar.”

Según Ausubel, el verdadero aprendizaje puede darse únicamente cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen¹⁴³, por tal razón, se procuró que la adquisición de vocabulario por parte de los estudiantes se diera en contextos reales, que sintieran la necesidad de conocer el valor de esa palabra para poder desentrañar el mensaje oculto del texto leído: E4: “¿Qué es Belén de Bajirá?” D: “Es un pueblo con muchas problemáticas sociales por el que entraron en discordia el departamento de Antioquia y Chocó, sin embargo, el Agustín Codazzi, que es la institución encargada de definir los límites entre las regiones en nuestro país dispuso que Belén de Bajirá pertenece al departamento de Chocó.”; D: “quisiera que revisáramos el concepto de comentario de texto desde la visión de Daniel Cassany un pedagogo y didáctico de la educación...”; E5: “¿Qué es pedagogo?” D: “Es la persona que se ocupa de la educación y la enseñanza. Se supone que todos los maestros debemos ser pedagogos.” En pocas palabras, es necesario fortalecer el componente semántico para lograr ser competente lingüísticamente y alcanzar el nivel de lectura crítica.

Nivel inferencial

Este es un nivel de lectura que demanda hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. La deducción y la

¹⁴³ AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. España: Páidos, 2002. 328 p. 25

interpretación de elementos no dichos son las habilidades protagonistas en este nivel y se llevan a cabo haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes. De manera puntual el MEN refiere que “El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.”¹⁴⁴

En relación a lo hallado en los resultados de la prueba diagnóstica respecto a este nivel, se encontró que el 74,2% de los estudiantes logró responder asertivamente las preguntas de nivel inferencial lo que demuestra que poseen algunas de las habilidades exigidas en este nivel como la capacidad para relacionar, analizar, construir y deducir inferencias a partir de la información presente en el texto, mientras que el 25.8% de los estudiantes no logró desarrollar las operaciones cognoscitivas propias de este nivel.

En concreto, realizar inferencias es estar en la capacidad de predecir o formular hipótesis de lectura, deducir e interpretar información usando varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes y reconocer las relaciones que se establecen entre los personajes presentes en el texto, o en una situación de comunicación determinada.

Predecir o formular hipótesis de lectura: Suponer o formular hipótesis es un ejercicio que realizamos con frecuencia en el acontecer diario, constantemente nos preguntamos el porqué de una cosa, de un fenómeno, o un hecho, sin embargo, en relación al ejercicio de lectura, es el texto quien provee los insumos para poder inferir intencionalidades, temáticas o significados profundos; en otras palabras se puede “Inferir información y acceder a conclusiones que no están dichas de modo

¹⁴⁴ MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana, Op. cit., p. 112

directo en el texto, con base en el análisis de la información dada.”¹⁴⁵ Particularmente, a partir de lo ocurrido durante las sesiones de la propuesta, se puede afirmar que, si bien las hipótesis de lectura realizadas por los estudiantes en su mayoría fueron acertadas y coherentes con los contenidos que ofrecían los textos, en algunos momentos de las sesiones, existió empero, situaciones en las que la docente tuvo que cuestionar las respuestas de los estudiantes en los casos en que estos realizaron interpretaciones que no se sustentaban con el texto: D: “¿Cuál es el estado de ánimo de los personajes que aparecen en la foto?” E3: “Están felices, porque ganó el Bucaramanga.” D: “Es evidente que las mujeres de la foto están felices, pero no podemos afirmar que la razón de su felicidad se deba a que su equipo ganó, esa información no nos la da la foto. Por ahora podemos decir que están felices porque disfrutaban mutuamente de su compañía, están en un lugar que les agrada, viendo jugar a su equipo preferido.” (Anexo N)

Otro ejemplo claro en el que un estudiante violaba los límites de la interpretación se puede observar en el siguiente diálogo: D: “¿Cuál es la expresión del rostro del hombre que está entre el resto de gente?” E8: “Como triste”. E28: “Como decepcionado”. E5: “Está contra su voluntad”. D: “¿Por qué dices eso?” E4: “Porque uno de los hombres parece que tiene una pistola, y parece que lo raparon y lo torturaron.” E31: “Lo van a matar.” (Anexo O)

En estos casos, la docente vio la necesidad de aclarar que la interpretación presupone siempre una referencia al texto-fuente y si bien, como indica Humberto ECO, “en principio se pueden formular infinitas conjeturas interpretativas, al final, las conjeturas deberán ser aprobadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobar algunas conjeturas aventuradas.”¹⁴⁶ La docente, por tanto, explicó a los estudiantes que, en los casos en que se trasfiere el límite

¹⁴⁵ PÉREZ ABRIL, Mauricio. BLANDON, Fanny. Las Evaluaciones Externas y La Evaluación en el aula de Lenguaje. Elementos para el debate. Recuento Histórico de la Evaluación Estatal del área de Lenguaje en Colombia., Op. cit., p. 25.

¹⁴⁶ ECO, Humberto. Interpretación y conjetura. En: Los límites de la interpretación. España: Lumen. 1992. p.41

de interpretación de un texto, el lector puede caer en la mera especulación y sus hipótesis de lectura no tienen por tanto ninguna validez.

En adelante, los estudiantes procuraron realizar hipótesis de lectura más reflexivas y asentadas en los textos propuestos y los resultados fueron positivos: D: “¿Qué respondieron a la primera pregunta? ¿Cuál es el tema de cada uno de los textos propuestos?” E7: “Los cuatro textos tienen como tema la crítica a la tauromaquia”, E10: “El maltrato animal”, E12: “La tauromaquia”, E21: “El maltrato a los toros”, E22: “Las corridas de toros”, E15: “La prohibición de la tauromaquia”. (Anexo P)

En el caso anterior, propuesto como ejemplo, para poder dar una respuesta acertada a la pregunta hecha por la docente, los estudiantes tenían que haber leído por completo los textos y comprendido en su mayoría los contenidos de los mismos. Las hipótesis sobre el tema de los textos leídos que los estudiantes presentan son en su mayoría coherentes y posibles, algunas generales “E10: “El maltrato animal” y otras más concisas” “La prohibición de la tauromaquia” pero ninguna resulta ilógica o incongruente.

Con relación a lo hallado en los comentarios de texto, los estudiantes predijeron o formularon hipótesis de lectura pertinentes al contenido de las caricaturas elegidas para realizar el análisis, a continuación unos ejemplos tomados de algunas composiciones: E15: “...el cuchillo en la mano de la señora también es algo simbólico ya que es ilógico cortar con un cuchillo una gota de agua, esto es simbólico y nos indica que la señora está intentando dividir esta pequeña gota de agua en 3 vasos, que los tres niños tengan el brazo con el que sostienen el vaso vacío levantado indica la necesidad y la desesperación de los niños por obtener un poco de esta gota de agua.” (Anexo K)

Otro ejemplo puede ser el siguiente: E22: “el pez más grande representa las industrias y fábricas que están contaminando, el pez más pequeño trata de expresar la materia prima o naturaleza, los peces están bajo el mar y la relación establecida entre ellos es que las industrias o fábricas quieren acabar con la naturaleza o

materia prima, quiere decir que el pez más grande quiere seguir creciendo, beneficiándose de los pocos recursos naturales que quedan.” (Anexo Q)

En síntesis, en concordancia con los resultados de la prueba diagnóstica, los estudiantes demostraron poseer las habilidades necesarias para unir al texto a su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis al tiempo que se identifica información implícita en los textos leídos.

Deducir e interpretar información usando varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes: Deducir supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto, en esta medida, la posibilidad de inferir depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector, supone utilizar los saberes enciclopédicos (conocimientos de historia, literatura, historia literaria, arte...) con que cuenta el lector. En el caso en particular de los textos propuestos para la lectura y análisis durante las sesiones, estos fueron de diversas tipologías y temáticas disímiles, algunos de ellos, sin duda, resultaron más familiares para los estudiantes que otros.

En el ejemplo que se presenta a continuación, se evidencian procesos de deducción sobre, por ejemplo, la actividad que realizan los personajes de las caricaturas, “indigentes” y el significado de algunos elementos dentro del texto, el lavadero, la ropa, la barba, los sombreros viejos, la posición de las personas, el perro: “D: ¿Por qué dices que la mamá de Mafalda está lavando? E21: “Porque está el lavadero y la ropa”; “D: ¿quiénes son las personas que están sentadas?” E32: “Son indigentes”. D: “¿Por qué haces ese tipo de inferencia?” E32: “La ropa, la barba, los sombreros viejos y están en la posición de las personas que piden plata en la calle y el perro que tienen.” (Anexo R) Las deducciones que los estudiantes realizan se logran gracias a sus pre saberes y experiencias, así como del contexto y cultura en la que estos se encuentran inmersos.

Ya decía Humberto Eco que “Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el

destinatario debe actualizar”¹⁴⁷ y entre los complejos procesos de pensamiento que el lector de una imagen debe llevar a cabo para deducir información implícita en la misma se encuentra la asociación entre la imagen con la realidad: "E8: En nuestra caricatura aparece un hombre que según su ropa se puede decir a trabajado duro en la minería."; "D: ¿Cómo saben ustedes que eso que tiene el señor en la mano es oro?" "E7: Por el color y la forma." (Anexo S)

La imagen actúa sobre el universo mental en el que conservamos una serie de relaciones emocionales entre escenas y sentimientos, que se han ido generando a partir de las exploraciones que realizamos y de la información que recibimos a diario en los diferentes medios de comunicación: "D: ¿Por qué suponen que el hombre de la historieta es un preso?" "E12: Por la ropa, las cadenas, las paredes y por los barrotes". (Anexo T) La imagen es un detonador de nuestra memoria y la siguiente situación lo confirma: D: "¿Dónde creen que se tomó esta fotografía?" E14: "Es en Siria." D: "¿Que los lleva a pensar que es Siria?" E5: "Por las balas de la pared." D: "¿Por qué sabes que los huecos en la pared fueron producidos por balas?" E18: "O puede ser una pared que van a frisar." D: "¿Por qué dicen que es Siria, por qué no puede ser Colombia?" E30: "Por los rasgos del niño." D: Veamos qué dice el pie de foto: un niño sirio se recuesta en una pared marcada por balas en la ciudad rebelde de Douma, Siria" (Anexo U)

Instintivamente relacionamos lo visto con lo conocido, los medios de comunicación nos han transmitido su percepción de Siria, además, en varias de las emisiones de tv hemos reconocido el rostro de personas sirias que sufren por la guerra esta información almacenada en la memoria de los estudiantes les permite realizar ese tipo de deducciones, en relación con lo anterior Michel Saint- Onge asegura que "Antes de asistir a las clases, la inteligencia de éstos (los estudiantes) no es una "tabla rasa", un lienzo vacío ante el que los profesores pudieran sentirse con plena libertad para grabar en él el conocimiento verdadero. De hecho, los alumnos tienen

¹⁴⁷Ibid., p. 41.

ya una idea, una opinión de la realidad que le va a ser enseñada en clase.”¹⁴⁸ Lo anterior lo confirma el siguiente ejemplo: T: “¿Qué es lo común en las caricaturas?” E22: “El tema.” T: “Exacto ¿y cuál es el tema? Es algo muy puntual es algo que tiene que ver con...” E12: “La explotación minera.” T: “¿Y por qué es importante hablar de ese tema en este momento para nuestro territorio?” E12: “Porque quieren explotar el Páramo de Santurbán.” T: “Así es el Páramo de Santurbán es uno de los páramos más importantes de nuestro país y está lleno de oro, pero para poder sacar el oro deben meterse allá y qué sucede cuando se sacan los minerales.” E12: “Se contamina el agua.” T: “Sí, y se genera un impacto ambiental que no es tan fácil de medir y en este caso, es una empresa árabe la que viene a explotar, sacan el oro y se van y ¿a nosotros que nos dejan?” E32: “Contaminación”.

Durante la sesión que se propuso como ejemplo, correspondiente a la visita a una exposición de caricaturas, los estudiantes se mostraron interesados y participaron activamente de las preguntas propuestas por el tallerista. La razón por la que la mayoría de las respuestas de los estudiantes fueron acertadas es porque el tema de las caricaturas tiene estrecha relación con su contexto social. Los medios de comunicación, incluyendo las redes sociales, se han referido con asiduidad en días pasados a la posible actividad minera que se daría en los alrededores del Páramo de Santurbán y de las consecuencias negativas que esto traería consigo para toda la región, por esa razón, los estudiantes hablan con cierta propiedad acerca del tema, sienten que es algo que les atañe y por lo tanto les interesa.

El punto de partida de todo nuevo aprendizaje sigue siendo el conocimiento previo del estudiante, lo que puede hacer y desea saber, al tiempo que enfatiza en la búsqueda de sentido y de significado en torno a los contenidos que se han de aprender: “El conocimiento del contenido es lo que condiciona la capacidad de leer. Un texto que trate de realidades para nosotros totalmente desconocidas nos puede

¹⁴⁸SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? México: Mensajero. 1997. p. 88

sonar a chino. Igualmente, el espíritu crítico no puede confundirse con la facilidad para negar: supone un conocimiento suficiente del tema al que se aplica el análisis crítico”¹⁴⁹ En este caso, ayudar a comprender significa proporcionar información que permita al alumno sacar consecuencias. Se trata, por tanto, de impulsar al alumno a hacer operaciones intelectuales que le permitirán interpretar la realidad.

Reconocer las relaciones que se establecen entre los personajes: Es necesario recordar que entre los cinco pasos establecidos en la quinta sesión para realizar la lectura y análisis de una imagen se encuentra “Reconocer los personajes, el lugar, el tiempo, los hechos y las relaciones que se establecen entre los personajes”; para su ejecución es necesario activar el conocimiento previo para formular hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios. Las hipótesis se van verificando o reformulando mientras se va leyendo; los gestos, la cercanía entre los personajes, su vestimenta y sus posiciones corporales, así como los detalles que indican el espacio y el tiempo en el que ocurre los hechos son fundamentales para sacar conclusiones acerca de la relación que se establece entre ellos y el contexto en el que están representados. Veamos el siguiente ejemplo: “E8: En nuestra caricatura aparece un hombre que según su ropa se puede decir a trabajado duro en la minería, también está su esposa y sus hijos como esperando ansiosos comida, pero él les trae oro” (Anexo S). En este caso, el estudiante logra establecer que se trata de una familia debido a que la mujer aparece rodeada de tres niños, el hecho de que el hombre con el pedazo de oro se dirija a este grupo de personas, concretamente a la mujer, hace pensar al lector que se trata de la pieza faltante del núcleo familiar: el padre de los niños y cónyuge de la mujer.

El acto de leer, en este caso, se convierte en una constante búsqueda de sentido, que “conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a complementaciones de los intersticios textuales”¹⁵⁰ que se fundamentan en los presaberes y experiencias anteriores de los estudiantes. En este sentido,

¹⁴⁹ SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op. Cit., p. 58

¹⁵⁰ MEN. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Op. Cit., p.113.

nuevamente resulta clave el saber cultural y sociocultural del espectador para lograr desencadenar asociaciones mentales que posibiliten un correcto discernimiento.

Nivel crítico intertextual

Este es un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos, de manera semejante, el MEN sostiene que “En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias.”¹⁵¹ Es decir, la lectura crítica induce al lector a tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada respecto a su contenido.

Pérez Abril afirma que “Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.”¹⁵²

Es importante tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes del grado noveno (64.9%) presentó dificultades en el momento de resolver las preguntas de la prueba diagnóstica correspondientes al nivel crítico que se configura como el nivel más complejo de lectura en tanto exige al estudiante valorar o evaluar la información del texto, tomar posición crítica sobre su contenido y ponerlo en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

Valorar o evaluar la información del texto: Para valorar y evaluar el contenido de un texto el estudiante necesita lograr una comprensión profunda del mismo para poder identificar su intencionalidad y, de esta manera, evaluar las afirmaciones que

¹⁵¹ Ibid., p. 113.

¹⁵² PÉREZ ABRIL, Mauricio. BLANDON, Fanny. Las Evaluaciones Externas y La Evaluación en el aula de Lenguaje. Elementos para el debate. Recuento Histórico de la Evaluación Estatal del área de Lenguaje en Colombia., Op. cit., p. 25.

se encuentran en su contenido contrastándolas con su propio conocimiento del mundo; un ejemplo claro de lo dicho hasta aquí es el siguiente: E4: “Nelson el autor de la caricatura puede que quisiera ilustrar el punto del problema de la deforestación en el mundo mostrando como el hombre acaba con su propio hogar, su propio planeta y puede que piense que esta caricatura puede causar un gran cambio en la forma de pensar de la gente, que no solo la raza humana es lo que importa sino toda la vida en el planeta que ahora se está acabando.” (Anexo V)

En la valoración del contenido de la caricatura realizada por el estudiante se evidencia, para empezar, su intención por inferir el problema que se representa en la imagen, en este caso el problema como lo afirma el estudiante es ambiental. El estudiante establece relaciones entre la temática del texto y situaciones reales. Finalmente, el estudiante se refiere al posible objetivo de la caricatura, que no es otro, según él, que el de concientizar a los lectores de lo importante que debe ser cuidar nuestro planeta. En efecto, como asegura Daniel Cassany, “leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, construir significado”¹⁵³. En este sentido, el acto de leer no es de ningún modo un acto de pasividad, este en cambio exige al estudiante poner en marcha todas sus facultades intelectuales, en especial, las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Vale la pena subrayar que en la actualidad se entiende el acto de leer como:

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etc. y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder;

¹⁵³ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.2006. p.21.

en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.¹⁵⁴

Es decir, mientras los estudiantes realizan lecturas estos no se limitan únicamente a la decodificación de símbolos, sin darse cuenta, están siendo protagonista de un complejo sistema de interrelaciones de sentido y significados inagotables que se expanden a medida que surgen nuevas interpretaciones y que les permite realizar valoraciones como las siguientes tomadas de algunos comentarios de texto elaborados por los estudiantes: E15: “El contenido de la caricatura me parece muy importante y valioso ya que refleja el nivel de necesidad y escasas al que podemos llegar sino cuidamos nuestros recursos naturales” (Anexo K); “El objetivo de esta caricatura es llevarnos a reflexionar sobre la importancia del agua y lo insignificante que puede llegar a ser el dinero en el momento en que nuestros recursos naturales hayan desaparecido. El mensaje es claro tenemos que cuidar el agua porque esa es nuestra verdadera riqueza.” (Anexo M) En síntesis, desde lo que se pudo evidenciar en las composiciones e intervenciones de los estudiantes, la mayoría de estos lograron dar juicios evaluativos acerca de la información de los textos leídos, poniendo siempre su contenido en relación con sus conocimientos previos.

Tomar posición crítica sobre el contenido del texto: tomar posición para manifestar una opinión personal con respecto al contenido del texto, fue, sin duda, el proceso que menos se pudo evidenciar en lo corrido de las sesiones que conformaron la secuencia didáctica, la razón de este fenómeno puede radicar en que para poder tomar una posición crítica se debe contar primero con información documentada respecto a los elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos, de otra forma, los estudiantes se ven en la necesidad de recurrir a las respuestas “cliché” que se acostumbran escuchar en las salas de clase: “D: ¿Qué opinan de las caricaturas?” E5: “Muy chéveres profesora, son muy interesantes y nos ayudan a reflexionar sobre el problema de la minería”.

¹⁵⁴ MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana, Op. cit., p. 53

El MEN refiere el acto de tomar posición crítica frente a lo leído de la siguiente manera: “Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.”¹⁵⁵ En este sentido, es correcto pensar que el limitante principal en los estudiantes para poder presentar una posición crítica y sustentarla con argumentos válidos, es el desconocimiento, sino total, parcial de los contextos sociales, culturales etc., en que se enmarca el contenido de los textos leídos.

Poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos:

Esta acción se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer coincidencias entre un texto y otras situaciones y contextos que se encuentran fuera del texto leído. En lo referente a la secuencia didáctica, fueron varias las actividades en las que la docente propuso, a través de preguntas un diálogo entre textos: la caricatura y la noticia, la caricatura y un video o una fotografía, sin embargo, al inicio de la propuesta, las interpretaciones dadas por los estudiantes fueron poco profundas debido a que este tipo de ejercicios donde se pide articular dos textos presentados en formatos diferentes son poco frecuentes en las clases, en consecuencia, fue necesario realizar múltiples ejercicios de lectura que le permitieran a los estudiantes la activación de sus pre saberes, al tiempo que se generaba confianza en ellos para dar paso a las intervenciones de los mismos en donde se ponían en evidencia las conjeturas que surgían luego de hallar relaciones entre los distintos materiales de lectura propuestos: D: “¿Cuál es la relación de la caricatura de Argot con la noticia presentada?” E5: “el tema ya que las dos nos

¹⁵⁵ Ibid., p. 113

hablan de que en Colombia la salud es muy mala y solo quieren apretar y apretar al pueblo, sacarle el jugo como ocurre con Medimas.” D: “¿Qué situación o conflicto representa la caricatura?” E10: “Es un conflicto social porque nos afecta a todos.” E5: “Y económico y político porque el gobierno no hace nada.” D: “¿Cuál es el valor o derecho representado en la caricatura?” E12: “El derecho a la salud y a la vida.” (Anexo W y enlace pie de página)¹⁵⁶

La lectura realizada a la caricatura permite a los estudiantes advertir un problema, o conflicto; para uno de ellos ese problema es social, si se profundiza sobre el significado de “problema social” estos son entendidos como “situaciones que impiden el desarrollo o el progreso de una comunidad o de uno de sus sectores. Por tratarse de cuestiones públicas, el Estado tiene la responsabilidad y la obligación de solucionar dichos problemas a través de las acciones de gobierno.”¹⁵⁷ En este sentido, tanto la respuesta del primer participante como la del segundo son correctas si se tiene en cuenta lo fundamental que resulta para una sociedad contar con un buen servicio de salud y la responsabilidad de los gobernantes en velar porque así sea. En este caso, los estudiantes lograron establecer relaciones entre la caricatura y su contexto social y político.

Los siguientes fragmentos fueron tomados de algunos comentarios de texto donde se hace evidente la capacidad de los estudiantes de poner las caricaturas analizadas en relación con otras situaciones:

E15: “La crítica del texto es que algunas personas están explotando la naturaleza con fines económicos como la creación de objetos lujosos y no tienen en cuenta las verdaderas necesidades humanas. La dimensión de la caricatura es de tipo socio cultural ya que refleja la situación de pobreza que se está viviendo en muchos

¹⁵⁶ Página de noticias: <https://noticias.caracol.com/salud/en-medio-de-la-grave-crisis-de-medimas-piden-acabar-las-eps>

¹⁵⁷ PÉREZ PORTO, Julián & GARDEY, Ana. Definición de problemas sociales [en línea] <<https://definicion.de/problemas-sociales/>> [Citado el 12 de marzo de 2017]

países, por ejemplo: Colombia, a causa de la explotación de los recursos naturales.” (Anexo K)

E32: “El hombre que conduce la excavadora representa la avaricia de ciertas personas que están en busca de poder. La excavadora representa la destrucción de la naturaleza. El loro es el resultado de la destrucción por no tener un hábitad en donde vivir. El hombre con el loro representa a algunos campesinos que desconocen sobre el tema de la minería.” (Anexo L)

E17: “Pienso que el caricaturista critica por ejemplo lo que hoy en día pasa en Colombia por las negociaciones del páramo de Santurbán que es el que nos proporciona agua y lo pueden estar vendiendo solo para tener más dinero para el estado y dejando a muchos sufriendo como el personaje de la caricatura.” (Anexo M)

Los ejemplos anteriores confirman la idea de que lo que vemos en un texto, o lo que vieron los estudiantes en la caricatura para el caso concreto, puede ser producto de las emociones o de la perspectiva cultural e ideológica de cada uno, esta perspectiva se adquiere a través de las experiencias sociales vividas e influyen, inevitablemente, en las lecturas que se realizan, por esta razón, los estudiantes se ven inducidos, inconscientemente, a crear relaciones entre el contenido de las caricaturas con las realidades conocidas.

En síntesis, el análisis realizado a cada una de las categorías y subcategorías relacionadas con los niveles de lectura, permitieron advertir que todas las actividades propuestas durante la secuencia tuvieron como objetivo fortalecer un determinado nivel de lectura; algunas se enfocaron en que los estudiantes logran la comprensión local de un texto a partir de acciones como identificar el tipo de texto, enumerar y describir elementos del texto y reconocer el significado de las palabras o elementos en el texto; otras actividades motivaron a los alumnos a realizar inferencias, es decir, a predecir o formular hipótesis de lectura, deducir e interpretar información usando varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes;

de este modo, los estudiantes se fueron enfrentando a retos cada vez más complejos hasta llegar a valorar o evaluar la información del texto, incluso, tomar posición crítica sobre su contenido y ponerlo en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

5.10.1.2 Práctica pedagógica. Respecto a la práctica pedagógica hay numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico que se asuma. Para este caso, se entenderá la práctica pedagógica como "Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia, como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro."¹⁵⁸ En síntesis, la práctica pedagógica es una noción macro que integra los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes y que permite, por otra parte, al docente perfeccionar su labor mientras avanza en la búsqueda de procesos educativos de calidad. Desde esta visión, lo que se busca en este apartado es establecer de qué manera influyó la labor del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuáles fueron sus actuaciones frente a los distintos contextos que se presentan en la cotidianidad del aula y cuáles los recursos que contribuyeron a dinamizar las actividades propias de la secuencia didáctica.

Recursos educativos

Un recurso educativo es "cualquier material que, no habiendo sido diseñado específicamente para el aprendizaje, es utilizado en este contexto. Cuando el docente decide incorporarlo en el desarrollo de su sesión de aprendizaje se denomina recurso educativo."¹⁵⁹ La construcción de la presente propuesta

¹⁵⁸ FIERRO, Cecilia FORTOUL, Berta y ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente. Barcelona. Editorial Paidós. 1993., p.21.

¹⁵⁹ VALDERRAMA GARCÍA, Santos. Materiales y recursos educativos. [en línea] <<https://es.slideshare.net/valderrama332/materiales-y-recursos-educativos>> [Consultado el 28 de marzo de 2018]

pedagógica estuvo pensada desde el desarrollo de ciertas actividades que le permitieran al estudiante asumir una concepción más amplia del lenguaje, una concepción que trasciende al lenguaje verbal, este es el lenguaje no verbal al que corresponden los sistemas simbólicos, la música, la pintura, la escultura, los gestos etc., creados por el colectivo social en correspondencia al dinamismo y diversidad del lenguaje. En esta línea, la elección del video, la fotografía y las caricatura como elementos detonadores de los procesos de lectura crítica en el aula de clase se dio por dos razones fundamentales: por un lado, el interés de utilizar estos recursos en esta propuesta radicó no solo en la calidad artística de las mismos, sino en la enorme cantidad de información que estas propuestas simbólicas pueden proporcionarnos de la realidad social a la que pertenecemos, pudiendo asistir y revivir algunos de los acontecimientos más importantes que experimenta nuestro país con cada lectura que hacemos de estas. Entre los recursos educativos que más tuvieron protagonismo durante las actividades que integraron la secuencia didáctica se encuentran: el video, la fotografía y la caricatura.

Videos: Este recurso de soporte audio-visual cada día más presente en los espacios educativos se utilizó de manera regular en la implementación de la secuencia didáctica, de hecho, fue con un video que se dio inicio a la secuencia: “La docente presenta un video corto donde se presentan diversas formas de decir sí y diversas maneras de decir no, sin necesidad de utilizar la oralidad. D: ¿Qué pudieron observar en el video?” E6: “Gente diciendo sí y no”. E5: “Es como decir sí y no, pero sin utilizar la palabra.” (ver enlace)¹⁶⁰ Iniciar la clase utilizando un video corto para introducir el tema de la sesión fue un efectivo teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos y participaron de las preguntas que surgieron luego, esta parte inicial de la clase, está contemplada en el modelo pedagógico de la institución como el momento de exploración en donde se realiza un primer acercamiento al tema y se logran identificar, además, los pre saberes de

¹⁶⁰ Video utilizado en la sesión: <https://www.youtube.com/watch?v=x1qFRZoW7Bw>

los estudiantes. En relación con lo que afirma Michel Saint-onge los métodos de enseñanza deben estar en razón directa con el aprendizaje y “La habilidad para organizar un ambiente que mantenga a los alumnos activos en el aprendizaje es un factor importante.”¹⁶¹ Desde este punto de vista, el video es una herramienta óptima para fomentar el interés y la participación de los estudiantes y, en el caso concreto de la clase, las imágenes presentadas en este sirvieron para que ellos mismos descubrieran el tema de la clase: el lenguaje verbal y no verbal.

La utilidad del vídeo en el aula radica en que ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, los recursos y los elementos que se utilizan con un fin determinado.

Más adelante, durante el desarrollo de una de las sesiones, se presenta el video de Daniel Samper en donde el youtuber expone las razones por las que rechaza la tauromaquia. La docente acude al video con el objetivo de mostrar a los estudiantes otro tipo de texto, otro tipo de lenguaje y de elementos textuales diferentes a los empleados en el texto escrito. De acuerdo con Juan Luis Bravo Ramos “el vídeo puede servir como refuerzo, antecedente o complemento de una actividad docente. Debido a que el vídeo la ilustra y esquematiza la clase haciéndola ganar en claridad y sencillez, lo que la hace más amena.”¹⁶²

En lo corrido de la secuencia, el video fue comúnmente utilizado para generar procesos de intertextualidad, por ejemplo, en la cuarta sesión la docente presentó una noticia donde se hacía énfasis en la problemática de la EPS Medimas, luego se les mostró a los estudiantes una caricatura publicada en la página Web de

¹⁶¹ SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? México: Mensajero. 1997. Pág. 146.

¹⁶² BRAVO RAMOS, Juan Luis. El vídeo educativo. Madrid. 2000., p. 5. [en línea] Disponible en: <<http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf>> (Citado 20 marzo 2018)

Vanguardia Liberal de la autoría de Argot donde también se ponía en evidencia la misma problemática: “La noticia, presentada en formato de video, mantuvo la atención de los estudiantes y será el insumo para trabajar la intertextualidad unos momentos más tarde durante la sesión, junto con la caricatura presentada. Algunos estudiantes asociaron fácilmente los contenidos de los dos formatos, por lo tanto, se puede afirmar que este recurso incide directamente en la capacidad para recuperar información haciendo uso de la memoria que no necesariamente es repetitiva.” (Anexo W y enlace)¹⁶³

Algo semejante ocurrió más adelante en el momento en que fue una noticia que representaba una situación ocurrida con el concejo de Bucaramanga (ver enlace)¹⁶⁴ La noticia, en formato video, presentada logra captar la atención ya que contiene información relacionada con la ciudad en la que habitan los estudiantes, hasta ahora ningún material utilizado en la clase tenía relación estrecha con el entorno de los estudiantes, por lo que se puede afirmar que este material es, como diría Ausubel, potencialmente significativo “El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje representado. Requiere tanto la actitud de aprendizaje significativa como la presencia al estudiante de un material potencialmente significativo.”¹⁶⁵

En ese orden de ideas, se pudo observar cómo el video, además de comprender una forma válida y actual de hacer lectura, integra las habilidades de escucha y escritura y empleado como recurso didáctico puede configurarse como medio de observación, como medio de expresión, como medio de aprendizaje y como recurso de ayuda en los procesos de enseñanza.

¹⁶³Página de noticias: <https://noticias.caracol.com/salud/en-medio-de-la-grave-crisis-de-medidas-piden-acabar-las-eps>

¹⁶⁴ Video de noticia utilizada durante la sesión: <http://www.vanguardia.com/politica/video-413782-video-registro-a-concejalas-de-bucaramanga-arreglandose-las-unas-y-viendo-revi>

¹⁶⁵ AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. España: Paidós, 2002. 328 p. 25

Fotografía: El empleo de imágenes en el aula es un ingrediente de la enseñanza que se usa de forma recurrente en las distintas etapas de formación. No obstante, no siempre se da el valor que merece en el ámbito educativo, ya que es el texto escrito quien goza de prelación en los niveles más avanzados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, Kress & Van Leeuwen aseguran que “mientras que los textos que se producen para los primeros años de escolarización abundan en ilustraciones, luego las imágenes visuales dan paso a una proporción cada vez mayor de texto verbal, escrito. Los periódicos, las revistas... se combinan en uno solo en los diseños visuales a través del diseño de la página. La capacidad de producir textos de este tipo, por muy importante que sea su papel en la sociedad contemporánea, no se enseña en las escuelas. En lo relativo a estos nuevos conocimientos visuales, la educación produce analfabetos.”¹⁶⁶. Ahora bien, este precepto viene variando hacia una implementación más consciente de las imágenes en el aula como un recurso que aporta avances notables en la capacidad de interpretación.

Considerando lo anterior, las imágenes, entre ellas la fotografía y la caricatura, fueron recursos vitales y de gran importancia en el desarrollo de las actividades propuestas dentro de la secuencia didáctica, en donde se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes sienten más atracción por este tipo de textos discontinuos que frente a los textos escritos o continuos; las razones son variadas; por un lado, estiman que se requiere más esfuerzo y tiempo leyendo, por ejemplo, una columna de opinión, , por otro lado, los colores, las formas de la caricatura y la fotografía logran captar su atención. Lo mismo ocurre con el video, los estudiantes consideran que es más cómodo prestar atención, o escuchar al que emite el mensaje que tener que leerlo directamente de un papel repleto de minúsculas letras negras. Al respecto Héctor Bedoya Sánchez afirma que “El uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos

¹⁶⁶ KRESS,G., & VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Desing. Routledge: Londres.1996.p. 17

que son emitidos verbalmente: la fotografía, el cine, la televisión y el computador, entre otros, utilizan la imagen como medio para transmitir mensajes, que, aplicados bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el aula, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una manera más agradable y significativa”¹⁶⁷.

A continuación, algunos ejemplos concretos en los que se empleó la fotografía como recurso pedagógico; en la quinta sesión, al iniciar la clase, la docente advierte al grupo que el primer ejercicio de lectura de imágenes se hará sobre algunas fotografías compartidas por los algunos estudiantes de ese mismo grado, este anuncio genera un poco de ansiedad en los jóvenes, la docente presenta la primera fotografía y los alumnos se muestran muy interesados en participar del diálogo que se da sobre su contenido. Para Llorente “Añadir imágenes a la explicación verbal también puede ayudar al aprendizaje si son capaces de dirigir la atención hacia los atributos relevantes del concepto.”¹⁶⁸ En este sentido, dar inicio a una actividad a través de la imagen funciona en la medida que atrae notablemente la atención de los estudiantes hacia la temática a tratar.

En otra de las sesiones, la docente proyecta una fotografía y cuestiona a los miembros de la clase acerca de su contenido. El objetivo de esta sesión fue permitirles a los estudiantes descubrir que existen dos planos de significación en una imagen. Las respuestas que surgen de la cuestión formulada acerca de este recurso pedagógico se refieren en ocasiones al plano denotativo y en ocasiones al plano connotativo, sin embargo, los estudiantes aún no son conscientes de esa discriminación, sólo procuran agregar algo más a la lectura de la fotografía propuesta y lo hacen una vez más, y con la misma inconciencia, desde sus conocimientos y experiencias previas. Debido a lo anterior, resulta válido afirmar

¹⁶⁷ SÁNCHEZ BEDOYA, Héctor Gerardo. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? En: Zona próxima. [en línea] N° 10 (2009) <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>> [citado el 3 de abril de 2017]

¹⁶⁸ Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. En: Revista de Psicodidáctica, [en línea] No. 7 (enero-diciembre, 2005) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201009>> [Citado el 12 de marzo de 2018]

que si bien es cierto que los alumnos son capaces de conducir su propio modo de leer una imagen con la ayuda de las capacidades intelectuales que ya poseen, lo que se buscó es que logran dirigir el proceso para adquirir nuevas capacidades que les permitan interpretar con profundidad y de forma diferente.

Como resultado del análisis, se puede aseverar que estos ejercicios de análisis de fotografías permitieron a los estudiantes descubrir la riqueza significativa, la polivalencia, la estructura y elementos textuales que la acreditan como una acompañante eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sánchez Bedoya lo refiere así “Se debe enseñar a mirar y para ello los ambientes de enseñanza y aprendizaje deben posibilitar: analizar, interpretar, argumentar, hipotetizar y proponer, entre otras, cuando se presentan materiales de apoyo como las imágenes.”¹⁶⁹ Alternativas de apoyo visual como las fotografías potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje al permitir al estudiante fortalecer su competencia interpretativa y propositiva.

Caricatura: Desde el inicio hasta finalizada la secuencia didáctica, los estudiantes se relacionaron con caricaturas, ya fuese leyéndolas, analizándolas, comparándolas, valorándolas o componiéndolas; ya que, fue a partir del análisis de estas representaciones que se buscó, en mayor medida, fortalecer la lectura crítica en los estudiantes.

Hecha esta salvedad, es importante aclarar que al principio la mayoría de los estudiantes concebían la caricatura como un dibujo que buscaba divertir a sus lectores, debido a esto, en la primera oportunidad que tuvieron de elaborar su propia caricatura gran parte de los estudiantes decidieron caricaturizar a uno de sus compañeros:

Pasados unos minutos de haber iniciado la elaboración de las caricaturas la docente pregunta a los estudiantes sobre sus composiciones: D: “¿Alguien quiere

¹⁶⁹ SÁNCHEZ BEDOYA, Héctor Gerardo. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Op. cit., p. 201.

hablarme de su trabajo?” E26: “Este es mi compañero, como él tiene la frente grande pues lo hice frentón, y ahí puse el apodo.” (Anexo Y) E21: “Yo hice al profesor XXX” D: “¿Por qué?” E24: “Porque es un gran profesor”. Se nota cierta ironía y los estudiantes presentes se ríen. (Anexo Z)

En el ejercicio de indagación que realiza la docente evidencia que la mayoría de los estudiantes decidieron caricaturizar a alguno de sus compañeros o personajes del medio artístico, es decir, se acercaron a la caricatura desde su carácter simbólico y referencial. Según Humberto Eco “El signo se utiliza para transmitir una información, para decir, o para indicar a alguien algo que otro conoce y quiere que lo conozcan los demás también”¹⁷⁰, en contraste con lo anterior, los estudiantes querían representar a alguien conocido en el medio utilizando a demás una propiedad muy característica de este tipo de representación: la comicidad. Los estudiantes exageraron alguno de los rasgos del compañero representado con el fin de que resultara gracioso.

Vale la pena subrayar que la caricatura nace como un gusto hacia la exageración de formas y actitudes quizá sin ninguna pretensión diferente al mero goce individual del artista que veía en cada una de las figuras que transitaban las calles cierta aura de jocosidad y humor:

Los artistas comenzaron a observar el deterioro físico a que habían llegado los héroes de la Independencia con sus uniformes napoleónicos pasados de moda. A la vez, dieron testimonio de los personajes que poblaban las calles de las ciudades: los sacerdotes con sombreros de teja, los locos, los criminales, los espías, los barberos, los galleros, los venteros con su aspecto andrajoso. Los sabios distraídos en eternos diálogos botánicos, los ricos y los pordioseros, los poderosos y los humildes, todos conforman una galería de personajes insanos y desgredados de la comedia nacional.¹⁷¹

¹⁷⁰ ECO, Humberto. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo Op. cit., p.21

¹⁷¹ GONZALEZ, Beatriz. Visiones paródicas: risas, demonios, jocosidades y caricaturas. Op.cit., p.76

Por otra parte, el aspecto crítico no fue muy notable en la mayoría de dichas composiciones iniciales. Sin embargo, se destacaron dos caricaturas: una de ellas se desarrolló en torno al tema del robo, el robo de objetos materiales llevado a cabo por los conocidos ladrones, contrastado con el robo de conciencias por parte de los políticos. La otra composición representó el poder de dominación de lo urbano frente a lo rural o natural. Es apenas comprensible que muy pocos estudiantes lograran asimilar con prontitud la posibilidad que la caricatura ofrece para exponer una situación de forma crítica, la mayoría aún la concebía como una mera representación artística que busca hacer reír al lector; sin embargo, poco a poco la concepción de caricatura fue cambiando en ellos, el siguiente es un fragmento de un grupo focal que tuvo lugar al finalizar la propuesta que pone en evidencia lo afirmado: D: “¿Cómo les pareció el proyecto que se desarrolló en estas últimas clases de español?” E26: “Bueno porque aprendimos a leer caricaturas, antes uno las veía como ahí...” D: “¿Cómo las veías antes las caricaturas?” E26: “Como un dibujo chistoso que nos hacía reír.” E15: “Sí, ahora puede entender uno un poco más.” E32: “Estuvo bien, porque así cuando veamos una caricatura o bueno una imagen en un periódico o una revista podemos darle alguna explicación, tratar de acercarnos a pensar y decir lo que el artista quería plasmar allí, lo que quería representar.” E25: “Bueno, porque ahora veo la caricatura desde dos formas antes sólo leía el texto ahora se fija uno en detalles de los personajes, por ejemplo, por qué tienen la ropa rasgada.”

Como se afirmó en renglones anteriores, fue progresivo el cambio en el modo de ver y entender las caricaturas por parte de los estudiantes; fue necesario, en primera medida clarificar el concepto, las características y los componentes textuales de la misma: “Finalizadas las socializaciones la docente realiza una exposición sobre el concepto, las características y los tipos de caricatura que existen apoyada de una presentación Prezi.” Si bien, es una tipología textual con la que muchos de los estudiantes ya habían interactuado fue necesario puntualizar algunos aspectos relevantes para que los estudiantes se fijaran no solo en la calidad artística de las

mismas, sino en la enorme cantidad de información que estas propuestas simbólicas pueden proporcionarnos de la realidad social a la que pertenecemos.

Entre los aspectos relevantes de la caricatura en que se centraron algunas de las discusiones durante las sesiones fueron: la ironía, el humor y la sátira; resultaron valiosos los aportes del tallerista invitado, el artista y maestro en artes plásticas Henry Buitrago Alba, respecto a estos y otros aspectos que permitieron un mejor acercamiento al proceso de elaboración y análisis de caricaturas: T: “Empecemos con lo que significa el retrato, el retrato es una representación que se hace de los rasgos de una persona, pero no necesariamente los rasgos físicos, sino también los rasgos psicológicos, que se evidencia en la expresión corporal, los gestos, las palabras que usa. Entonces vamos a ver qué es el retrato, qué es la caricatura y cómo se pasa de este a la otra... La caricatura se puede utilizar de muchas maneras, por ejemplo, a personajes muy importantes del medio se les hace caricatura con humor e ironía, Colombia en este momento tiene un humorista gráfico muy bueno que es Matador. Este es otro ejemplo de humor gráfico, este es Boogie el aceitoso, Buggy es un mercenario ¿Saben qué es un mercenario? T: “Es un asesino a sueldo, una persona a la que le pagan para matar. Entonces Roberto Fontanarrosa un argentino juega con todas las situaciones que pueden originar la violencia con una carga irónica bastante grande. Este personaje Boogie representa a muchas personas, representa a las personas que les gusta la guerra, y es este un personaje que se ha encargado de contar historias relacionadas con la violencia en América Latina.” (Anexo X)

El tallerista invitado organizó su discurso y utilizó un lenguaje apropiado para el público que lo escuchaba, los estudiantes. Recreó, de forma general, el recorrido de la historia de la caricatura y su evolución, mientras lo hizo, utilizó ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes, aspecto que diversos autores califican como positivo en relación al aprendizaje: “El sentido que pueda tener para el alumno el contenido de un curso dependerá también de la relación que se establezca entre ese contenido y su experiencia, los hechos importantes de su vida. Por eso, el uso

de imágenes expresivas y de ejemplos es un método eficaz para mantener el interés de un contenido.”¹⁷² Explicar el vocabulario, sacar ejemplos clarificadores del entorno de los jóvenes, seleccionar semejanzas fáciles de entender, son exigencias que ningún profesor puede ignorar si quiere dar una lección que ayude a sus alumnos a progresar y fue lo que el tallerista trató de hacer durante su intervención y lo que permitió que, finalmente, los estudiantes asumieran la caricatura como una tipología textual flexible, crítica y completamente cercana a la realidad.

Con relación a lo ocurrido en el momento de cierre de la secuencia, sesiones 8,9,10 y 11, los estudiantes tuvieron la posibilidad de apreciar veinte caricaturas que hicieron parte del Festival Internacional de Caricatura, que tenía por lema: “Megaminería – No todo lo que brilla es oro”; estas caricaturas fueron usadas como insumos para la producción de comentarios de texto donde cada estudiante dio cuenta de forma escrita de los procesos establecidos en la clase para realizar la lectura y análisis de caricaturas:

Se determinan los pasos que en adelante se tendrán en cuenta para el análisis de caricaturas:

1. Identificar la imagen (Reportajes gráficos, caricaturas, ilustraciones, fotografías)
2. Describir la imagen sin interpretarla, es decir, enumerar todos los elementos que la componen sin definir qué significan. Es fundamental tener en cuenta el titular y los pies de foto.
3. Reconocer los personajes, el lugar, el tiempo, los hechos y las relaciones que se establecen entre los personajes.
4. Determinar el significado de las acciones y discurso de los personajes en relación con el contexto o el problema implícito.
5. Tome posición crítica del contenido del texto.

¹⁷² SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? México: Mensajero. 1997. p.34

Los pasos establecidos durante la clase, fueron determinantes para las futuras lecturas, ya que fueron vistos como el engranaje que permitiría a los estudiantes alcanzar el último eslabón: el nivel de lectura crítica.

La primera acción que los estudiantes debían realizar al iniciar la lectura de imágenes corresponde al reconocimiento del tipo de texto presentado, lo que les permitiría luego familiarizarse mejor con su contenido: “Identificar la imagen (Reportajes gráficos, caricaturas, ilustraciones, fotografías)”, a continuación, se les pedía distinguir los elementos explícitos en el texto usando sus conocimientos previos. “Describir la imagen sin interpretarla, es decir, enumerar todos los elementos que la componen sin definir qué significan. Es fundamental tener en cuenta el titular y los pies de foto.”

Las acciones anteriores son propias del nivel elemental o literal de lectura, constituye el primer eslabón para la construcción del significado del texto. El Ministerio de Educación Nacional se refiere a este nivel como “un nivel de lectura inicial en el que se hace decodificación básica de la información.”¹⁷³

Con respecto al tercer paso establecido “Reconocer los personajes, el lugar, el tiempo, los hechos y las relaciones que se establecen entre los personajes”, esta demandó procesos mentales más complejos, en tanto “es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes.”¹⁷⁴ Se activa el conocimiento previo de los estudiantes y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se iban verificando o reformulando mientras se iba leyendo, gestos y posiciones corporales de los personajes, detalles que

¹⁷³Ministerio de Educación Nacional. Niveles de lectura [en Línea]<<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guías%20niveles%20de%20lectura.pdf>> [Consultado el 13 de marzo de 2018]

¹⁷⁴ Ministerio de Educación Nacional. Niveles de lectura. Op., cit. p. 2

indican el espacio y el tiempo en el que ocurre los hechos, para lo cual se requiere combinar la información del texto con lo que se sabe para sacar conclusiones.

Los pasos cuatro y cinco “Determinar el significado de las acciones y discurso de los personajes en relación con el contexto o el problema implícito” y “Tomar posición crítica del contenido del texto” conducen al nivel más avanzado de lectura y se alcanza cuando se logra determinar las intenciones del autor del texto y del mismo texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información. “Este es un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.”¹⁷⁵ En esta misma línea, en su artículo “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”, Daniel Cassany define la lectura crítica como “un tipo complejo de lectura que exige niveles más altos de comprensión, requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).”¹⁷⁶ Es decir, es necesario superar el nivel literal e inferencial para lograr descubrir la estructura profunda del texto y lograr interpretaciones coherentes al texto y a su intencionalidad, pues como lo afirma Jurado la lectura crítica es el diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído.¹⁷⁷

La aplicación de los “pasos para la lectura y análisis de caricaturas” en cada una de las lecturas posteriores realizadas por los estudiantes les permitió realizar procesos de análisis mucho más agudos y profundos que los que inicialmente elaboraban,

¹⁷⁵ Ibid., p. 2

¹⁷⁶ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa [en línea] No. 32 (2003). <<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya032.pdf>> [Consultado el 25 de octubre de 2016]

¹⁷⁷ JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra [en línea] <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/3>> [citado el 23 de enero de 2017]

pudiendo de esta manera la caricatura convertirse en un dispositivo ideal para el ejercicio de un juicio crítico e interpretaciones creativas, que llevaron a muchos estudiante a aprendizajes valiosos y significativos; al respecto Martine Joly expresa que “La imagen lejos de ser una plaga amenazante y contemporánea, es un medio de expresión y de comunicación que nos vincula con las tradiciones más antiguas y más ricas de nuestra cultura.”¹⁷⁸ Con la intención de confirmar lo hasta aquí afirmado se incluyen apartados de la evaluación de la secuencia didáctica realizada bajo la técnica del grupo focal:

D: ¿Qué aprendizajes nuevos obtuvieron luego de la aplicación del este proyecto?

E21: A leer una imagen, porque uno antes la veía y decía algo, ahora sabemos que podemos seguir unos pasos y encontrarle sentido.

E13: Aprender a leer de forma crítica.

D: ¿Cómo es leer de forma crítica?

E22: Osea ver a fondo la imagen.

E17: Comprender en realidad el contenido de la imagen.

E12: Aprendí a interpretar imágenes.

E17: Aprendí que es verdad que una imagen vale más que mil palabras.

D: ¿Con respecto a la elaboración de las caricaturas que piensan de esa experiencia?

E21: Pudimos expresar cosas sin tener que escribirlas o decirlas.

D: Qué procesos cognitivos creen llevaron a cabo para elaborar esas caricaturas.

E13: tuvimos que pensar en problemas sociales, económicos o naturales, osea como que llevar la caricatura a la realidad, a lo que está pasando actualmente.

D: ¿Qué fue lo que más les gustó de la secuencia didáctica?

E13: La elaboración de caricaturas.

¹⁷⁸ JOLY. OP. cit., p. 147

E21: Pues a mí me parece que todo es importante porque primero tenía uno que saber algunas cosas para poder llegar a hacer las caricaturas. También fue bueno hacer ejercicios de lectura de caricaturas porque al principio uno ve una cosa y entre más observa ve como todo puede cambiar de significado.

E13: Si porque fue muy importante ir pensando cómo íbamos a estructurar las caricaturas para que los demás la puedan entender.

El contraste entre las caricaturas elaboradas en la tercera y décima sesión deja ver claramente el avance alcanzado a través de la aplicación de la secuencia, como se refirió al inicio de este apartado en las primeras caricaturas elaboradas el carácter crítico no fue muy notable, mientras que en las representaciones que surgieron luego, muchos de los estudiantes lograron capturar la esencia crítica que hace de la caricatura una verdadera representación social. (Anexo AA) En relación a este fenómeno, Saint Onge asegura que “El aprendizaje escolar es pensar juntos de una forma nueva con el fin de descubrir nuevas significaciones, de orientar nuestra actividad más satisfactoriamente... Pero, para pensar, hay que relacionar la información, organizarla, estructurarla, ponerla en relación con otros conocimientos... y estas complejas operaciones no son momentáneas o automáticas. Hay que suscitarlas y orientarlas. La función de la enseñanza es también conducir el conjunto del proceso de aprendizaje.”¹⁷⁹

En síntesis, el uso de la caricatura como instrumento de análisis les permitió a los estudiantes, a partir de procesos cognitivos básicos, como la abstracción, la asociación, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción etc., descubrir que existen otras formas de conocer la realidad social y que comprender plenamente los elementos, el sentido y la funcionalidad de este otro tipo de lenguaje, el simbólico, es fundamental para reconstruir el sentido de todo lo que lo rodea, de ahí que, docentes como Gómez y Barragán aseguren que la caricatura “puede considerarse como un texto argumentativo en sentido estricto que actúa como detonante de

¹⁷⁹ SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op. Cit., p.18

operaciones cognoscitivas altamente complejas gracias a su riqueza semántica y expresiva”¹⁸⁰.

Mediación docente

La mediación docente puede ser definida como el proceso por el cual el docente mediador logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre el alumno y el contenido, con el objetivo de que este logre la apropiación del conocimiento¹⁸¹. La observación directa, registrada en los diarios de campo, permitió darle una mirada más objetiva a la actuación de la docente-investigadora durante la implementación de la secuencia didáctica. En este sentido se determinaron algunos puntos de reflexión que permiten abordar de forma más completa todas acciones en que la docente pudo influir en el proceso y posterior resultado de la propuesta pedagógica: planeación de la clase, orientación del proceso pedagógico y actitud mediadora.

Planeación de la clase: Determina los objetivos de la clase y las formas de evaluación del aprendizaje): Determinar los objetivos de la clase, según Saint - Onge, favorece en gran medida los procesos de aprendizaje al eliminar la pérdida de tiempo debida a la confusión de los estudiantes sobre lo que espera el docente que ellos logren en cada sesión, al respecto, además afirma “determinar y explicitar los objetivos de aprendizaje hace parte de las siete funciones de la enseñanza que una síntesis de la investigación sobre la enseñanza colectiva (no individualizada o mediatizada), Barak V. Rosenshine ha propuesto¹⁸², en coherencia con lo mencionado, durante todas las sesiones la docente procuró clarificar a los estudiantes la meta de cada sesión: “La docente aclara que el objetivo del ejercicio

¹⁸⁰GÓMEZ, Moreno Wilson. BARRAGÁN, Gómez, Rafael. El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 79-92. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

¹⁸¹ ÁLVAREZ DEL VALLE, Eugenia. La docencia como mediación pedagógica. En: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° V [en línea] <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=447&id_libro=120> [Consultado el 25 de marzo de 2018]

¹⁸² Ibid., p.147.

y de la sesión, en general, es aclarar los conceptos de lenguaje verbal y no verbal”; “Los estudiantes ingresan al aula y la docente les explica que el objetivo de la sesión es realizar un acercamiento al proceso de elaboración de la caricatura y realizar un primer ejercicio de elaboración de la misma.” Cada vez que la docente especifica el objetivo de la sesión los estudiantes reaccionaban de forma positiva o negativa dependiendo de lo cercano o significativo que pudiese ser el “menú” de clase ofrecido por la docente, al respecto Saint-Onge considera que “El alumno entregado a aprender debe ser orientado, saber a dónde tiene que dirigir su esfuerzo, para conseguir vivir el éxito de su aprendizaje. Por eso, el profesor debe concretar con claridad los objetivos que se quieren lograr en cada lección y recordarlos de vez en cuando durante el curso”¹⁸³ un ejemplo que se puede enmarcar entre lo que dice Saint-Onge es el siguiente: D: “El objetivo de visitar esta exposición es que ustedes comprendan que las formas de representar un tema o un problema son, probablemente, infinitas y que no interesa que ya se haya escrito y dicho mucho sobre por ejemplo la drogadicción u otros temas trillados, la novedad radica en la forma de representar”.

En la presentación de las nuevas metas, la docente procuró enfocar la atención de los alumnos a lo que iban a aprender, de eso se trata, finalmente, la declaración de los objetivos: “El tema de hoy será la caricatura, conoceremos su concepto y su estructura.”; luego, se realizaba una presentación ordenada de los diversos elementos de la lección, con lo que se lograba disminuir las interpretaciones ambiguas de los alumnos: “D: El día de hoy van a realizar un ejercicio de producción escrita relacionada con lo que hemos trabajado hasta aquí, el ejercicio tendrá una valoración para ustedes y será un instrumento de autoevaluación para mí, porque mi interés es averiguar si mi objetivo inicial se está cumpliendo o no. El texto que ustedes van a producir se conoce como comentario de texto...” por supuesto, la docente para asegurarse de que los estudiantes estaban en buen camino para realizar su aprendizaje, debía verificar periódicamente lo que estos habían

¹⁸³ SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op. Cit., p.30

comprendido mediante preguntas o pidiéndoles opiniones sobre lo que se acababa de explicar.

El siguiente aspecto a tratar en relación a la planeación de la clase, tiene que ver con las formas de evaluación del aprendizaje. Para empezar, hay que reconocer que el ejercicio permanente de indagación a los estudiantes es vital para poder evaluar los conocimientos de los mismos. En lo referente a las sesiones de la secuencia, con preguntas como. D: “¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en cada texto?”; D: “¿Es posible que una caricatura se divida en 4 escenas?”; D: “¿Qué procesos cognitivos creen ustedes llevaron a cabo para elaborar esas caricaturas?” la docente trata de verificar si los estudiantes asimilaron o no las nociones o conceptos que fueron puntualizados en cada sesión.

En general, así como todas las sesiones estuvieron enmarcadas en unos objetivos concretos, también se estipularon diferentes actividades o ejercicios que permitieron reconocer hasta qué punto se alcanzaron las metas propuestas. Con frecuencia la evaluación no era sino la aplicación de los conceptos o directrices dadas durante la clase, generalmente, el desafío que se les presentaba a los estudiantes finalizando la sesión era resuelto cooperativamente, por ejemplo, la sexta sesión, tuvo como tema los planos de significación en la comunicación visual: denotación y connotación, en este caso, la evaluación consistió en reconocer un aspecto de cada uno de los planos de significación en una caricatura. D: “Cada grupo va a referirnos un aspecto del plano connotativo y otro del plano denotativo de la caricatura leída”. Al igual que en el ejemplo anterior, el momento de la evaluación en varias sesiones se llevó a cabo a partir de una socialización en la que cualquier miembro del grupo podía apoyar, refutar o cuestionar los aportes de los demás.

En esta misma línea, la coevaluación, entendida como “la evaluación entre pares, entre iguales.”¹⁸⁴ Permitió favorecer la participación del alumnado en los procesos

¹⁸⁴ Victor M. López Pastor. (2005). Tándem. [Versión electrónica]. Revista Tándem 17 [en línea] <https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumna

evaluativos, por ejemplo, durante la composición de los comentarios de texto, los estudiantes tuvieron la posibilidad de, por un lado, evaluar el trabajo de sus compañeros, y por otro, recibir de estos observaciones: D:“Antes de reescribir el texto de cada uno, vamos a realizar un ejercicio de coevaluación para eso le voy a entregar a cada uno una rejilla que contienen los criterios que se van a evaluar y un comentario de texto de un compañero al azar. Luego cada uno recibirá la coevaluación de su comentario de texto con las observaciones realizadas por mí y la rejilla de coevaluación realizada por uno de sus compañeros, esas observaciones las debe tener en cuenta para la reescritura de su texto.”

De manera semejante, durante la exposición de las caricaturas, la última sesión, los estudiantes fueron evaluados por compañeros de otros cursos, docentes y demás miembros de la comunidad educativa que tuvieron la oportunidad de observar los trabajos y de dar sus opiniones y sugerencias. Finalmente, se podría afirmar que la evaluación, en general, ha demostrado ser una estrategia positiva y valiosa en el trabajo cotidiano en el aula ya que permite reconocer el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

Orientación del proceso pedagógico:

Guía y organiza (trabajo cooperativo): Si bien no existe un modelo de enseñanza que asegure procesos de aprendizaje en cualquier población, existen combinaciones más o menos favorables que analistas y pedagogos han detectado en el campo de la educación: “conocer las características de sus alumnos, descubrir el ambiente propicio, y crear actividades para aprender”¹⁸⁵ son algunas de las acciones que pueden llevar a buen término un proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, fue responsabilidad de la docente-investigadora tomar las riendas de la clase, dirigir y guiar las actividades que de antemano había planificado,

do_en_la_evaluacion_La_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf>

¹⁸⁵ Ibid., p. 32

procurando siempre que los estudiantes alcanzaran los objetivos previstos en cada sesión.

Entre las decisiones que la docente tomó, con miras a favorecer el aprendizaje de la población elegida, fue la conformación de los grupos de trabajo que se mantendrían hasta finalizada la propuesta pedagógica. Los equipos de trabajo fueron organizados teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de cada estudiante.

Mediante la conformación de grupos de trabajo se buscó aprovechar las ventajas que brinda el aprendizaje cooperativo definido por David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.”¹⁸⁶Cada grupo de trabajo estuvo integrado por cuatro estudiantes y vale la pena resaltar que ningún integrante tomó actitudes discriminatorias, ni se rehusó a trabajar con los compañeros asignados, por lo que el trabajo fluyó , en general, dentro de un ambiente de convivencia y respeto.

Por otro lado, los tiempos, los materiales, las intervenciones, en fin, todo lo relacionado con la organización de la clase, fue liderado por la docente, quien procuró siempre que todos los estudiantes se involucraran en las actividades propuestas, que participara activamente, y que apoyaran, a su vez, los procesos de aprendizaje de sus compañeros.

Indaga y supervisa: El ejercicio permanente de indagar y cuestionar a los estudiantes es trascendental para poder evaluar los conocimientos de los mismos. SAINT-ONGE asegura que las acciones pedagógicas deben apuntar a explotar al máximo las capacidades ya adquiridas y por lo tanto “el profesor debe poner a punto una estrategia de enseñanza que lleve al alumno a cuestionarse, que facilite el desarrollo de la capacidad necesaria para formular bien las dificultades, que dé la

¹⁸⁶ David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. Aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Editorial Paidós. 1999. P.5.

oportunidad de utilizar las habilidades anteriormente adquiridas, que ayude a verificar los avances realizados y que ofrezca la posibilidad del feed-back de las personas de alrededor.”¹⁸⁷ En el caso concreto de la propuesta, la indagación fue una de las estrategias más empleada, ya que, con regularidad, la puesta en común del tema trabajado en la mayoría de las sesiones se realizó a través de la formulación de preguntas.

Realizar una puesta en común del tema trabajado a través de la formulación de preguntas fue en, general, un excelente método para incitar a los estudiantes a poner en marcha todos sus pre saberes para la resolución de las mismas, en relación con lo anterior el MEN en la configuración del perfil del docente ideal sostiene que “El docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural.”¹⁸⁸ Por otro lado, los espacios dialógicos dinamizan la clase y permiten a los estudiantes sentirse partes activas del proceso de construcción de saberes, contrario a lo que ocurre en una clase magistral en donde el docente es quien habla y los demás deben limitarse a escuchar: D: “De acuerdo a lo que vimos podemos decir que la caricatura y la historieta son iguales. Estudiantes en coro: “¡No!” E13: “La caricatura tiene solo una imagen, mientras la historieta tiene varias escenas.” E12: “La historieta cuenta una historia de forma lineal.”

Con esta modalidad, los estudiantes se vieron llamados a la participación y fueron ganando confianza a la hora de hablar frente a sus compañeros. Es así como en la sesión número 2 “finalizado el tiempo acordado para la lectura de los textos la docente pide a los estudiantes resolver las siguientes preguntas: D: “1. ¿Cuál es el

¹⁸⁷ SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op. Cit., p.107.

¹⁸⁸ Ibid., p.35.

tema de cada uno de los textos propuestos? 2. ¿Qué elementos se utiliza en cada uno de los textos para expresar el mensaje? 3. ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en cada texto? 4. ¿Cuál de los textos logra ser más preciso en el momento de comunicar el mensaje? 5. ¿Cuál de los textos le parece más llamativo?”

En este momento de la sesión, los estudiantes deben poner en marcha habilidades específicas para llevar a cabo el trabajo cooperativo, deben expresar sus opiniones respecto a cada una de las preguntas y llegar a un acuerdo sobre las respuestas que darán durante la socialización, para lo cual cada uno utiliza sus presaberes y podrá evidenciar como, a partir del material presentado, sus pares construyen sus propias apreciaciones. Vale la pena resaltar que el ambiente de aprendizaje se nutre ampliamente a partir del diálogo, al respecto Sbert plantea que las preguntas “nos hacen hablar de nosotros mismos, de cómo somos, qué pensamos, de cosas que nos pasan, (...) hacen pensar en el significado de las palabras. Nos hacen recordar información que ya sabíamos. Nos hacen imaginar y crear, inventar la respuesta”¹⁸⁹. Por esa razón el método de indagación es una estrategia ideal para promover la construcción del saber dentro del aula de clase, sin embargo, esto es posible siempre y cuando, las preguntas logren traspasar el nivel meramente descriptivo de la realidad, ya que, las preguntas, asegura Sbert Rosello deben perfilarse de tal forma que se exija un esfuerzo de pensamiento por parte de los alumnos:” ¿qué sucedería si...? A su juicio, ¿cómo se pueden asociar estos dos hechos?, ¿de qué otra forma se podría resolver este problema? La presencia de preguntas en una explicación puede parecer impropio. Sin embargo, permite a los alumnos ser tan sensibles a la reflexión como a las respuestas estereotipadas.”¹⁹⁰

En este sentido, preguntas como: “D: ¿Si suprimimos el texto escrito que acompañan las imágenes de la caricatura, seguiría siendo igual de contundente el mensaje?”; “D: ¿por qué consideran que la caricatura es una buena estrategia para

¹⁸⁹ SBERT ROSELLO, M. (1996). Sobre el aprender a hacer preguntas. En Revista Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura. N°5, Barcelona, 1996. P. 123-129

¹⁹⁰Ibid., p.81

mejorar la lectura crítica?” son preguntas que inducen a los estudiantes a reflexiones más profundas, es decir, entre más compleja fue la pregunta, más complejos fueron, a su vez, los procesos de pensamiento que llevaron a cabo los alumnos para su resolución. Al respecto, Saint-Onge asegura que “La curiosidad, para llevar al conocimiento, tiene que ampliarse con la problemática. La facilidad de los profesores para cuestionar sirve de aliento al compromiso de los alumnos. Introducir su propia problemática en sus exposiciones es un primer factor para despertar la curiosidad. El segundo es llevar progresivamente a los alumnos a que formulen sus cuestiones, para que descubran que las clases Sirven para responder a los interrogantes que ellos se plantean.”¹⁹¹ Las preguntas que los estudiantes realizan frente a todo el colectivo de la clase son de gran valor ya que son muestra de interés por el aprendizaje, además, son generadoras de diversos procesos de cognición en donde no sólo la docente tiene facultad para determinar las respuestas, sino que dan oportunidad para que los demás estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos y sientan que también pueden aportar al crecimiento académico de sus compañeros.

En este sentido, nos encontramos frente a lo que Frida Díaz llama enseñanza o cognición situada haciendo referencia a “todo conocimiento producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada.”¹⁹² De manera que el aula de clase debe configurarse como un espacio social de crecimiento propio y colectivo. “Cuando son oportunas, dan pie a un tratamiento más profundo de lo expuesto. Estimulan al profesor a añadir

¹⁹¹ SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op., cit. p. 105

¹⁹² DÍAZ BARRIGA, Frida A. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. Cap. 1. Principios educativos de las perspectiva experiencial, reflexiva y situada. [en línea] 2006 línea <http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf> [citado el 22 de marzo de 2017]

elementos de información importantes para la comprensión. Con bastante frecuencia, la respuesta a una pregunta es ocasión para que el profesor aduzca ejemplos complementarios.”¹⁹³

Una de las operaciones estratégicas vinculadas a la mediación es la de preguntar, Hyman divide las actividades de los que enseñan en dos categorías: “las operaciones lógicas, que tienen como objetivo la activación de los procesos mentales, y las operaciones estratégicas, destinadas a influir en la marcha del aprendizaje del alumno y a conducir las actividades intelectuales”¹⁹⁴ En este sentido cuestionar continuamente a los estudiantes se convierte en un ejercicio absolutamente necesario para incitar, en los estudiantes, la construcción de aprendizajes propios. En resumen, las preguntas que surgen de los alumnos enriquecen en gran medida los procesos de aprendizaje, ya que ayudan a aclarar dudas que quizá alberguen la mayoría de estos. Es trabajo del docente indagar continuamente, corregir y retroalimentar cada vez que sea necesario para poder avanzar en la construcción de verdaderos aprendizajes.

Actitud mediadora: corrige, aclara conceptos y retroalimenta: Ser docente va más allá de dictar clases, el docente es un facilitador que media entre los estudiantes y el mundo que los rodea. Lo anterior implica dominar su disciplina a través de metodologías dinámicas, ofrecer las herramientas necesarias para facilitar el aprendizaje y proponer retos que se conviertan en oportunidades para crecer intelectualmente. En relación con lo observado a través de los videos y posteriores notas de campo a cerca del comportamiento de la docente frente a la dinamicidad de las clases, se pudo constatar que con frecuencia está adoptó una actitud de comprensión de las situaciones derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, de mediación frente a los contenidos y presaberes y de permanente reconstrucción de nuevos conocimientos.

¹⁹³ SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos...

¿Aprenden? Op., cit. p. 41

¹⁹⁴ Ibid., p.151

Hay que mencionar que fue a través del diálogo que se pudo lograr la interacción entre los actores del proceso y fue desde esa actitud dialógica que se construyeron conceptos, como la caricatura, comentario, ironía, sondeo, implícito, explícito etc. lo cual permite asegurar que la construcción colectiva de saberes en el aula, contribuye notablemente a la comprensión de nueva información y a la asimilación de nuevos aprendizajes. “La docente conceptualiza las dimensiones de la caricatura con la ayuda de preguntas relacionadas con la noción de símbolo, hechas a los estudiantes. El estudiante que responde lo hace de forma acertada lo que facilita la conceptualización y evita tener que corregir o modificar concepciones anteriores del estudiante. A pesar de la respuesta acertada la docente ve la necesidad de clarificar el concepto y lo hace valiéndose de imágenes expresivas y ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes.”

Otro aspecto valioso que contribuyó a dar continuidad al proceso de aprendizaje fue evocar lo estudiado en las sesiones anteriores, de esta manera los estudiantes recordaban lo aprendido en ella y podían reconocer la relación de esos aprendizajes con las nuevas nociones propuestas en la sesión presente; al respecto, Barak V. Rosen shine afirma que “Recordar los conocimientos anteriores que son de interés con relación a los nuevos aprendizajes constituye una parte de la estructura básica de cualquier proceso de enseñanza. ”¹⁹⁵, a continuación, un ejemplo tomado de la segunda sesión; “D: “Recordemos que el objetivo de la clase anterior fue identificar las características del lenguaje verbal y no verbal y establecer las diferencias entre estas dos formas de lenguaje. El tema de hoy será la caricatura, conoceremos su concepto y su estructura y su relación con el lenguaje verbal y no verbal.”

En cuanto a los momentos en que la docente pudo evidenciar confusiones cognitivas o concepciones erróneas en los estudiantes, se debe mencionar que no siempre fue ella quien realizó la corrección, en varios momentos fueron los estudiantes mismos quienes rectificaron la falla, a continuación, un ejemplo para

¹⁹⁵ Ibid., p. 24.

ilustrar lo dicho: D: “¿Qué tienen para decirnos acerca del texto que les correspondió?” E15: “Bueno, nuestra caricatura es diferente a la de ellos porque esta se divide en 4 escenas.” D: “¿Es posible que una caricatura se divida en 4 escenas?” E25: “No, es una historieta.” D: “Así es, en este caso estamos hablando de una historieta que cuenta con 4 viñetas.”

Este momento de la sesión, en donde se percibe una falla con respecto a la concepción de caricatura e historieta es valiosa en tanto el estudiante que tiene el vacío conceptual se ve corregido no por la docente, sino por sus pares. La docente si bien, es quien finalmente pone fin a la discusión, decide el rumbo que toma la situación luego de la aseveración errónea del estudiante, lanza una pregunta a la clase y espera que alguien saque del error a su compañero, que es lo que finalmente ocurre, más adelante ocurre una situación similar: D: “Del primer grupo quién nos va a hablar sobre lo que encontraron en el rompecabezas.” E21: “Bueno, está Mafalda y la mamá de Mafalda está lavando.” D: “¿Qué tipo de texto es?” E21: “Es de los dos lenguaje verbal y no verbal.” D: “La pregunta es qué tipo de texto es, no qué tipo de lenguaje utiliza el texto.” E21: “Ah una caricatura.”

Como se observó en la situación anterior, la docente tuvo que reformular la pregunta que fue hecha al grupo de estudiantes y posteriormente contestada por uno de ellos de forma errónea. Corregir los errores en el aprendizaje es un deber continuo en los procesos de enseñanza, en la situación concreta, la docente identificó la confusión cognitiva que se creó en la estudiante al confundir “tipo de texto” con “tipo de lenguaje” utilizado en el texto, luego de hacerle ver a la estudiante su error, esta reacciona y responde de forma correcta.

Con relación a la acción de corregir y al mismo tiempo procurar que el estudiante asimile las nociones correctas, el uso de ejemplos es fundamental; por esa razón, el empleo de ejemplos con el objetivo, no solo de especificar la temática abordada, sino de corregir falencias fue recurrente en casi todas las sesiones, al respecto Saint Onge precisa que “La técnica más fundamental para la exposición descriptiva es con toda probabilidad el ejemplo. Su objetivo es conectar con la experiencia del

alumno para dar sentido al aprendizaje en clase.”¹⁹⁶ Un ejemplo concreto de lo descrito en los renglones anteriores ocurrió en la novena sesión, donde la docente inicia la clase refiriendo aspectos hallados en las composiciones de los estudiantes:

La docente hace algunas observaciones con respecto a errores ortográficos y gramaticales encontrados en los comentarios de texto revisados y aclara que el objetivo y lo que se critica en una caricatura no es lo mismo.

E13: No, no es lo mismo el objetivo es lo que quiere lograr el caricaturista hacer en las personas y la crítica es lo que se critica básicamente.

D: Así es, el objetivo de la mayoría de las caricaturas que ustedes leyeron era llevar los lectores a la reflexión sobre la importancia de los recursos naturales, la crítica se realiza a las multinacionales y a las personas que por su ambición destruyen la naturaleza. Encontré también que con frecuencia utilizan el verbo reflejar en oraciones como “en la caricatura se refleja un paisaje...” en estos casos conviene utilizar verbos como se observa, aparece un... así mismo en los textos revisados pude evidenciar que ustedes pueden repetir la misma palabra muchas veces, en la sesión de hoy tendrán se les dará un espacio para volver a releer y reescribir el texto, por lo tanto, les aconsejo que utilicen sinónimos y de esa manera evitar la repetición. Otra de las fallas encontradas en las composiciones fue la generalización en las afirmaciones, no es correcto decir “la gente cree que el oro vale más que el agua y por eso prefieren...porque en mi caso prefiero el agua.

E2: Se debe decir es algunas personas prefieren...

D: Como el trabajo era individual y el comentario de texto es una composición personal lo correcto era hablar en primera persona: opino, considero que y evitar el “nosotros pensamos que.

Por otro lado, hay que mencionar que las preguntas que los estudiantes realizan frente a todo el colectivo de la clase son de gran valor ya que son muestra de interés por el aprendizaje, además, son generadoras de diversos procesos de cognición en

¹⁹⁶ SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op. Cit., p.78

donde no sólo la docente tiene facultad para determinar las respuestas, sino que dan oportunidad para que los demás estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos y sientan que también pueden aportar al crecimiento académico de sus compañeros. En este sentido, nos encontramos frente a lo que Frida Díaz llama enseñanza o cognición situada haciendo referencia a “todo conocimiento producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada.”¹⁹⁷ De manera que el aula de clase debe configurarse como un espacio social de crecimiento propio y colectivo. “Cuando son oportunas, dan pie a un tratamiento más profundo de lo expuesto. Estimulan al profesor a añadir elementos de información importantes para la comprensión. Con bastante frecuencia, la respuesta a una pregunta es ocasión para que el profesor aduzca ejemplos complementarios.”¹⁹⁸

Un claro ejemplo de cómo una pregunta que surge de un estudiante puede enriquecer en gran medida los procesos de aprendizaje, ya que ayudan a aclarar dudas que quizá alberguen la mayoría de estos es la situación ocurrida en la primera sesión:

E29: Profe ¿El video también es un texto?

D: ¿Qué le podemos responder a la compañera?

E21: Sí, porque tiene palabras y está explicando algo y tiene imágenes también.

D: Es un texto porque, así como leo un texto escrito, leemos también una imagen, una película, un anuncio publicitario, leemos los gestos de las personas, en ese momento estamos tratando de descifrar el mensaje, por eso

¹⁹⁷ DÍAZ BARRIGA, Frida A. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. Cap. 1. Principios educativos de las perspectiva experiencial, reflexiva y situada. [en línea] 2006 línea <http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf> [citado el 22 de marzo de 2017]

¹⁹⁸ SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op., cit. p. 41

pudimos leer la fotografía del toro. Pudimos descifrar que está siendo maltratado por la sangre que sale de su boca y lomo.

E10: Por la expresión del rostro del toro.

D: Así es, no necesitamos que al lado del toro el fotógrafo incluyera un texto escrito donde nos explique el estado del toro y las razones de su mal estado, porque nosotros inferimos lo que ocurre a partir de lo que podemos ver. En conclusión, todo lo que podamos leer lo podemos considerar un texto.

E8: Lo que podemos ver.

E16: Por eso cuando vemos interpretamos.

Todo individuo actúa lógicamente en relación con su estructura mental. Los "fallos" cometidos por los alumnos provienen de las deficiencias de los modelos mentales que ellos utilizan. Para corregir la situación, hay que identificar las lagunas en el modelo de referencia y trabajar en su modificación, Hyman divide las operaciones vinculadas a la mediación en dos categorías: las operaciones lógicas, que tienen como objetivo la activación de los procesos mentales, y las operaciones estratégicas, destinadas a influir en la marcha del aprendizaje del alumno y a conducir las actividades intelectuales. Entre las operaciones lógicas, se encuentran explicar con la ayuda de ejemplos y concluir que es otra operación que la docente realiza con frecuencia:

La docente realiza una síntesis de lo expuesto por el tallerista y resalta un aspecto que considera faltó fortalecer una la intervención del caricaturista: la dimensión crítica en la caricatura, por esa razón, les sugiere a los estudiantes realizar una reflexión individual que les permita identificar algún aspecto de su entorno social con el que estén en desacuerdo y quisieran poner en evidencia frente a los demás. La caricatura surge, generalmente, como rechazo a la realidad, social, política, económica, que afecta de forma negativa a los individuos que la padecen, de allí surge la invitación de la docente de reflexionar sobre aquello con lo que los estudiantes se encuentran inconformes.

En síntesis, en lo observado en los registros, se evidenció en la docente una constante actitud de mediación entre los educandos y la nueva información presentada. La planificación de cada una de las sesiones de la secuencia, objetivos,

actividades, formas de evaluación, tiempos, permitió que se lograra en gran medida lo propuesto en cada sesión. Los recursos, participación, el diálogo, así como una disposición por indagar continuamente, corregir y retroalimentar cada vez que fue necesario para poder avanzar en la construcción de nuevos aprendizajes que permitieran alcanzar el objetivo de la secuencia, fortalecer la lectura crítica, fueron aspectos de gran valor para llevar a buen término cada una de las actividades, y con ellas los aprendizajes, propuestos.

5.11 FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA

Este apartado corresponde a la última fase metodológica de la investigación en la que se busca advertir el impacto de la secuencia didáctica implementada y los efectos de la misma sobre la población objeto de estudio. En esta misma fase, se reflexiona sobre la acción pedagógica para determinar las fortalezas y las limitaciones de la misma y dar paso a nuevas cuestiones relacionadas sobre el tema. A continuación, se presentan los instrumentos que permitirán el análisis reflexivo de los productos finales de la última etapa de la secuencia y de la investigación

Tabla 12. Instrumentos para la evaluación de la propuesta.

Instrumento	Descripción
Lista de chequeo.	Cuenta con cinco criterios de desempeño que posibilitan la valoración de dos productos elaborados por los estudiantes, cada criterio da cuenta de una habilidad propia de un determinado nivel de lectura. La lista de chequeo, permitió, además, contrastar el desempeño de los estudiantes en el momento de dar cuenta de procesos de lectura de forma escrita al inicio y al final de la propuesta.
Rejilla de valoración de las caricaturas.	Permitió, a través de criterios determinados, establecer hasta qué punto el estudiante logró incluir en su caricatura una visión crítica sobre algún aspecto de la realidad social.
Entrevista a grupo focal	Fue un ejercicio práctico que permitió a la docente, mediante preguntas, evidenciar qué tanto avanzaron los estudiantes respecto a las habilidades de

	lectura y análisis de caricaturas. A su vez, los estudiantes tuvieron la posibilidad de expresar sus opiniones, sugerencias en relación al proyecto.
--	--

Fuente: Elaboración propia

5.11.1 Lista de chequeo. El objetivo de la aplicación de este instrumento fue contrastar dos productos escritos en los cuales los estudiantes dieron cuenta de procesos de lectura y análisis de caricaturas. La primera composición hace parte de un ejercicio de lectura propuesto en la prueba diagnóstica, la segunda composición, es un comentario de texto que los estudiantes realizaron durante la etapa de cierre de la secuencia didáctica.

Tabla 13. Lista de chequeo de textos elaborados por los estudiantes

Código de estudiantes.	NIVEL LITERAL								NIVEL INFERENCIAL				NIVEL CRÍTICO							
	Identifica y refiere el tipo de texto objeto de análisis.				Enumera y describe los elementos que componen la caricatura.				Deduce e interpreta información implícita de la caricatura usando elementos del contexto y de los pre saberes.				Toma posición crítica sobre el contenido de la caricatura.				Pone el contenido de la caricatura en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.			
	Texto 1		Texto 2		Texto 1		Texto 2		Texto 1		Texto 2		Texto 1		Texto 2		Texto 1		Texto 2	
sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	
E1		x	x			x	x			x	x			x	x				x	
E2		x	x			x	x			x		x			x	x				x
E3		x	x			x	x			x	x			x		x				x
E4		x	x			x	x			x	x			x	x				x	
E5		x	x			x	x			x	x			x	x					x
E6	x		x			x	x			x		x		x		x			x	
E7		x	x			x	x			x		x		x	x				x	
E8		x	x			x	x			x	x			x		x			x	
E9		x	x			x	x			x		x		x		x			x	
E10		x	x			x	x			x	x			x		x			x	
E11		x	x			x		x		x	x			x		x			x	
E12		x	x			x	x			x		x		x		x			x	
E13	x		x			x	x			x		x		x		x				x
E14	x		x			x		x		x		x			x	x			x	
E15	x		x			x		x		x		x		x			x		x	
E16		x	x			x	x			x		x			x		x		x	
E17		x	x			x	x			x		x			x	x			x	
E18		x	x			x		x		x		x			x		x		x	
E19		x	x			x	x			x		x			x	x				x
E20		x	x			x	x			x		x			x	x			x	
E21		x	x			x		x		x		x			x	x			x	
E22		x	x			x		x		x		x			x	x			x	
E23		x	x			x	x			x		x			x	x			x	
E24		x	x			x		x		x		x			x		x		x	
E25		x	x			x	x			x		x			x		x			x
E26		x	x			x	x			x	x			x	x				x	
E27	x		x			x	x			x		x			x	x			x	
E28		x	x			x		x		x	x			x		x			x	
E29	x		x			x	x			x		x			x	x				x
E30		x	x			x	x			x		x			x	x			x	
E31		x	x			x	x			x		x			x	x			x	
E32		x	x			x	x			x		x			x	x			x	

La gráfica que se muestra a continuación, permite percibir con facilidad los avances alcanzados por los estudiantes respecto al proceso de lectura y análisis de caricaturas en cada nivel de lectura trabajado luego de la aplicación de las sesiones que conformaron la secuencia didáctica. Es importante tener presente los siguientes datos para comprender la gráfica 29.

NIVEL LITERAL

CE1 (Criterio de evaluación1): Identifica y refiere el tipo de texto objeto de análisis.

CE2: Enumera y describe los elementos que componen la caricatura

NIVEL INFERENCIAL

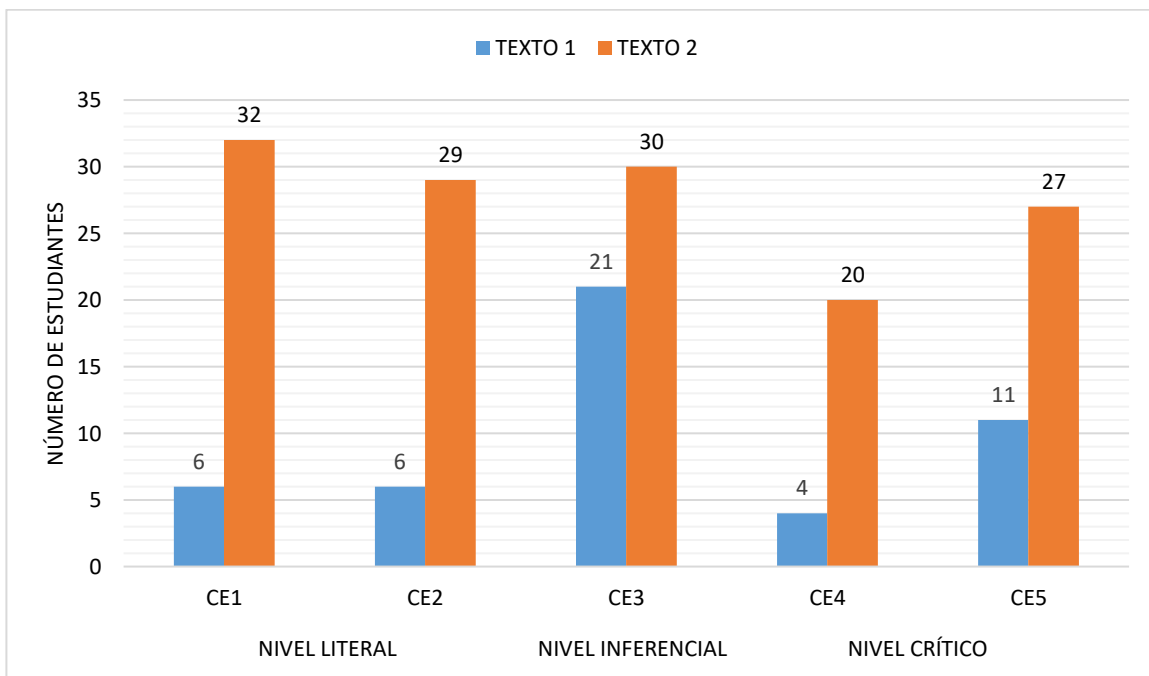
CE3: Deduce e interpreta información implícita de la caricatura usando elementos del contexto y de los pre saberes.

NIVEL CRÍTICO

CE4: Toma posición crítica sobre el contenido de la caricatura.

CE5: Pone el contenido de la caricatura en relación con otros textos u otras situaciones y contextos

Gráfica 29. Avances de los estudiantes respecto a la lectura y análisis de caricaturas.



Fuente: Elaboración propia

Los datos visibles en la gráfica permiten realizar las siguientes afirmaciones:

Con respecto a los dos criterios que evalúan habilidades propias del nivel literal se encontró que en el primer texto de autoría de los estudiantes sólo 6 de ellos identificaron y refirieron el tipo de texto objeto de análisis, una caricatura; la mayoría obviaron este aspecto e iniciaron su composición presentando interpretaciones acerca del contenido de la imagen propuesta, a modo de ejemplo de lo referido se presentan fragmentos del texto 1: E18: “El hombre está leyendo un libro pero se dejó llevar por la televisión que es una trampa de mentiras...”; E31: “Representa que nosotros los seres humanos estamos expuestos a muchas trampas en la internet...” E17: “Que hoy en día nos dejamos llevar por la publicidad de algunos productos...” (Anexo C) Identificar el tipo de texto leído ayuda al lector a descubrir su finalidad comunicativa y en contraste con los resultados de la primera composición, en la versión final del comentario de texto la totalidad de los estudiantes refirieron el tipo de texto leído, ya que esa acción constituye el primer paso de los cinco establecidos para la lectura y análisis de caricatura que fueron propuestos en la quinta sesión de la secuencia (Anexo BB).

En relación al criterio 2, nuevamente, solo 6 de los 32 estudiantes evaluados enumeraron y describieron los elementos que componían la caricatura propuesta para la elaboración del texto¹, mientras que en el texto 2 el número de estudiantes que realizó la descripción y enumeró los elementos de la caricatura fueron 29. (Anexo BB) Reconocer el significado de los elementos que integran una imagen facilita al lector detectar el mensaje que quiere transmitir el texto ya que cada elemento que aparece dentro de un texto icónico ayuda a reforzar la idea expresada. La razón por la que la mayoría de los estudiantes dieron cuenta del criterio dos es porque el segundo paso propuesto indicaba la realización de dichas acciones: “Describir la imagen sin interpretarla, es decir, enumerar todos los elementos que la componen sin definir qué significan. Es fundamental tener en cuenta el titular y los pies de foto”

El avance en el nivel literal es significativo ya que la mayoría de los estudiantes lograron realizar acciones básicas, pero fundamentales de este nivel que les permitieron acceder a niveles de lectura más avanzados.

Por otra parte, en lo corrido de la investigación se pudo constatar la facilidad que algunos estudiantes tienen para realizar inferencias. En la prueba diagnóstica y en las actividades que lo requirieron un número importante de alumnos mostró poseer las habilidades necesarias para unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Los datos de la gráfica muestran que el 68% de los estudiantes logró deducir e interpretar información implícita de la caricatura usando elementos del contexto y de los pre saberes desde la primera composición que realizaron (Anexo CC); no obstante, el porcentaje de evaluados que respondió al criterio relacionado con el nivel inferencial en el proceso de elaboración del segundo texto se incrementó al cerca del 94%, lo que significa que algunos de los estudiantes, que tenían dificultad para realizar deducciones e interpretaciones sobre el contenido implícito de un texto, lograron desarrollar estas habilidades durante la secuencia didáctica. (Anexo BB)

El pensamiento inferencial es una habilidad compleja que se desarrolla con el tiempo y la experiencia, por esta razón, el tercer paso propuesto para la lectura y análisis de caricaturas solicitaba al estudiante “Reconocer los personajes, el lugar, el tiempo, los hechos y las relaciones que se establecen entre los personajes” para dar respuesta a este paso los alumnos tenían que llevar a cabo procesos mentales complejos que poco a poco les permitiría desentrañar el contenido profundo de los textos que leían y al tiempo que lograban el nivel más complejo de lectura.

Prosiguiendo con el análisis, se puede afirmar que los avances conseguidos con respecto al nivel de lectura crítica son trascendentales. En el primer texto únicamente 4 estudiantes tomaron posición crítica sobre el contenido de la caricatura, E6: “la imagen representa lo que está pasando en la actualidad con los algunos jóvenes adictos a las redes sociales que no tienen en cuenta los riesgos

que estas pueden traerles...” el número de estudiantes que lograron ese criterio en el segundo texto aumento sustancialmente debido a que la docente incitó a los estudiantes a exponer su postura frente a lo manifestado por el texto en el quinto paso propuesto para el análisis de caricaturas: “Tome posición crítica del contenido del texto.” De manera semejante, “Determinar el significado de las acciones de los personajes en relación con el contexto o el problema implícito” corresponde al cuarto paso de lectura propuesto lo que le permitió a la mayoría de los estudiantes, 27 en total, alcanzar otra de las habilidades propias del nivel crítico: poner el contenido de la caricatura en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

Lo referido hasta aquí, posibilita afirmar que la aplicación de la secuencia didáctica permitió avances significativos en todos los niveles de lectura, en especial el nivel de lectura literal y el nivel crítico, así mismo, los resultados alcanzados el este último nivel demuestran que sin duda, las habilidades de lectura de los estudiantes mejoraron, reflejo de esto se halló en cada uno de los comentarios de texto elaborados, donde se observaron logros que fueron alcanzados paulatinamente a través de las actividades propuestas en cada sesión de la secuencia didáctica.

5.11.2 Rejilla de valoración de las caricaturas

Tabla 14. Rejilla de valoración de las caricaturas

Criterio	Cumple con el objetivo	No cumple con el objetivo
Contenido crítico	Se evidencia una visión crítica sobre algún ámbito social.	No se evidencia una visión crítica.
Lenguaje iconográfico	Los gráficos son coherentes con el mensaje.	Los gráficos no son coherentes con el mensaje.
Originalidad	Hay una propuesta original.	No hay originalidad en la propuesta.

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la rejilla anterior se realizó la valoración de las 28 caricaturas elaboradas por los estudiantes durante la sesión 10; 2 estudiantes no realizaron la entrega de la caricatura elaborada y 2 estudiantes no asistieron a las últimas dos sesiones de la secuencia, por lo tanto, no hay registro de ellos.

Tabla 15. Valoración de las caricaturas

Cód. Estudiante	Criterios					
	Contenido crítico		Lenguaje iconográfico		Originalidad	
	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple
E1	X		X		X	
E2	X		X		X	
E3	X		X		X	
E4	X		X		X	
E5	X		X		X	
E6	-	-	-	-		-
E7	X		X		X	
E8	X		X		X	
E9	X		X		X	
E10	X		X		X	
E11	X		X		X	
E12	X		X		X	
E13	X		X		X	
E14	X		X		X	
E15	X		X		X	
E16	-		-		-	
E17	X		X		X	
E18	X		X		X	
E19	X		X		X	
E20	X		X		X	
E21	X		X		X	
E22	X		X		X	
E23	X		X		X	
E24	X		X		X	
E25	-	-	-	-	-	-
E26	X		X		X	
E27	-	-	-	-	-	-
E28	X		X		X	
E29	X		X		X	
E30	X		X		X	
E31	X		X		X	
E32	X		X		X	

Hay que mencionar que dentro de los objetivos iniciales de la investigación no se encontraba la elaboración de caricaturas por parte de los estudiantes, sin embargo, en el desarrollo de la misma se tuvo en cuenta la posibilidad de que estos, a través de la reflexión de los problemas sociales de su contexto, lograran comunicar, a partir del lenguaje icónico, una crítica a esas situaciones de la realidad con la que se sienten inconformes. El logro del objetivo, demuestra, por un lado, que fue posible cambiar la concepción que tenían acerca de la caricatura, por otro lado, a partir de su propia experiencia, comprendieron que no sólo a través del lenguaje verbal se pueden comunicar ideas, sentimientos y emociones y descubrieron que el lenguaje no verbal es tan rico en recursos y posibilidades de expresión como el lenguaje verbal, a continuación, se transcribe parte de la intervención de dos de los estudiantes en medio de la exposición de las caricaturas: D: “Su compañera del grado noveno les va a comentar un poco del origen de esto que ustedes vieron hoy y les va a extender la invitación para que ustedes expresen lo que sienten y piensan a partir de imágenes.” E21: “Este es un proyecto que realizamos con la profesora Juliana, lo desarrollamos en diferentes clases, nos empezó a hablar de la caricatura, nos enseñó a leer una imagen, el último ejercicio era elaborar una caricatura, cada uno pensó en un problema social o ambiental dependiendo de lo que a uno le importara y pues a mí me parece que es más fácil hacer un dibujo que escribir un texto y es más llamativo por el tipo de lenguaje que se utiliza”. E15: “La profesora nos enseñó a manejar el lenguaje explícito e implícito y a expresar nuestras ideas con imágenes sin tanta carreta”. (Anexo DD) Finalmente, resulta valioso para la investigación corroborar que los estudiantes lograron leer críticamente su realidad y plasmar en una representación, de forma creativa y original, aquello que querían comunicar.

5.11.3 Entrevista a grupo focal

Tabla 16. Análisis de la entrevista a grupo focal

Lugar: I. E. Andrés Páez de Sotomayor	Fecha: 27 noviembre 2017	Grado: 9-2
Observador: Leidy Juliana Muñoz Cáceres	Hora de inicio: 10:30 a.m.	Hora de final: 12:30 a.m.
# Estudiantes: 8 estudiantes por grupo focal	Asignatura: español	Tema: Grupo focal
<p>Descripción del escenario: La entrevista se realizó en el salón # 2 de la I. E Andrés Páez de Sotomayor. Cuenta con 42 pupitres para estudiantes y un escritorio con su respectiva silla para la docente, un televisor, tablero y 2 ventiladores. La iluminación del salón es buena, sin embargo, el ruido externo es perceptible debido a que la cancha está próxima al salón de clase. El sonido y computador utilizados en la clase son propiedad de la docente.</p>		
Categoría: Nivel literal		
Subcategoría	Descriptor	
Identificar el tipo de texto.	<p>La docente conforma grupos de ocho estudiantes para la evaluación. Se les presenta la caricatura con la que se llevará a cabo el ejercicio de análisis. (Anexo EE)</p> <p>D: “¿Primero díganme qué tipo de texto es?”</p> <p>Estudiantes en coro: “Es una caricatura.”</p> <p>D: “¿Qué tipo de lenguaje utiliza?”</p> <p>E21: “Es un texto que utiliza lenguaje no verbal. Porque no utiliza palabras, solo imagen.”</p> <p>E25: “Lenguaje no verbal porque es una imagen y no hay texto escrito.”</p>	
Enumerar y describir elementos del texto.	<p>D: “¿Qué observan ustedes en la caricatura?”</p> <p>E21: “Personas sobre un croquis de Colombia.”</p> <p>E13: “Personas saltando del territorio colombiano.”</p> <p>E17: “Hay personas muertas. Están tendidas en el piso. Porque hay hombres disparando.”</p> <p>E25: “Alrededor del mapa de Colombia hay tiburones.”</p> <p>E14: “No solo las personas tratan de salir del país, también hay animales.”</p>	

Categoría: Nivel inferencial	
Subcategoría	Descriptor
Predecir o formular hipótesis de lectura.	<p>D: “¿Qué ocurre en la caricatura?”</p> <p>E1: “Una guerra. Unas personas están tratando de quedarse con el territorio.”</p> <p>D: “¿Qué territorio?”</p> <p>Estudiantes en coro: “Colombia”</p> <p>E7: “Y hay personas que están saltando del mapa.”</p> <p>D: “¿Y por qué están saltando?”</p> <p>E7: “Porque están huyendo.”</p> <p>E10: “De los terroristas.”</p> <p>D: “¿Cuál es la problemática social representada en la caricatura?”</p> <p>E4: “El problema de las guerrillas.”</p> <p>E10: “El terrorismo. El poder”</p> <p>D: “¿Por qué el mapa de Colombia está rodeado de agua? ¿Qué significa eso?”</p> <p>E10: “Que así se vayan van a morir.”</p> <p>E7: “Sí, o mueren a causa de las balas o comidos por los tiburones.”</p>
Deducir e interpretar información usando varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes.	<p>E15: “Hay personas que están cayendo del mapa de Colombia que está en relieve, están como nadando y se ven dos hombres disparando y matando gente.”</p> <p>E25: “Tal vez lo de los tiburones puede ser comparado con lo que están viviendo los venezolanos, ellos escapan de su país y llegan a otros países y no tienen oportunidades.”</p>
Reconocer las relaciones que se establecen entre los personajes.	<p>D: “¿Quiénes podrían ser los hombres que disparan a la gente que trata de huir?”</p> <p>E7: “Los de las FARC y las bandas delincuenciales.”</p> <p>D: “¿y por qué ellos están matando la gente?”</p> <p>E10: “Porque quieren quedarse con el territorio.”</p> <p>E1: “Porque quieren causar terror.”</p>
Categoría: Nivel crítico	
Subcategoría	Descriptor
Valorar o evaluar la información del texto.	<p>D: “¿Cuál podría ser el objetivo de esta caricatura?”</p> <p>E5: “Representar el problema de la violencia en nuestro país, y la forma como esas personas están acabando con la gente y con la naturaleza.”</p> <p>E2: “La caricatura representa un problema que tiene muchos años y tiene que ver con la injusticia de la política en nuestro país.”</p>

	<p>E1: "Yo creo que el caricaturista representó todo el problema de las guerrillas que lleva mucho tiempo, como para que no los dejen surgir en la política porque si llegan ellos al poder va a seguir lo mismo." D: "¿Qué se critica en la caricatura?" E7: "Al gobierno porque no está haciendo presencia para ayudarnos, para evitar eso, y a las guerrillas por dañar al país."</p>
Tomar posición crítica sobre el contenido del texto.	E10: "Es una caricatura que representa la violencia en nuestro país, se observan dos hombres en motocicleta matando la gente y la crítica que se hace es que no hay nadie protegiéndonos."
Poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.	<p>E10: "Un ejemplo de eso sería Venezuela, así se vayan de allá, al país donde llegan van a pasar necesidades." D: ¿La caricatura representa alguna problemática? E4: "El problema de las guerrillas." E10: "El terrorismo. El poder." E21: "Sí, es una crítica a quienes nos están ultrajando." E13: "Es como un llamado a que nos unamos como pueblo y no nos dejemos aniquilar." E17: "Creo que representa el problema del desplazamiento forzado." E13: "La discriminación." E17: "No porque los están matando a todos." E21: "La violencia." E32: "Representa el problema del desplazamiento de las tierras por parte de terroristas para poder tomar control sobre ellas."</p>
<p>Análisis: La intención de la docente es que los estudiantes sigan los cinco pasos para la lectura y análisis de caricaturas establecidos durante la secuencia para que a partir de la aplicación frecuente de estas acciones los alumnos logren asimilar el proceso y lo realicen de forma instintiva en lecturas futuras; por esa razón, la docente inicia el análisis con preguntas de nivel literal donde se incita a los estudiantes que pongan en práctica los pasos uno y del proceso de lectura de caricaturas que corresponde a la identificación tanto de la tipología textual del texto analizado, como del tipo de lenguaje que utiliza, más adelante, se les pide que refieran los elementos que conforman la caricatura propuesta; estas cuestiones son resueltas por los educandos de forma acertada; esas primeras incógnitas que se presentan, exigen a los lectores realizar operaciones cognitivas básicas, pero esenciales para la comprensión total del texto.</p> <p>Conforme avanza la entrevista, la docente plantea cuestiones más complejas relacionadas con el contenido profundo o implícito del texto; los alumnos deben poner en marcha las acciones propias de los pasos tres, cuatro y cinco del proceso de análisis de caricatura, en donde juega un papel trascendental los conocimientos previos que se tengan acerca de la temática de la composición propuesta. Como se logró evidenciar en los descriptores, la caricatura funcionó como detonador de los presaberes de los estudiantes, permitiéndoles dar, de forma espontánea, respuestas coherentes y fundamentadas en el texto, ya que los jóvenes lograron relacionar el contenido del texto propuesto con la realidad inmediata debido a que la caricatura presentada trajo a su memoria hechos históricos y de la actualidad de nuestro país.</p>	

En síntesis, los descriptores permiten observar como los alumnos conectaron el nuevo material que exhibe la caricatura y el conocimiento ya existente en su memoria, fue gracias a esta operación inferencial que el nuevo material se tornó inteligible para ellos y les permitió identificar los personajes, los relaciones que se establecen entre ellos, las acciones que llevan a cabo en el texto, así como emitir juicios sobre el contenido del mismo, teniendo en cuenta la realidad social del país, fundamentándose siempre en el contenido de la caricatura.

Categoría: Autoevaluación del aprendizaje

Subcategoría	Descriptor
Nuevos aprendizajes	<p>D: “¿Qué aprendizajes nuevos obtuvieron luego de la aplicación del este proyecto?” E21: “A leer una imagen, porque uno antes la veía y decía algo, ahora sabemos que podemos seguir unos pasos.” E13: “Aprender a leer de forma crítica.” D: “¿Cómo es leer de forma crítica?” E22: “Osea ver a fondo la imagen.” E17: “Comprender en realidad el contenido de la imagen.” E12: “Aprendí a interpretar imágenes.” E17: “Aprendí que es verdad que una imagen vale más que mil palabras.” E25: “A describir lo explícito y lo implícito en una imagen.”</p>
Utilidad de lo aprendido	<p>D: “¿Qué opinan del proyecto que se desarrolló en estas últimas clases de español?” E26: “Me pareció muy bueno porque aprendimos a leer caricaturas, antes uno las veía como ahí...” D: “¿Cómo veías antes las caricaturas?” E26: “Como un dibujo chistoso que nos hacía reír.” E15: “Sí, ahora puede entender uno un poco más”. E32: “Estuvo bien porque así cuando veamos una imagen en un periódico o una revista podemos darle alguna explicación, tratar de acercarnos a pensar y decir lo que el artista quería plasmar allí, lo que quería representar.” E25: “Ahora veo la caricatura desde dos formas antes sólo leía el texto ahora se fija uno en detalles de los personajes, por ejemplo, porque tienen la ropa rasgada.” D: “¿Creen que la caricatura es una buena estrategia para mejorar la lectura crítica?” E21: “Claro, uno se motiva más o le llama más la atención una imagen que un texto.” E17: “Y las caricaturas tienen críticas, problemas de la actualidad.” E13: “Y como que lo inspiran a uno porque representan algo que me ha pasado a mí.” E21: “Que tienen que ver con mi experiencia.” D: “¿Consideran que es importante incluir en las actividades de enseñanza la lectura de textos discontinuos como la caricatura para mejorar la lectura crítica?” E17: “Sí, yo creo que por fin hicimos algo que nos gustó, leer textos llenos de letras a veces le da a uno pereza.” E13: “Sí, en cambio la caricatura lo motiva a uno.”</p>

Experiencia de aprendizaje	<p>D: “¿Si se les pidiera volver a interpretar la imagen que se propuso en la prueba diagnóstica creen que sus respuestas serían diferentes?”</p> <p>E22: “Sí, serían más estructuradas las respuestas que dimos antes eran superficiales.”.</p> <p>D: “Con respecto a la elaboración de las caricaturas, qué piensan de esa experiencia.”</p> <p>E21: “Pudimos expresar cosas sin tener que escribirlas o decirlas.”</p> <p>D: “¿Qué procesos cognitivos creen llevaron a cabo para elaborar esas caricaturas?”</p> <p>E13: “Tuvimos que pensar en problemas sociales, económicos o naturales, osea como que llevar la caricatura a la realidad, a lo que está pasando actualmente.”</p> <p>D: “¿Qué fue lo que más les gustó de la secuencia didáctica?”</p> <p>E13: “La elaboración de caricaturas.”</p> <p>E21: “Pues a mí me parece que todo es importante porque primero tenía uno que saber algunas cosas para poder llegar a hacer las caricaturas. También fue bueno hacer ejercicios de lectura de caricaturas porque al principio uno ve una cosa y entre más observa ve como todo puede cambiar de significado.”</p> <p>E13: “Sí, porque fue muy importante ir pensando cómo íbamos a estructurar las caricaturas para que los demás la puedan entender.”</p> <p>E19: “A mí me gustó el trabajo grupal porque uno aprende mucho de los compañeros”</p>
<p>Análisis: Con respecto a los nuevos aprendizajes los estudiantes expresaron que estos apuntan principalmente a la interpretación del contenido de las imágenes, implícito y explícito, y la lectura crítica, que es fundamentalmente lo que se buscó mediante esta intervención. Por otro lado, los alumnos concuerdan en que el proyecto fue útil en la medida en que les permitió ver y entender las caricaturas desde otra perspectiva, la caricatura en adelante será concebida como una representación de la realidad rica en recursos y significados. Por último, los estudiantes consideran que la experiencia de participar en la investigación fue positiva, debido a que aprendieron, por un lado, a expresar ideas a partir de representaciones icónicas y, por otro, a trabajar en grupo enfocados en los mismos objetivos.</p>	

Los instrumentos de evaluación posibilitaron advertir los avances y dificultades que se presentaron en el proceso de aprendizaje; poner en contraste un texto elaborado antes de la aplicación de la secuencia con el producto escrito de la propuesta, permitió conocer el progreso de los estudiantes en todos los niveles de lectura, en especial el nivel de lectura literal y el nivel crítico, muestra de ello es que la mayoría de los estudiantes lograron integrar a la caricatura elaborada el carácter crítico, propio de este tipo de representación. Finalmente, las intervenciones de los estudiantes durante la entrevista de grupo focal ratificaron la idea de que la aplicación de los cinco pasos para el análisis de caricaturas permitió el fortalecimiento de las habilidades de lectura, por un lado, y la confianza de los estudiantes en sus nuevas capacidades, por el otro.

6.HALLAZGOS

En este capítulo se ponen de manifiesto y se analizan los resultados del proceso de investigación llevado a cabo en la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor, con estudiantes del grado 9-2, teniendo como referencia los objetivos específicos del proyecto.

En relación con el primer objetivo: identificar los niveles de comprensión textual en que se encuentran los estudiantes de noveno grado de la I. E. Andrés Páez de Sotomayor, se encontró lo siguiente:

La mayoría de los estudiantes de noveno grado presentaron dificultades para responder a las preguntas de nivel literal realizadas en la prueba diagnóstica de lectura, debido al desconocimiento del significado de algunas palabras claves dentro del texto, factor que les impidió el reconocimiento de las ideas principales, ideas secundarias, reconocimiento de las relaciones causa-efecto entre otros elementos indispensables para la alcanzar la comprensión total del texto. En consecuencia, durante las sesiones, se procuraron ejercicios de búsqueda de significados mediante diversas fuentes de información, no sólo los diccionarios y la computadora sirvieron para aclarar dudas con respecto a la conceptualización de un vocablo, la docente y los estudiantes mismos, a partir de sus conocimientos previos, lograron acertar en la definición de algunas palabras desconocidas que surgieron en medio del proceso de aprendizaje; respecto a estas situaciones de aprendizaje cooperativo Lev Vygotsky, a través de sus observaciones y proyectos experimentales, advirtió que: “Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí mismo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su nivel de desarrollo”¹⁹⁹. Es decir, cada estudiante puede llegar a procesos cognitivos superiores si cuenta con la ayuda de uno o varios semejantes en el momento de sobrepasar aquello que obstaculiza su aprendizaje.

¹⁹⁹ VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Op., cit. p.180.

Otros ejercicios que no tuvieron como finalidad concretamente conceptualizar una palabra, pero que permitieron enriquecer el vocabulario de los estudiantes, fue el empleo de sinónimos en el momento de realizar descripciones o presentar una opinión sobre una caricatura que ya había recibido comentarios por parte de varios integrantes de la clase, también se procuró reducir el empleo de muletillas utilizadas por los alumnos tanto en sus intervenciones orales, como en la redacción de sus textos y se les propuso dinamizar su discurso con el uso de adjetivos y sustantivos precisos.

Otra dificultad percibida en la mayoría de la población elegida para la aplicación del proyecto se presentó en el momento de resolver las preguntas de nivel crítico propuestas en la prueba diagnóstica; los estudiantes no lograron identificar la intencionalidad de los textos propuestos, ni pudieron establecer relaciones de intertextualidad, por lo cual, a lo largo de la secuencia la mayoría de las actividades tuvieron como objetivo fortalecer las habilidades necesarias para acceder a dicho nivel de lectura. Entre las diversas acciones para mejorar la comprensión e interpretación textual de los estudiantes se encuentran: el reconocimiento del carácter multidimensional de la caricatura, la identificación de los dos planos de significación, denotación y connotación, dentro de una imagen o un texto escrito, así como, la caracterización de los dos tipos de mensaje, explícito e implícito, que es posible hallar no sólo en la caricatura, sino en una fotografía, video, composición escrita etc.

Hay que mencionar, además, que uno de los principales aportes en el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica fue la instauración de los cinco pasos para analizar caricaturas que fueron determinados en la sexta sesión; en adelante, y procurando que los estudiantes asimilaran estos pasos, se realizaron numerosos ejercicios de análisis de caricaturas que permitieron avances notables en la comprensión del contenido de los materiales propuestos; entre los diversos textos icónicos con los que los estudiantes pusieron a prueba los conocimientos adquiridos durante la secuencia, se destacan las veinte caricaturas que hicieron parte del

Festival Internacional de Caricatura y que fueron expuestas en la institución gracias a la colaboración del Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Bucaramanga (Anexo FF)

Este material elaborado por caricaturistas de todo el mundo que expresaron, mediante sus obras, su preocupación por la creciente amenaza de la Megaminería a Cielo Abierto en el planeta, resultó ser significativo para los estudiantes, así como todas las caricaturas que tenían contenido relacionado su realidad. Según David Ausubel el aprendizaje significativo “Requiere tanto la actitud de aprendizaje significativa como la presencia de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente. 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinente con las que el nuevo material se pueda relacionar.”²⁰⁰Es decir, haber empleado caricaturas con contenido cercano a las experiencias de los alumnos facilitó los procesos de lectura, ya que nuevos contenidos tenían un significado a la luz de los conocimientos que ya se tenían. En consecuencia, no puede llegarse al aprendizaje significativo por medio de la imposición de contenidos ajenos a lo que el aprendiz ya conoce o no son de su interés.

Respecto al segundo objetivo específico: describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje de básica secundaria para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la institución en cuestión se puede afirmar lo siguiente:

Las estrategias para fortalecer la lectura utilizadas por los docentes se basan en métodos tradicionales como la organización de grupos de trabajo para la consecuente lectura de un contenido tomado de un libro de texto o un recurso de internet, finalizada la lectura los estudiantes resuelven en su cuaderno las preguntas

²⁰⁰ AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. Op., cit. p. 25

que acompañan el material, o son generadas por el docente; de acuerdo a lo observado en los cuadernos y guías analizadas, generalmente, las preguntas se enfocan en el contenido superficial del texto imposibilitando al alumno desarrollar la capacidad de realizar interpretaciones profundas de lo leído.

La socialización de las respuestas con participación voluntaria de los jóvenes, en el mejor de los casos, o recoger cuadernos luego del ejercicio para su posterior revisión, no le permite al docente conocer qué tanto ha comprendido el estudiante a partir de la lectura del material propuesto.

Por otro parte, los textos aportados a la clase se seleccionan de acuerdo a las distintas temáticas que se abordan en el periodo académico, estos en su mayoría son de carácter informativo ya que funcionan como herramienta de estudio para los futuros exámenes. Con respecto a la literatura, esta se aborda desde la contextualización de épocas y movimientos literarios y se resta importancia a las composiciones artísticas. Es frecuente también, el uso de guías de trabajo para conceptualizar nociones del lenguaje (sinonimia, denotación y connotación etc.) o proponer ejercicios de repaso y aplicación de reglas gramaticales y ortográficas.

Los textos discontinuos, como la fotografía o la caricatura, son utilizados con poca frecuencia, lo que lleva a considerar que esta tipología textual recibe un estatuto inferior y denigrado frente a otros materiales de aprendizaje; al respecto Martine Joly expresa que “La imagen lejos de ser una plaga amenazante y contemporánea, es un medio de expresión y de comunicación que nos vincula con las tradiciones más antiguas y más ricas de nuestra cultura”.²⁰¹.

Así mismo, se pudo evidenciar que en la práctica educativa de los docentes entrevistados se realizan con poca regularidad actividades que le permiten al estudiante asumir una concepción más amplia del lenguaje que trasciende al lenguaje verbal. En contraposición a lo anterior, formar en lenguaje implica, como queda expuesto en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje en el

²⁰¹ JOLY, Martine. Introducción al análisis de la imagen. Op. cit., p. 147

apartado denominado *La pedagogía de otros sistemas simbólicos*, “avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que es necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales, gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones.”²⁰²

Con respecto al tercer objetivo propuesto en la investigación, determinar la pertinencia de la caricatura de opinión para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de grado noveno de la I.E Andrés Páez de Sotomayor, se halló lo siguiente:

La caricatura logró aceptación por parte de los estudiantes desde el inicio y fue convirtiéndose poco a poco en una caja de sorpresas que exigía a los jóvenes lectores procesos mentales más complejos en la medida en que se acercaban a la profundidad de su contenido; fue así como la caricatura se convirtió en el principal instrumento motivador en el desarrollo de formas alternativas de fortalecimiento de las habilidades de lectura durante las sesiones de la secuencia didáctica, ya que a través de su contenido, los estudiantes pudieron generar procesos de análisis, interpretaciones y proposiciones a partir de situaciones de la realidad social, política, económica, ambiental etc. representadas en esta tipología textual, es decir, se logró en gran medida lo que Kate Raney define como la alfabetización visual “pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon”²⁰³.

²⁰² MEN. Estándares básicos de competencias, Op. cit., p.26

²⁰³ Kate Raney. Visual Literacy: Issues and Debates. Citado por: Arizpe, E., y Styles, M. “Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual” Cap. 2. En: Lectura de imágenes. México: Fondo de cultura económica. 2004. p. 75

*Profesora emérita en la Universidad de Michel-de-Montaigne Bordeaux III, Francia, donde imparte clases sobre semiología de la imagen y del cine. Es autora, además, de *Introducción al análisis de la imagen*, *La imagen fija*, y *La imagen y su interpretación*.

A partir de los ejercicios de intertextualidad entre caricaturas y otros recursos educativos como videos de noticias actuales o reportajes gráficos, los estudiantes lograron ver aspectos sobre la sociedad que usualmente no son observables a través de otras fuentes, a razón de esto, el contenido de las caricaturas fue acogido con seriedad y entendido como una oportunidad para el diálogo y la discusión, acciones que posibilitan activar procesos cognitivos complejos para dar paso a lecturas profundas y significativas. En relación a lo anterior, Héctor Bedoya Sánchez señala que “El uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente: la fotografía, el cine, la televisión y el computador, entre otros, utilizan la imagen como medio para transmitir mensajes, que, aplicados bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el aula, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una manera más agradable y significativa.”²⁰⁴

Se debe agregar que la producción de caricatura de opinión brindó al estudiante la posibilidad de convertirse en un lector crítico de su entorno, capaz de advertir un problema o conflicto y representarlo a través de formas y colores. Luego de la experiencia de elaboración de caricaturas, los estudiantes asumieron estas representaciones como un texto flexible, crítico y completamente cercano a la realidad.

En definitiva, el uso de la caricatura como herramienta pedagógica para fortalecer la lectura crítica es pertinente, ya que permite, a partir de procesos cognitivos como la abstracción, la asociación, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción etc., descubrir que existen otras formas de conocer la realidad social y que comprender plenamente los elementos, el sentido y la funcionalidad de este otro tipo de lenguaje, el simbólico, es fundamental para reconstruir el sentido de todo lo

²⁰⁴ BEDOYA, Héctor Gerardo Sánchez. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Zona próxima. [en línea] N° 10 (2009) <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>> [citado el 3 de abril de 2017]

que lo rodea, de ahí que, docentes como Gómez y Barragán aseguren que la caricatura “puede considerarse como un texto argumentativo en sentido estricto que actúa como detonante de operaciones cognitivas altamente complejas gracias a su riqueza semántica y expresiva”²⁰⁵. Además, a través del análisis de la caricatura de opinión se pudieron generar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje significativo en tanto su lectura permitió a los jóvenes generar procesos de reflexión y análisis profundo acerca de sus realidades.

Para finalizar con este apartado se establecerán las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes.

En primera medida, la secuencia debe estar planificada teniendo en cuenta las debilidades detectadas en los estudiantes mediante los instrumentos de diagnóstico; partiendo de esas debilidades se establecerán los objetivos de cada sesión, estas metas deben ser establecidas de acuerdo a las capacidades de los estudiantes y apuntar al cumplimiento del objetivo general: fortalecer la lectura crítica.

Al iniciar la secuencia, se debe compartir con los estudiantes el objetivo general haciendo énfasis en lo conveniente y beneficioso que es lograr niveles de lectura avanzados, no sólo para su mejoramiento académico, sino para su crecimiento personal. Ángel Díaz Barriga asegura que “Las secuencias 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.”²⁰⁶

Es importante que tanto la secuencia en su totalidad como las sesiones que la conforman están organizadas de acuerdo a unos momentos o etapas de apertura,

²⁰⁵GÓMEZ, Moreno Wilson. BARRAGÁN, Gómez, Rafael. El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Op., cit, p. 83.

²⁰⁶DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Op., cit, p.1

desarrollo y cierre, esta organización posibilita proponer actividades de exploración o conceptualización, de asimilación y aplicación de lo aprendido durante cada sesión y así contar con un producto final que permita al docente evidenciar qué tan efectiva resultó la clase.

Los recursos educativos, como el video, la fotografía, las caricaturas, los textos escritos etc. deben tener un fin específico, estrechamente relacionado con el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación textual.

No sólo las caricaturas, sino, en general, los textos llevados a la clase deben ser seleccionados con rigor, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, su contexto social, los posibles intereses y conocimientos que poseen sobre determinado tema.

El docente debe procurar que las explicaciones o conceptualizaciones realizadas durante la secuencia sean comprendidas por los estudiantes, para ello, debe utilizar un lenguaje claro y emplear ejemplos relacionados con las experiencias de los estudiantes.

En todas las sesiones se deben crear espacios de interacción entre el docente y el alumno. El docente debe incitar a la participación, generar confianza en los estudiantes para que estos se sientan desinhibidos y puedan expresar lo que sienten, piensan u opinan con respecto a lo ocurrido durante la clase.

Los instrumentos de evaluación utilizados deben permitir advertir los progresos o dificultades de los estudiantes respecto al ejercicio propuesto.

La secuencia debe contar con ejercicios de autoevaluación y coevaluación, debido a que ésta forma de evaluar, deja abierta la posibilidad de que el alumno sea también un evaluador del aprendizaje de sí mismo y de sus compañeros; ayuda a aumentar el grado de confianza en sí mismo y al resto de sus compañeros permitiendo ser más abiertos a las posibilidades del conocimiento significativo.

El ejercicio de indagación debe ser constante durante los procesos de análisis, debido a que a partir de él se logran detectar lagunas conceptuales o confusiones cognitivas en los estudiantes.

Otra práctica que se debe realizar con frecuencia durante la secuencia es la retroalimentación, en este proceso la intervención del docente es fundamental, debido a que, dependiendo de la manera como interactúe con el estudiante, y la forma como aborde el tratamiento de sus errores y dificultades, hará que este se involucre y reflexione sobre sus propuestas y construya así sus propias estrategias o caminos de solución.

Conformar grupos de trabajo posibilita el desarrollo de habilidades comunicativas, enriquecer las interpretaciones, conocer otras perspectivas, además de facilitar el aprendizaje.

Finalmente, la secuencia debe ser flexible, en tanto debe permitir modificaciones cuando se determine la necesidad de suprimir, agregar o realizar algún cambio en las actividades o tiempos preestablecidos para el logro de un objetivo.

7. CONCLUSIONES

Finalizado el proceso de investigación y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el apartado correspondiente a la evaluación, se presentan las conclusiones surgidas con relación a los resultados generales del estudio y los objetivos planteados, la vía para continuar profundizando el tema, las implicaciones prácticas del trabajo, sus limitaciones y las áreas de aplicación a la luz de los hallazgos.

En relación a los objetivos planteados y a partir de lo hallado en la evaluación, se puede concluir que la aplicación de la secuencia didáctica permitió avances significativos en todos los niveles de lectura, en especial el nivel de lectura literal y el nivel crítico, así mismo, los resultados alcanzados en este último nivel demuestran que las habilidades de lectura de los estudiantes mejoraron, reflejo de esto se halló en cada uno de los comentarios de texto elaborados, donde se observaron logros que fueron alcanzados paulatinamente a través de las actividades propuestas en cada sesión de la secuencia didáctica.

La aplicación de los cinco pasos para el análisis de caricaturas permitió el fortalecimiento de las habilidades de lectura, tanto de los niveles básicos como del nivel más complejo de lectura, debido a que los alumnos lograron asimilar el proceso y ejecutar cada una de las acciones propuestas de forma acertada, lo que posibilitó realizar lecturas más conscientes y profundas.

Las estrategias para fortalecer la lectura utilizadas por los docentes se basan en métodos tradicionales en donde los textos discontinuos son utilizados con poca frecuencia, lo que lleva a considerar que esta tipología textual recibe un estatuto inferior y denigrado frente a otros materiales de aprendizaje.

La caricatura es un instrumento motivador en el desarrollo de formas alternativas de fortalecimiento de las habilidades de lectura, ya que, a través de su contenido, los estudiantes pueden generar procesos de análisis, interpretaciones y proposiciones

a partir de situaciones de la realidad social, política, económica, ambiental etc. representadas en esta tipología textual.

A partir de los ejercicios de intertextualidad entre caricaturas y otros recursos educativos como videos de noticias actuales o reportajes gráficos, los estudiantes lograron ver aspectos sobre la sociedad que usualmente no son observables a través de otras fuentes, a razón de esto, el contenido de las caricaturas fue acogido con seriedad y entendido como una oportunidad para el diálogo y la discusión, acciones que posibilitan activar procesos cognitivos complejos para dar paso a lecturas profundas y significativas, en especial cuando los estudiantes sentían alguna conexión con lo expuesto en la imagen caricaturesca.

Los ejercicios de lectura y elaboración de caricaturas permitieron cambiar la concepción que de caricatura tenían los estudiantes, por otro lado, a partir de su propia experiencia, los estudiantes comprendieron que no sólo a través del lenguaje verbal se pueden comunicar ideas, sentimientos y emociones y descubrieron que el lenguaje no verbal es tan rico en recursos y posibilidades de expresión como el lenguaje verbal, además, la producción de caricatura de opinión brindó a los jóvenes la posibilidad de convertirse en un lector crítico de su entorno, capaz de advertir un problema o conflicto y representarlo a través de formas y colores.

La lectura de imágenes, sujeta a un proceso de análisis agudo, puede convertirse en un dispositivo ideal para el ejercicio de un juicio crítico e interpretaciones creativas, que lleven al estudiante a aprendizajes valiosos y significativos.

En relación con las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes se halló que tanto la planificación de objetivos, los métodos de evaluación, así como los recursos educativos deben estar enfocados a la consecución de la meta propuesta.

Evocar conocimientos anteriores relacionados con los conceptos básicos en cada una de las clases fue fundamental para que los educandos pudiesen llegar a asimilar las nociones propuestas en cada sesión.

Los instrumentos de evaluación utilizados deben permitir advertir los progresos o dificultades de los estudiantes respecto al ejercicio propuesto. Se deben promover ejercicios de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación durante toda la secuencia didáctica.

El trabajo en grupo permitió, por un lado, el desarrollo de habilidades comunicativas, en especial, el habla y la escucha, por otro, poner en marcha las ventajas que aporta el aprendizaje cooperativo, además, es una manera de enriquecer las interpretaciones y perspectivas de cada estudiante. Cada equipo de trabajo fue un espacio de encuentro de debilidades y de fortalezas de los integrantes que poco a poco fueron descubriendo su rol dentro del grupo, al tiempo que se consolidaba el compromiso mutuo.

La aplicación del método de la investigación acción en este proyecto, permitió la comprensión profunda del problema identificado, materializar las ideas planteadas por la docente- investigadora para contrarrestar dicha dificultad y generar, de este modo, prácticas educativas valiosas.

Acerca de las implicaciones prácticas del proyecto se considera que las acciones ejecutadas en cada una de las fases de investigación, el diseño y configuración de cada actividad propuesta dentro de la secuencia didáctica, fueron coherentes con el propósito general, y por tal razón, se lograron progresos significativos tanto en el fortalecimiento de la lectura crítica, como en la generación de prácticas de enseñanza del lenguaje novedosas para la población de estudio afectada.

Entre las limitaciones de la investigación se encuentran: la necesidad de suprimir o cambiar algunas de actividades durante la ejecución de la secuencia didáctica, por factores asociados con el tiempo, disponibilidad del grupo, carencia de recursos y

espacios. Las actividades extracurriculares afectan el ánimo y motivación de los alumnos y, por lo tanto, el desarrollo de las sesiones también se ve perjudicado; los estudiantes que presentaron inasistencias constantes no logran, en ocasiones, los mismos progresos que aquellos que son constantes, debido a las lagunas conceptuales que se van creando durante el proceso de aprendizaje.

Por último, a la luz de los hallazgos, una investigación con estas características, tendría mayor impacto si se contempla la posibilidad de un manejo interdisciplinar y en otros contextos para el desarrollo de competencias de diferente tipo. De la misma manera, la comprensión lectora no es exclusiva de lengua castellana, por tanto, el desarrollo de habilidades se debe proyectar hacia otras áreas del conocimiento.

8. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se exponen a continuación, tienen como fin colaborar con nuevas ideas complementarias a la presente investigación y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes interesados en encontrar nuevas formas de enseñar a leer de forma crítica.

Para empezar, el aula debe ser entendida como un espacio idóneo para la investigación pedagógica en donde los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y estudiantes pueden configurarse como un motivo para la formación de nuevos conocimientos que permitan generar comunidades autocríticas capaces de transformar su contexto.

Por otro lado, se recomienda la elaboración de secuencias didácticas como forma de organización del currículo, ya que, estas facilitan la integración, la articulación y unificación de los objetivos de aprendizaje, además, permiten superar el activismo en el que con facilidad cae el docente y en contraposición, posibilita la adquisición de aprendizajes definidos y significativos.

De igual forma promover ideas y proyectos que tiendan al análisis de caricaturas de opinión, para incorporarlas de manera eficiente al sistema de enseñanza aprendizaje debe ser responsabilidad de todos los docentes, debido a que, de esta manera, se puede estimular e incentivar a las futuras generaciones a conocer, estudiar, discutir y opinar con propiedad sobre diversos problemas del país.

Por otra parte, entre las transformaciones que caracterizan al mundo globalizado se encuentra el reposicionamiento de la imagen como generador de mensajes polivalentes, lo que lleva a la cimentación de contextos sociales y realidades virtuales en su mayoría mediadas por estímulos visuales, por lo tanto, resulta necesario llevar a cabo un proceso de alfabetización visual que permita la interpretación de los mensajes de forma idónea.

En este sentido, la escuela se enfrenta al desafío de lograr que lo visual deje de tener un estatuto inferior y denigrado frente a otros materiales de aprendizaje. Dicho de otra manera, la escuela debe replantear los objetivos y formas de aprendizaje, se debe dar paso a una educación que se haga cargo de la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo.

Finalmente, se aconseja ir introduciendo poco a poco en el campo educativo los textos discontinuos como instrumentos de mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje y como estrategias didácticas que permitan proponer nuevos modos y estilos de aprendizaje al tiempo que se dinamiza, mediante su empleo, la práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERT GÓMEZ, María José. Métodos Cualitativos de Investigación En: La investigación Educativa: Claves teóricas. Madrid: Mc. Graw-Hill, 2007. 268 p. ISBN844815942X, 9788448159429

AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. España: Páidos, 2002. 328p. ISBN: 84-493-1234-5

ALVARADO MORELLA, Miquilena. Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. En: Revista Comunicar. [en línea] vol. XX, N°. 39 (2012) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823945011>> [citado el 29 de marzo de 2017]

ÁLVAREZ DEL VALLE, Eugenia. La docencia como mediación pedagógica. En: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° V [en línea] <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=447&id_libro=120> [Consultado el 25 de marzo de 2018]

BAUDELAIRE, Charles. Lo cómico y la caricatura. Madrid: Visor Dis S.A. 1988.137 p. ISBN: 84-7774-525-0

BEDOYA, Héctor Gerardo Sánchez. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Zona próxima. [en línea] N° 10 (2009) <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>> [citado el 3 de abril de 2017]

BENAVIDES CÁCERES, Diana Raquel y SIERRA VILLAMIL, Gloria María. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 11, N° 3. Universidad EAN, Colombia, 2013. [en línea]<<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf>> [Citado el 30 de octubre de 2016]

BONILLA Y RODRÍGUEZ ,1997. Citado por GALEANO, María. Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.2003.

BRAVO RAMOS, Juan Luis. El vídeo educativo. Madrid. 2000.[en línea] Disponible en: < <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf>> [Citado el 20 marzo 2018]

BRICEÑO MONZÓN, Claudio Alberto. La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. [en línea] No. 10 (enero-diciembre, 2005) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201009>> [Citado el 24 de octubre de 2016]

CASILIMAS SANDOVAL, Carlos. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Cuarta Unidad. En: Investigación Cualitativa. Bogotá: COPYRIGHT: ICFES, 1996. 312 p.

CASSANY, Daniel. “El comentario de texto en el enfoque comunicativo”, Clave. Revista especializada de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua. [en línea] N° 8 (1999) <http://www.academia.edu/6976870/El_comentario_de_texto_en_el_enfoque_comunicativo> ISSN: 0798-5762. [citado el 22 de marzo de 2017]

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa [en línea] No. 32 (2003). <<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya032.pdf>> [Consultado el 25 de octubre de 2016]

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama. 2006. 304 p. ISBN: 9788433977168

CERDA, Hugo. Tipos de Investigación. Cap.2. En: Los elementos de la Investigación. El Búho [en línea] (1991) <<http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda2.pdf>> [citado el 10 de marzo de 2017]

COLOMINAS, Joan. Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Madrid: Editorial Gredos, S.A. 2da Edición. 1967. p.133.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. [Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf] [Citado el 10 de octubre del 2016].

CORREA PARRA, Silvia Juliana. Lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Universidad

Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Especialidad en Docencia Universitaria. 2012.

DELGADO ALONSO, Sandra Milena. Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: una mirada al contexto nacional e internacional. Universidad industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Especialidad en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social UIS. 2006.

DÍAZ BARRIGA ACERO, Frida. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. México, 2006. [en línea] <http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entr_e_la_escuela_y_la_vida.pdf> [Citado el 25 de marzo de 2017]

DÍAZ QUERO, Víctor, Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus [en línea] 2006, 12 Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>> ISSN 1315-883X (Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018)

ECO, Umberto. Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. España: Editorial Lumen. 1993. p.73

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata S.L, 1993. 192 p. ISBN: 9788471123831

ELLIOTT, John. ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? En: La investigación acción en educación. Madrid: Ediciones Morata S.L, 2000. 23 -27 p. SBN: 9788471123411

ESCAMILLA, Amparo. Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula. Luis Vives: Zaragoza. 1993. 192 p. ISBN: 9788426324863

ESCOBAR, Jazmine; BONILLA-JIMENEZ, Francly Ivonne. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En: Cuadernos hispanoamericanos de psicología, [en línea] 2009, vol. 9, no 1 < <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>> [citado 20 de abril de 2017]

ESTUPIÑAN, María Rosa et al. Técnicas para la generación de datos. Cap.VI En: Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: Editorial UPTC. 2013 pp.131-152.

FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. En: Revista Iberoamericana de educación a distancia [en línea] Volumen 7- N° 1/2 (2004) <revistas.uned.es/index.php/ried/issue/download/156/77> [citado el 23 marzo de 2017]

FERREIRO, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de cultura económica, 2001. p.41

FIERRO, Cecilia FORTOUL, Berta y ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente. Barcelona: Editorial Paidós. 1993.

FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México D.: Siglo XXI Editores.2008. p.94

GIL, Francisco. La caricatura de opinión. Cuadernos de Comunicación Social No. 14. PUJ. Bogotá. 1974.p.4

GÓMEZ, Moreno Wilson. BARRAGÁN, Gómez, Rafael. El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 79-92. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

GONZALEZ, Beatriz. Visiones paródicas: risas, demonios, jocosidades y caricaturas. Revista de Estudios Sociales [en línea] No. 30. Bogotá (agosto de 2008) <<https://res.uniandes.edu.co/view.php/550/1.php>> ISSN 0123-885X [citado el 22 de abril de 2017] ISSN 0123-885X

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCI, María del Pilar. Metodología de la investigación. México; McGraw-Hill. 2014. 600 p. ISBN: 978-1-4562-2396-0

JIMÉNEZ OSPINO, Liliana Ivone, MORALES BARÓN, Laura Victoria, GARCÍA SALAZAR, Nini Johanna. La lectura y escritura hacia la construcción significativa del conocimiento en el grado 7° del Colegio Andrés Páez de Sotomayor. Universidad Industrial de Santander. Programa Maestría en Pedagogía. Facultad de Humanidades. 2007.

JOLY, Martine. Introducción al análisis de la imagen. 2 ed. Buenos Aires: La marca editora, 2009. p.

JURADO VALENCIA, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra [en línea] <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/3>> [citado el 23 de enero de 2017]

JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. En: Revista Iberoamericana de Educación. Ruta maestra [en línea] N.º 46. (2008) <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/1> [Consultado el 25 de enero de 2017]

JOHSON, David. W., JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC Edythe J. Aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Editorial Paidós. 1999. 66 p. ISBN 950-12-2144-X

MCKERNAN, James. Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos. En: Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata S. L, 1999. 312 p. ISBN: 9788471124388

Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de aprendizaje- Lenguaje [en Línea]< <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>> [Consultado el 24 de octubre de 2016]

MEN. (2011) Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media [en línea] <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf> (Consultado el 20 marzo de enero de 2017)

MEN. (2004) Lineamientos curriculares de lengua castellana. M.E.N. Bogotá. Editorial Magisterio. Pp. 140 ISBN:958-691-066-0

MEN. (2006) Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Editores MEN. Bogotá. Pp. 139 ISBN 958-691-290-6

MEN. (2006) Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016. [en línea] <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf> [Citado el 10 de octubre del 2016].

MOREIRA AREA, Manuel. Unidades Didácticas e Investigación en el Aula: un modelo para el trabajo cooperativo entre profesores. Colección: Cuadernos Didácticos [en Línea] 1993 <<https://manarea.webs.ull.es/wpcontent/uploads/2010/06/librounidades.pdf> > [citado el 18 de abril de 2017]

SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? México: Mensajero. 1997. Pág. 138-170. ISBN. 970-18-4367-3

SANÍN, ABISAMBRE, María Francisca. Análisis de la caricatura política desde la perspectiva de las teorías funcionalistas de los media. Una discusión en torno a los mecanismos de control social o ciudadano. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Ciencia Política y Gobierno Bogotá (2011) [en línea]< <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/2410>> [citado el 30 octubre 2016]

SBERT, ROSELLO, M. (1996). Sobre el aprender a hacer preguntas. En Revista *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*.Nº5, Barcelona, 1996. P. 123-129

SERRANO ÁVILA, Liliana, FARFÁN CASTILLO, Claudia Patricia y RINCÓN SÁNCHEZ, Cecilia. Algunas consideraciones en torno al diseño y planeación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante. Universidad Pontificia Javeriana. Programa de Maestría en Educación. 2009. [en línea] <<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis36.pdf>>

SHEETS, Ruby. A. Leyendo monitos. Un estudio de recepción de la caricatura política en México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Programa de Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. México. (2006) [en línea] https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2431/ruby_sheets.pdf?sequence=2 [Citado el 24 de octubre de 2016]

SIGMUND, Freud. El chiste y su relación con lo inconciente. Argentina: Amorrortu editores. 1905.249 p. ISBN 950-518-584-7

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). "Elaboración de unidades didácticas integrales" en Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado, Madrid: Morata. 280 p. ISBN: 9788471123725

UNESCO. Constitución política de Colombia. [En línea] <http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf> [Citado el 10 de septiembre del 2015].

VALDERRAMA GARCÍA, Santos. Materiales y recursos educativos. [en línea] <<https://es.slideshare.net/valderrama332/materiales-y-recursos-educativos>> [Consultado el 28 de marzo de 2018]

VALDERRAMA MENDOZA, Santiago. Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica. Perú: Editorial San Marcos, 2015. 470p. ISBN:978-612-302-878-7

VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. España: Ediciones Paidós. 1995. 336 p. ISB:84-493-0165-3

VILLAVECES NIÑO, Juanita y RODRÍGUEZ LESMES, Paul. Caricatura: Reflejo irónico de la realidad en Colombia. Universidad del Rosario. Programa de divulgación científica, tomo V (2012) [en línea] <<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/3432>> [Consultado 5 marzo de 2017]

ANEXOS



Anexo A. Asentimiento informado de los estudiantes

Asentimiento informado de los estudiantes

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por la docente de Lenguaje LEIDY JULIANA MUÑOZ CÁCERES. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno, de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario y una entrevista con algunas preguntas relacionadas con el tema lo cual no tomará muchos minutos de mi tiempo. Así mismo se desarrollarán algunas actividades como talleres grupales y discusiones académicas acerca de algunas caricaturas de opinión previamente seleccionadas. Algunas de las sesiones de clase serán grabadas en video para efectos de la investigación.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer

preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo: matylda987@hotmail.com

Firma del Participante

Fecha



Anexo B. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación

Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes participantes de la investigación

La presente investigación será realizada por docente LEIDY JULIANA MUÑOZ CÁCERES bajo la dirección de ÓSCAR HUMBERTO MEJÍA BLANCO de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera una secuencia didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno, de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario y una entrevista con algunas preguntas relacionadas con el tema lo cual no tomará muchos minutos de su tiempo. Así mismo se desarrollarán algunas actividades como talleres grupales y discusiones académicas acerca de algunas caricaturas de opinión previamente seleccionadas. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos. Algunas de las sesiones de clase serán grabadas en video para efectos de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si algunas de las preguntas de la encuesta, entrevista o talleres le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

Anexo C. Declaración del docente investigador

DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Yo LEIDY JULIANA MUÑOZ CÁCERES estudiante del programa de Maestría en pedagogía certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

C.C1104184537

Anexo D. Solicitud de permiso por parte del rector de la institución educativa donde se desarrolla la investigación

SOLICITUD DE PERMISO POR PARTE DEL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

Bucaramanga, 3 de julio de 2017

Señora rectora
ROCIO VICTORIA JURADO SANABRIA
Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor
Bucaramanga

V.º B.º


Cordial saludo

Por medio de la presente yo, Leidy Juliana Muñoz Cáceres, estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, solicito el permiso u autorización para el desarrollo del proyecto de investigación que tiene por título " Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica a partir del análisis de la caricatura de opinión" dirigido por el Magister en Literatura Oscar Humberto Mejía cuyo objetivo principal es determinar de qué manera una unidad didáctica que involucre el análisis de la caricatura de opinión puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor.

La población elegida para la aplicación de esta propuesta de investigación corresponde al grado 9-2 y se desarrollará en aproximadamente 20 horas de clase de la asignatura de español. Es importante aclarar que los estudiantes y padres de familia involucrados en la investigación serán informados sobre la naturaleza del proyecto y se dejará claro que su participación será voluntaria, así mismo, el docente investigador se compromete a hacer uso de la información recolectada únicamente con fines educativos y en ningún momento se realizarán actividades que afecten a los menores involucrados en el estudio.

Sin otro particular, agradezco de antemano su colaboración y apoyo en la puesta en marcha de este proyecto.

Atentamente,

Leidy Juliana Muñoz Cáceres

Leidy Juliana Muñoz Cáceres

Estudiante: Cohorte XXI, Maestría en Pedagogía UIS en convenio con el MEN en el proyecto Becas para la excelencia docente.

REQUERIMIENTO CEINCI

Bucaramanga, 2 de junio de 2017

Señores

COMITÉ DE ETICA EN INVESTIGACION CIENTIFICA CEINCI

Universidad Industrial de Santander

Ciudad

Apreciados Señores:

Reciban un cordial saludo. Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en el Reglamento General de Posgrado, Artículo 101, párrafo 6, de manera atenta me permito hacer entrega de los documentos descritos a continuación:

- Propuesta detallada del trabajo de grado
- Conceptos evaluativos emitidos por los dos evaluadores asignados por el Comité Asesor de Programa de Posgrado.
- Carta de consentimiento informado de la institución dónde realizará la investigación
- Aprobación dada por el Comité Asesor de Programa de Posgrado
- Formato de asentimiento para menores de edad (si el investigador no es el profesor del grupo con quien se va a realizar la investigación)
- Formato de consentimiento informado padres de familia
- Consentimiento informado de la institución dónde se realizará la investigación
- Declaración del docente investigador en la que exprese que cumplirá con los principios éticos
- Hacer el curso de buenas prácticas: Este curso es obligatorio para las investigaciones con sujetos humanos. El curso de Protección de los sujetos humanos de la investigación es ofrecido en forma virtual y de manera gratuita por el Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos (NIH por su sigla en), para lo cual se podrá acceder a la dirección <https://pphi.nihtraining.com/users/login.php>, registrarse y realizar dicho curso. La certificación se obtiene al finalizar la evaluación de todos los módulos, y su duración es de aproximadamente seis (6) horas.

- En el documento incluir consideraciones éticas, tener en cuenta ley 1581 y resolución 8430 (esto es sólo para investigaciones en el área de la salud) e incluir en el cronograma (al inicio) La evaluación del CEINCI

Quedo atento al concepto de aval, con el fin de poder dar inicio a la ejecución del proyecto.

Atentamente,

Código: 2168966

Dirección: Calle 11 # 11-102 Villabel Floridablanca

Celular: 3107082429

E-Mail: yullianamc2877hotmail.com

Guía de cuestionario



Nombre _____
 fecha _____

Grado _____

Lee el texto y responde las preguntas que aparecen a continuación.

Las redes sociales y sus riesgos

Las redes sociales no son tan “light” como parecen. A través de las redes sociales podemos ser espiados. Hay quienes conocen nuestra vida a través de lo que publicamos y de este modo descubren nuestros gustos y aficiones [...] Nuestra privacidad en redes sociales no es real. Aunque bajemos las fotos y cerremos nuestras cuentas la información permanece viva, aunque no esté a la vista de todos, un profesional la puede rescatar con toda facilidad.

El común de las personas considera inofensivas a las redes sociales, sin embargo, a la par de las frivolidades que publican la mayoría de los usuarios, hay equipos profesionales dedicados a generar fenómenos virales de tipo propagandístico, como lo hacen los grupos terroristas en todo el mundo para ganar adeptos para su causa, redes de trata de personas buscando gente **incauta** e incluso fenómenos de alto riesgo como el “reto de la ballena azul” que parece inofensivo hasta que al final del proceso inducen a los participantes al suicidio.

La red social es una herramienta que puede convertirse en un instrumento útil en los procesos de educación, información, desarrollo y comunicación; en el ámbito político y social puede formar “ciudadanía” y reconstruir el tejido social, pero, manejada irresponsablemente se convierte en instrumento de manipulación y control, de sedición e incluso se puede convertir en un vehículo para cometer actos delictivos [...]

Ricardo Homs

<http://www.eluniversal.com.mx/blogs/ricardo-homs/2017/04/6/las-redes-sociales-y-sus-riesgos>

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
1	Literal	Semántico

En el enunciado “en el ámbito político y social puede formar “ciudadanía” y reconstruir el tejido social, pero, manejada irresponsablemente se convierte en instrumento de manipulación y control, de sedición e incluso se puede convertir en un vehículo para cometer actos delictivos”, la palabra subrayada en el texto tiene la función de

- A. restringir la información de la idea anterior.
- B. explicar lo anotado en la idea que la precede.
- C. señalar una oposición con lo anotado previamente.
- D. ampliar la información de lo anotado previamente.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
----------	-------	------------

2	Literal	Semántico
---	---------	-----------

La palabra subrayada en el segundo párrafo “adeptos” podría ser cambiada por una de las siguientes palabras y el sentido del enunciado NO cambiaría

- A. apasionados B. contradictores C. seguidores D. admiradores

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
3	Literal	Semántico

Un antónimo de la palabra resaltada en el segundo párrafo “**incauta**” podría ser:

- A. ingenua B. ignorante C. sagaz D. inocente

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
4	Inferencial	Pragmático

Según el texto, las redes sociales son riesgosas porque

- A. a través de ellas podemos ser espiados y ser objeto de manipulación u otro tipo de artificio que atente contra nuestra integridad.
- B. existen personas ingenuas que publican información privada en sus cuentas y son víctimas de acoso cibernético.
- C. individuos desconocidos pueden hacer seguimiento a nuestra vida a través de lo que publicamos y de este modo descubren nuestros gustos y aficiones.
- D. el común de las personas considera inofensivas a las redes sociales, por lo tanto, no son precavidas al momento de aceptar que extraños entren en contacto con ellos.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
5	Inferencial	Pragmático

Una de las estrategias usadas por el autor para reforzar su planteamiento o tesis es

- A. citar la opinión de un experto en el tema.
- B. hacer alusión a un fenómeno real “el reto de la ballena azul” a modo de ejemplo.
- C. cuestionar el mal manejo que hacen las personas de las redes sociales.
- D. mencionar las ventajas que tienen las redes sociales en algunos campos sociales.

Observa con atención las imágenes que aparecen a continuación y responde a las preguntas 5 a 8



IMAGEN 1

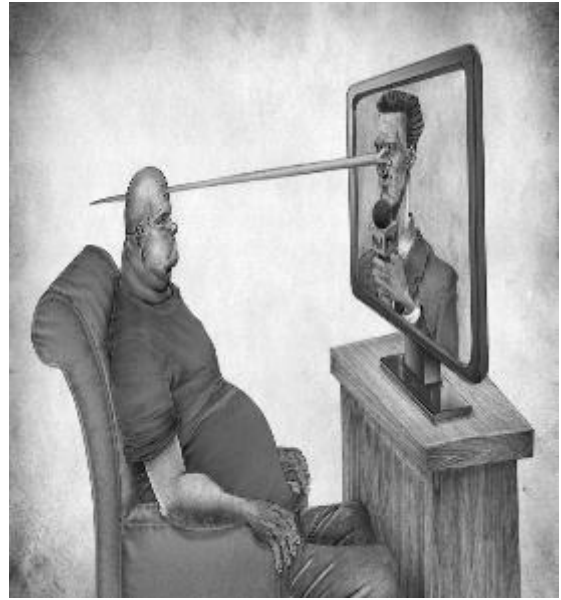


IMAGEN 2

Fuente: <https://www.facebook.com/AlMargenPagina/>

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
6	Literal	Semántico

De la lectura de la imagen 2 se puede afirmar que el individuo que cumple la función de emisor es

- A. el periodista.
- B. el hombre sentado en el sillón.
- C. el periodista y el hombre sentado en el sillón porque los dos intercambian información.
- D. el televisor

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
7	Inferencial	Pragmático

La imagen que mejor representa el contenido del texto “Las redes sociales y sus riesgos” es

- A. la imagen 1.
- B. la imagen 2.
- C. tanto la imagen 1 como la imagen 2 tienen relación estrecha con el texto.
- D. Ninguna de las imágenes tiene relación estrecha con el texto.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
8	Inferencial	Pragmático

De los siguientes enunciados que aparecen en el artículo de opinión de Ricardo Homs el que más se acerca a lo que representa la imagen 1 es

- A. Las redes sociales no son tan “light” como parecen.
- B. Nuestra privacidad en redes sociales no es real.
- C. El común de las personas considera inofensivas a las redes sociales.
- D. La red social es una herramienta que puede convertirse en un instrumento útil en los procesos de comunicación.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
9	Crítico	Pragmático

Un personaje ficticio con el cual se podría relacionar el periodista que aparece en la imagen 2 es

- A. el espejo del cuento de Blanca Nieves porque siempre dice la verdad.
- B. el Lobo feroz porque utiliza un discurso convincente y por eso logra conseguir que quien lo escucha lo obedezca.
- C. Pinocho porque ambos tienen una nariz exagerada debido a que mienten.
- D. el Gato con botas porque es muy astuto e inteligente.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
10	Crítico	Pragmático

Luego de la lectura de la imagen 2 se puede afirmar que lo que se critica en ella es:

- A. el poder de manipulación de algunos programas televisivos.
- B. la veracidad de la información que es emitida en los noticieros y su incidencia en los espectadores.
- C. la mala postura corporal del espectador frente a la pantalla.
- D. los medios de comunicación porque ellos bombardean al espectador con noticias negativas para que se sientan vulnerables.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
11	Crítico	Pragmático

Del contenido de las imágenes 1 y 2 se puede deducir que la intención del artista es:

- A. criticar a las personas que hacen mal uso de los medios de comunicación.
- B. incitar a la reflexión sobre algunas problemáticas que enfrena la sociedad actual debido al uso incorrecto de los medios de comunicación.
- C. Prevenir sobre los peligros a los que nos enfrentamos cuando usamos los medios de comunicación.
- D. Persuadir acerca de los efectos benéficos de hacer uso de los medios de comunicación.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
12	Crítico	Pragmático

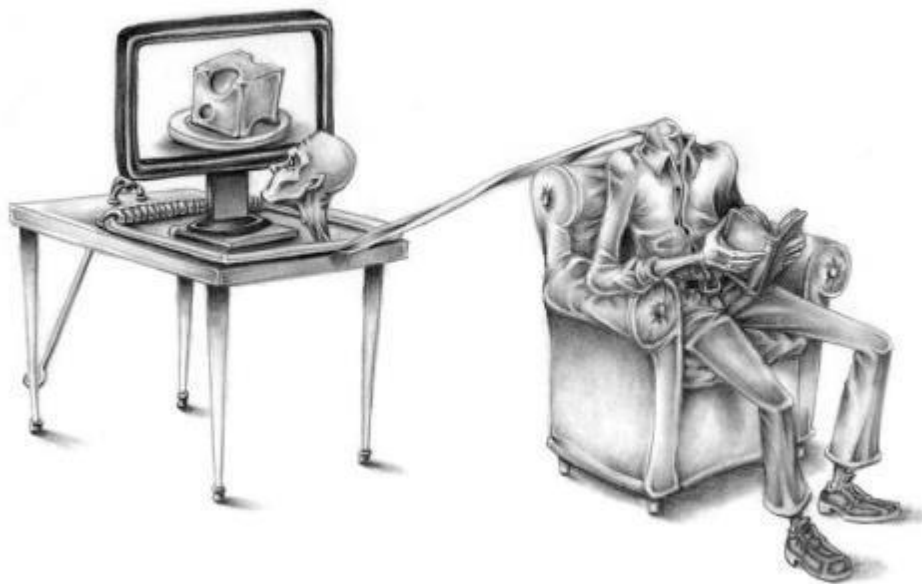
Los estudiantes de 9-2 están liderando una campaña institucional con el objetivo de prevenir a comunidad educativa sobre los posibles riesgos a los que se exponen cuando hacen uso de los medios de comunicación de forma irresponsable.

Según la situación anterior, la imagen más pertinente para ser utilizada en los afiches de la campaña podría ser:

- A. la imagen 1 porque sugiere lo inadecuado de tomarse fotos sin vestimenta y enviarlas a los contactos.
- B. la imagen 2 porque simboliza el poder de los programas televisivos.
- C. la imagen 1 porque insinúa que, al estar la mujer de espaldas sin mostrar su rostro, esta representa a cualquier persona.
- D. la imagen 2 porque representa el peligro al que se exponen las personas si no analizan y cuestionan de forma crítica la información que se trasmite a través de los medios de comunicación.

PREGUNTA	NIVEL	COMPONENTE
13 (abierta)	Crítico	Pragmático

Observa con atención la siguiente imagen y escribe lo que consideras representa el contenido de la misma:



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Lugar: I. E. Andrés Páez de Sotomayor		Fecha:
Entrevistador: Leidy Juliana Muñoz C	Entrevistado:	Asignatura:
Hora de inicio:	Hora de finalización:	
Objetivo: Describir las estrategias que utilizan los docentes de lenguaje para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor		

Esta entrevista está elaborada con fines educativos y tiene como objetivo recopilar información para un estudio de investigación educativa que tiene como tema: estrategias de lectura. Se asegura la confidencialidad de las opiniones del entrevistado.

1. ¿Para usted qué es la lectura?
2. ¿Qué significa enseñar a leer en la actualidad?
3. ¿Cuál cree que es el papel del docente en el logro de buenas prácticas de lectura?
4. ¿Qué tipos de texto utiliza con mayor frecuencia en el aula y por qué?
5. ¿Qué se debe tener en cuenta al momento de seleccionar un texto para llevarlo a la clase?
6. ¿Cuál es la metodología que utiliza con frecuencia cuando se ha seleccionado un texto para leer durante la clase?
7. ¿Qué aspectos privilegia cuando se realizan ejercicios de lectura en la clase?
8. ¿Cómo sabe que sus estudiantes han comprendido globalmente un texto?
9. ¿Cuáles son los métodos de evaluación que utiliza en su práctica pedagógica?
10. ¿Con qué frecuencia se trabajan en la clase textos discontinuos como imágenes o caricaturas?
11. ¿Qué estrategias pone en práctica para despertar en sus estudiantes interés hacia la lectura y mejorar su desempeño como lectores?

Anexo H. Historieta del material de la secuencia. Sesión 2



Fuente: <http://mirincondetierra.blogspot.com.co/>

Anexo I. Caricatura Material secuencia didáctica. Sesión 4

El costurero municipal



f Diego-caricaturista Diegocaricatura

Fuente: Vanguardia Liberal

Anexo J. Fotografía, material de la secuencia didáctica. Sesión 6



Fuente: Herrero, A. Observando (2004). Estambul.

Anexo K. Caricatura, material secuencia didáctica, Sesión 8



Fuente: <http://www.calarca.net/festivaldecaricatura/index.html>

Anexo L. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8



Fuente: <http://www.calarca.net/festivaldecaricatura/index.html>

Anexo M. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8



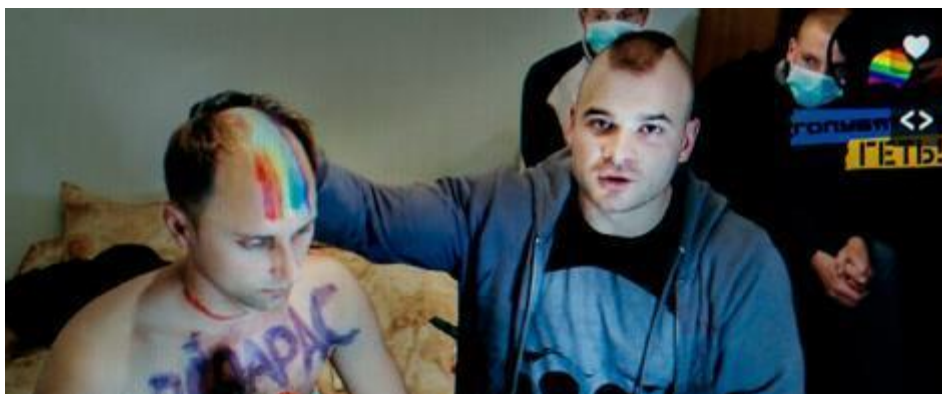
Fuente: <http://www.calarca.net/festivaldecaricatura/index.html>

Anexo N. Fotografía, material secuencia didáctica, sesión 5



Fuente: Fotografía aportada por estudiante

Anexo O. Fotografía, material de la secuencia didáctica, sesión 5



Maxim Martsinkevich (camiseta negra) es un homófobo militante autodeclarado y el anfitrión de un popular video-show en línea donde los gays son engañados en citas falsas, pero en lugar de un encuentro romántico, una banda de extremistas armados conservadores nacionales esperan para llevárselos. Foto: Mads Nissen

Fuente:<http://www.elcolombiano.com/blogs/testigos/portfolio/homofobia-en-rusia>

EL ESPECTADOR

23 Ene 2017 - 9:06 PM



Por: Santiago Villa

Por qué dejé de ir a corridas de toros

Mi explicación de por qué pasé de ser aficionado a la tauromaquia, a oponerme a su práctica. Comencé a ir a toros desde el 2002, aproximadamente, y dejé de ir a partir del 2006 o 2007; sin embargo, mi afición comenzó a los once años. Entonces tenía una generosa paciencia para aguantar los tediosos espectáculos que mi abuelo me insistía viéramos por televisión. En especial recuerdo los torneos de golf -de los que tenía grabadas por lo menos doscientas cintas de Betamax-, los debates de la Asamblea Constituyente y las corridas de toros. Al golf nunca le encontré gracia. A los debates y a las corridas de toros, en cambio, les cogí un gusto macabro.

Trasmitían las Maestranza de Sevilla. Es un espectáculo emocionante. Aunque le concedo cierta razón a quien dice que el toro está en una injusta desventaja cuando combate contra el torero, y por eso mueren más toros que toreros, también me gustaría ver cuántos son capaces de enfrentarse a un animal de media tonelada, fijo en ensartar con sus cachos a quien se le cruce por delante, armado tan sólo de una espada y una capa.

Al principio no veía mayores problemas morales en disfrutar del espectáculo sangriento. Finalmente comía carne de animales que habían sufrido más en un matadero, a esos toros los criaban para eso y al animal se le trataba con "altura". Me creía las excusas que se dicen los aficionados a los toros para suavizar la violencia de su espectáculo. A los animalistas que protestaban los consideraba gente escandalosa e hipersensible, que padecía ansias de protagonismo. Al fin y al cabo, los espectáculos sangrientos siempre han hecho parte de la cultura humana. El boxeo, las artes marciales, las peleas de gallos, todos son expresiones culturales, cuando no estéticas, que subliman impulsos atávicos de agresión y violencia, y la atracción magnética de presenciar la muerte. Los amantes de los toros, porque deben justificar su afición, no pintan el arte con estas palabras. Hablan menos de la sangre y la muerte, las grandes protagonistas de la corrida, que de elementos un tanto aguados y melifluos, como la importancia de conservar una tradición, el valor artístico de la simbología, la mística de la fiesta brava, y ante todo su derecho a gozar de una expresión cultural centenaria. Todo esto juega un papel, sin duda, pero no nos digamos mentiras. Allá no vamos a ver un espectáculo de danza, de unos hombres en ocasiones guapos, pero siempre de cuerpos agraciados, en trusas rosadas y lentejuelas, sacudiendo sus espadas. Para eso están otros lugares.

Tampoco vamos a ver las acrobacias que hacen con el toro, pues de ser así, ¿por qué no lo dejan vivo? ¿Para qué cortarlo a cuchilladas hasta que caiga desangrado? Pues porque vamos a ver la muerte a la cara. Mejor: vamos a ver cómo un torero enfrenta el peligro de la muerte y como un animal la padece, y hacer catarsis con esa lucha. Hay que presenciar el cadáver dando la vuelta al ruedo. Cortarle las orejas, mutilarlo, y seguir bebiendo, aplaudiendo al sonsonete de la banda -no hablaré del arribismo cultural implícito en los criollos y mestizos que chupan sus botas y lanzan olés como si fueran españoles, porque eso no es inmoral. A lo sumo es de mal gusto. Concedámosles incluso, en gracia de discusión, que la tauromaquia es una tradición tan colombiana como ibérica, porque el punto no es este.

Dejé de ir por la profunda disonancia cognitiva que me generaba estar en contra del maltrato animal, pero disfrutar y pagar por ver cómo torturaban a un animal hasta matarlo. Gritar y aplaudir de júbilo cuando caía el cadáver al suelo de arena en un charco de su propia sangre, y ver cómo todos se deleitaban mientras lo sacaban arrastrado y la banda tocaba su melodía sosa. Comprendo de dónde viene el gusto por los toros, pero su práctica no es éticamente defendible para alguien que cree que no es lícito torturar a un animal por diversión. No veo atenuante cultural válido. Si queremos una sociedad que respeta más la vida de los animales que el entretenimiento, esta práctica, por mucho que nos guste a algunos, debe acabarse. Apoyo y promuevo la prohibición de cualquier espectáculo de maltrato animal.

Tomado de: <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/por-que-deje-de-ir-corridas-de-toros-columna-676273>

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=yIC2N2LC28g>



Fuente: <http://www.sinergiainformativa.com.co/eliminacion-de-las-corridas-de-toro/>



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/555139091550933213/>

Anexo Q. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8



Fuente:

<http://www.calarca.net/festivaldecaricatura/index.html>

Anexo R. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 4

Sondeo en el área metropolitana de Bucaramanga



Fuente: <https://www.facebook.com/edilberto.argon>

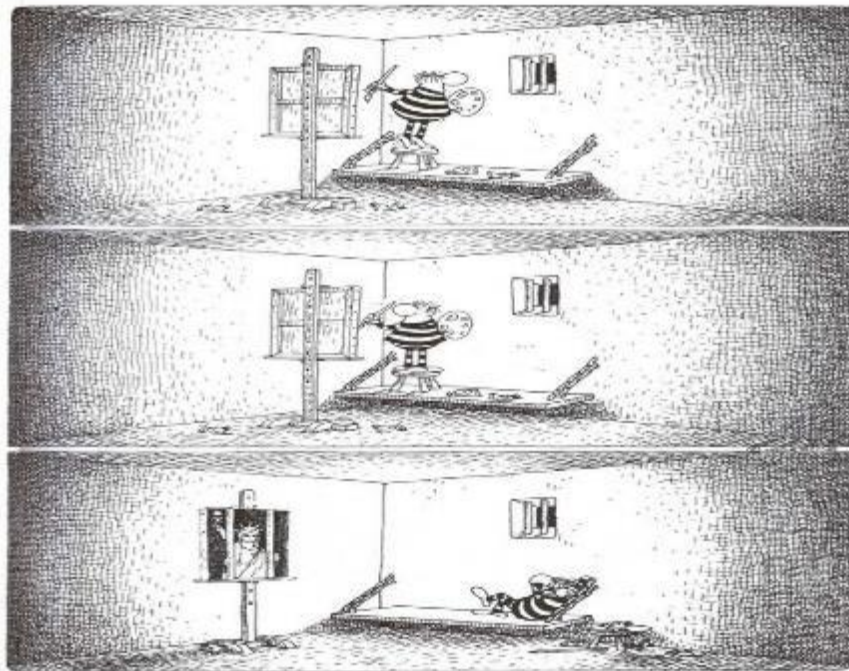
Anexo S. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 2



Hegedusic
Borislav Hegedusic
Croacia

Fuente: <https://www.flickr.com/photos/142327789@N02/sets/72157684518525525/with/34635403180/>

Anexo T. Historieta, material de la secuencia didáctica, sesión 2



Fuente: <https://www.pinterest.com.mx/ligia3186/mordillo/>

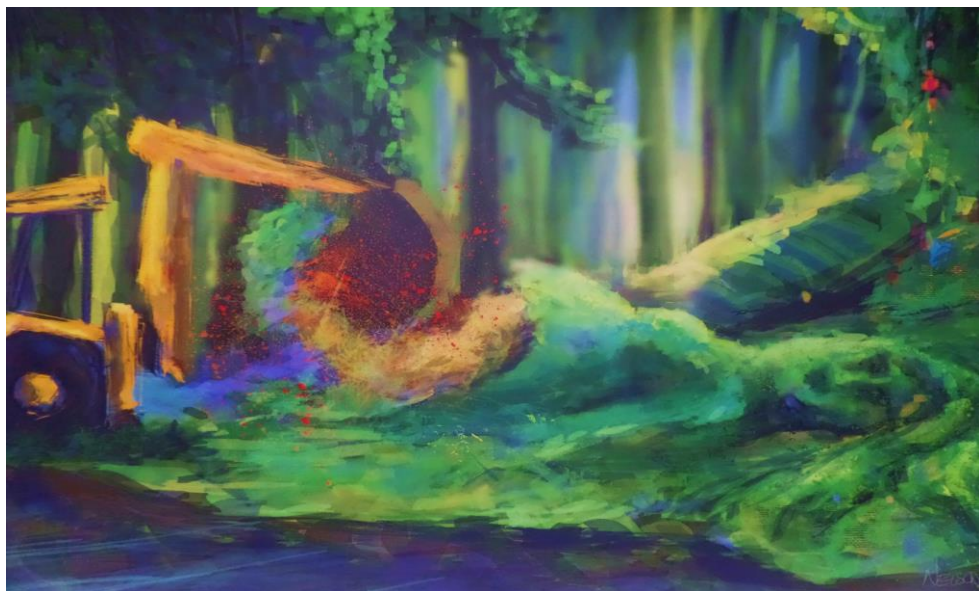
Anexo U. Fotografía, material de la secuencia didáctica, sesión 5



Un niño sirio se recuesta en una pared marcada por balas en la ciudad rebelde de Douma, Siria.
Foto: Abd Doumany.

Fuente: <http://www.elcolombiano.com/blogs/testigos/portfolio/fotos-de-la-semana-mayo-5-de-2017>

Anexo V. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 8



Fuente: <http://www.calarca.net/festivaldecaricatura/index.html>

Anexo W. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 4

EN CUALQUIER
PARTE DEL MUNDO

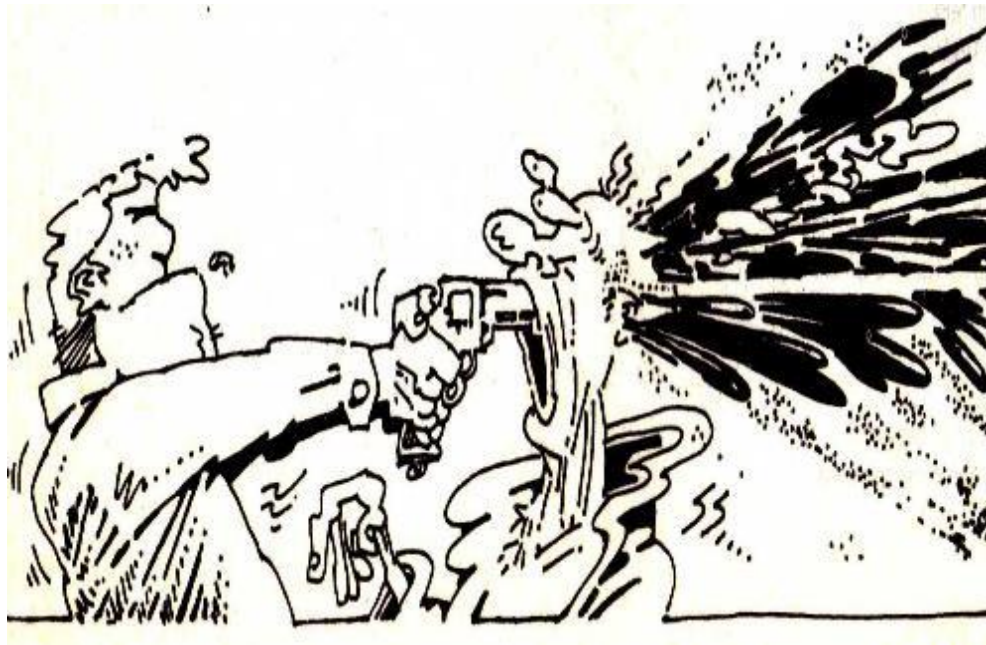


EN COLOMBIA



Fuente: <http://www.vanguardia.com/opinion/caricaturas/414177-la-salud>

Anexo X. Caricatura, material de la secuencia didáctica, sesión 3

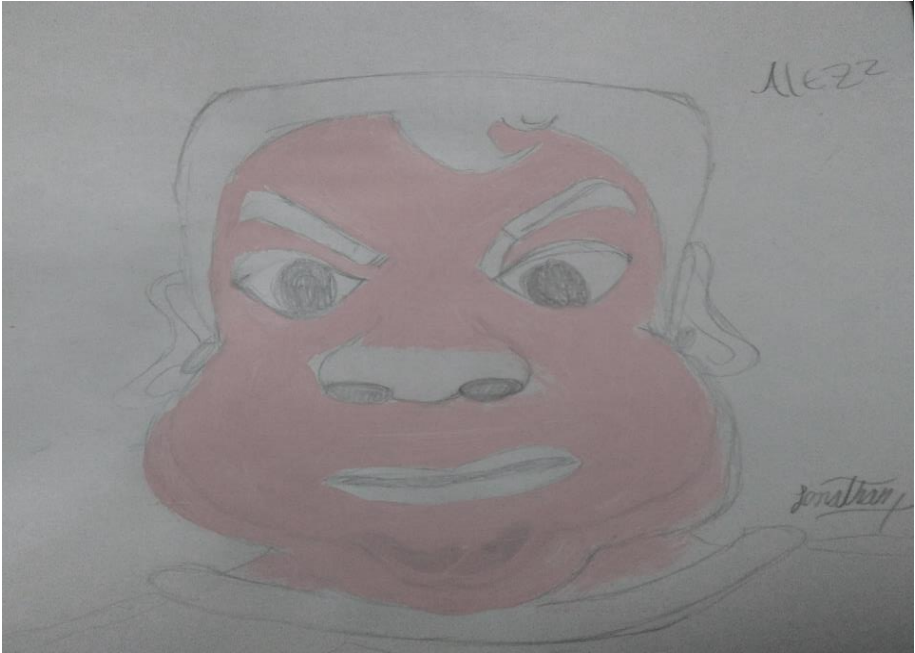


Fuente: <https://www.comikaze.net/boogie-el-aceitoso/>

Anexo Y. Caricatura elaborada por el estudiante E26



Anexo Z. Caricatura elaborada por el estudiante E24



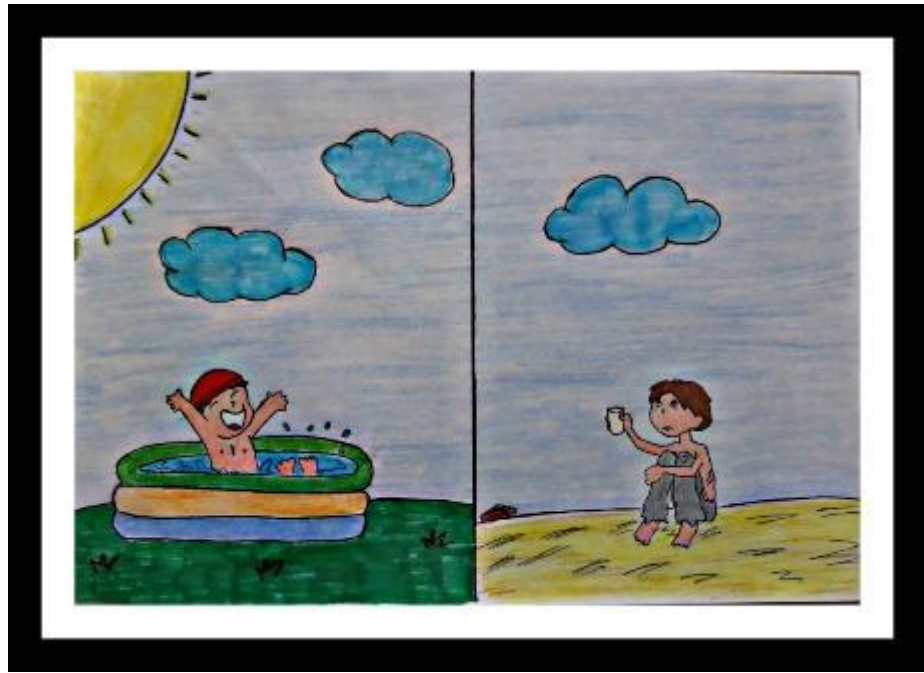
Anexo AA. Caricaturas elaboradas por los estudiantes



Persuasión industrial. E4



Mi Venezuela. E15



Contrastes. E12



Corrupción. E26



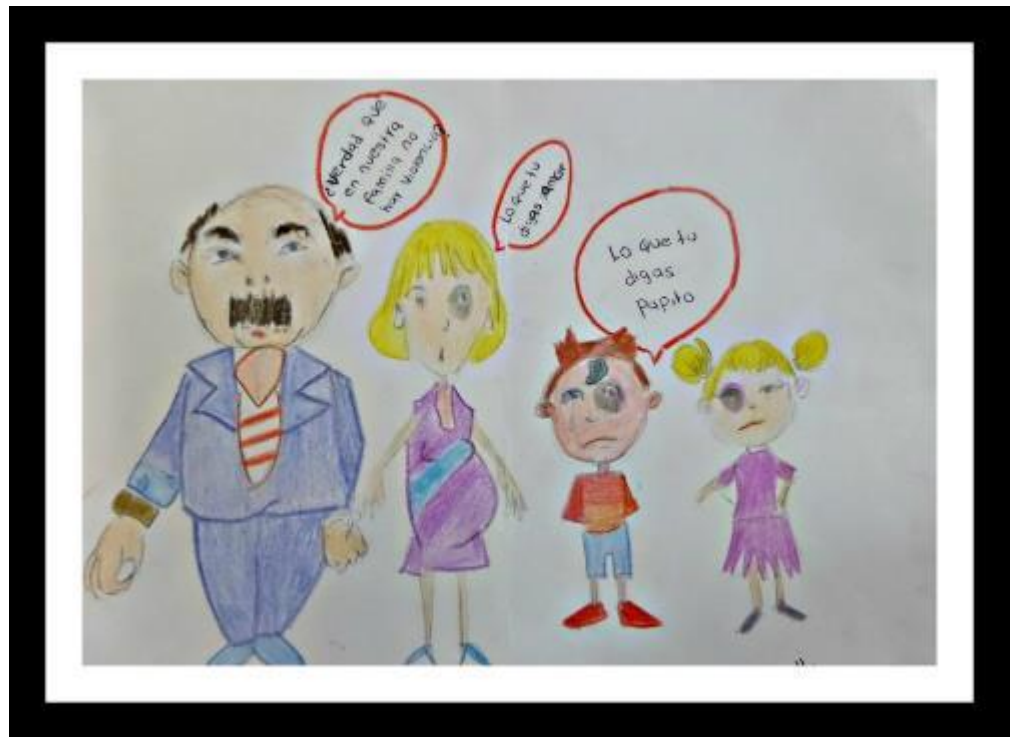
¡Dame vida! E29



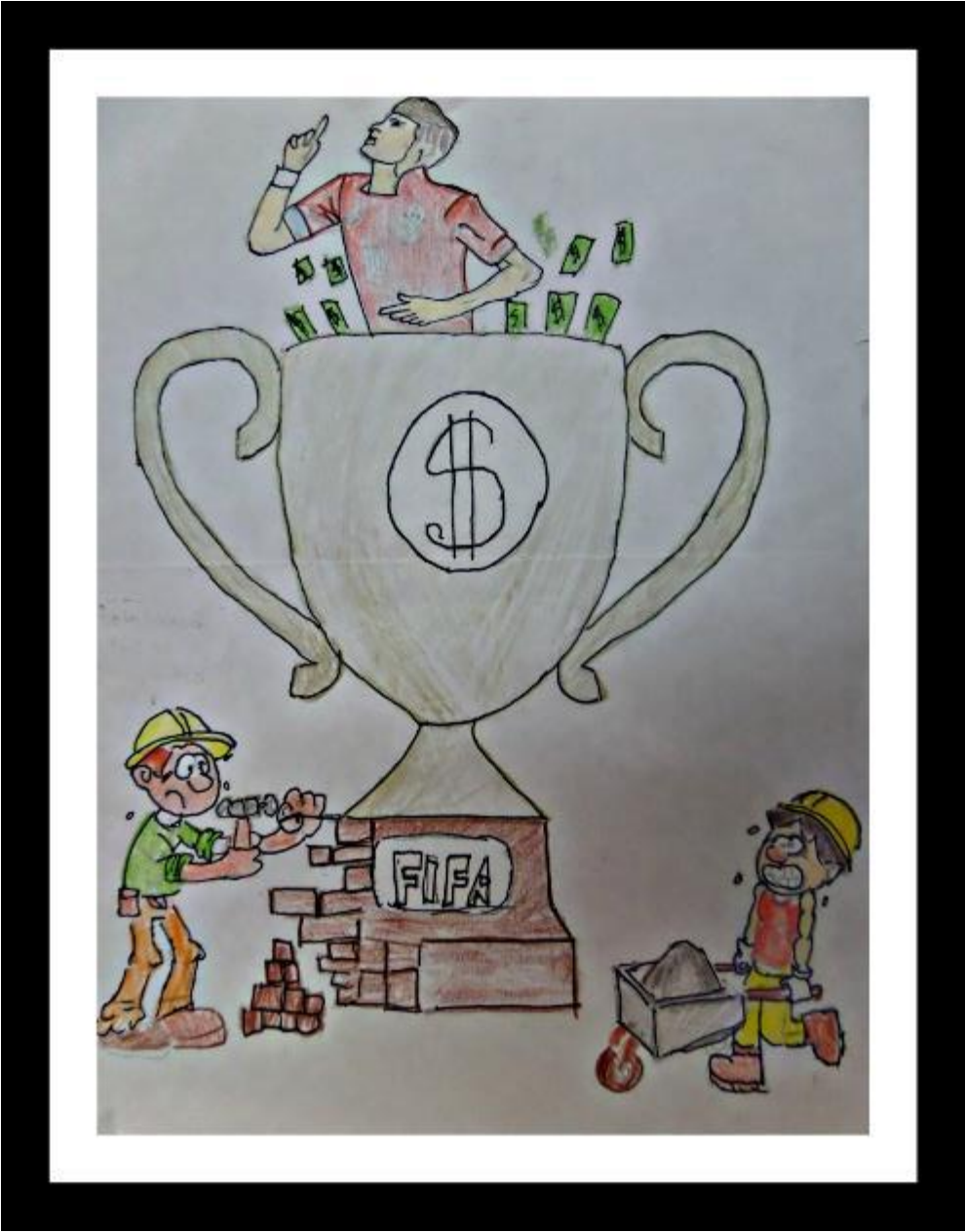
El amor no tiene género. E22



Gracias. E10



Lo que tú digas. E30



Corruptolimpidas. E18

COMENTARIOS DE TEXTO

1. El tipo de texto analizado es una caricatura. En primer lugar cabe destacar que la casa por dentro está hecha en una escala de grises y de tonos oscuros, hay una ventana que deja ver una montaña desértica, también se puede ver muy claramente una mesa con un plato en ella y dentro de este plato hay una gota, se ven tres niños con un vaso en la mano cada uno, Una señora con un cuchillo, los niños tienen una ropa peculiarmente parecida y en la misma escala de grises, están descalzos y la señora no, el piso de la casa es como tierra desértica, la gota esta coloreada en un azul intenso, lo cual hace énfasis en ella. En la parte simbólica se puede ver una gota de agua que representa el agua, también por la ventana puede verse un ambiente totalmente desértico lo cual indica en la pobreza en la que vive esta familia, el piso de la casa, la ropa de los niños, que están descalzos, también me hacen inferir que son una familia de escasos recursos, el cuchillo en la mano de la señora también es algo simbólico ya que es ilógico cortar con un cuchillo una gota de agua, esto es simbólico y nos indica que la señora está intentando dividir esta pequeña gota de agua en 3 vasos, que los tres niños tengan el brazo con el que sostienen el vaso vacío levantado indica la necesidad y la desesperación de los niños por obtener un poco de esta gota de agua. También podemos ver que la familia no está sentada en sus sillas como una familia normal que también refleja la pobreza extrema a la que se puede llegar.

El objetivo de la caricatura me parece muy importante y especial porque refleja el nivel de necesidad y escases a la que podemos llegar, tanto sería este extremo al de llegar a dividir. A la pobreza extrema que se puede llegar ya sea por explotación minera, contaminación ambiental, deforestación, estas entre otras cosas pueden causar esta pobreza y los escases extrema a la que se puede llegar. Lo que podemos hacer es darle la importancia al agua que de verdad se merece y valorarla, cuidarla porque nada es infinito y algún día tiene que acabarse por eso hay que cuidarla, para no llegar al extremo de estas personas.

E17

2. En la caricatura hay un hombre con smoking guantes, su cara es una calavera, el hombre descubre su cabeza de un sombrero negro y grande, en la parte de su

cráneo sale una clase de retroexcavadora que vota humo, también está fumando un cigarrillo y el humo sale en forma de signo pesos, el fondo de la caricatura es un naranja contrasta con el hombre por el color morado de su atuendo.

La caricatura trata de exponer a un hombre que viene siendo la muerte, ya que se beneficia y se alimenta del medio ambiente, nuestros recursos y de las personas que trabajan para él. Esta persona siniestra solo piensa en su beneficio, solo le importa conseguir petróleo y oro sin importar los riesgos que pueda traer este caso, como la deterioración de nuestros recursos naturales. Este personaje no se preocupa por nada, esta relajado mientras otras personas trabajan duro para llenarlo de riquezas, sus negocios y codicias están acabando con todos los recursos naturales. La caricatura nos muestra que este personaje hacia una clase de venia o saludo, parece burla e hipocresía, ya que trata de mostrarse como una buena persona cuando en realidad nos está quitando todo.

E1

3. La caricatura contiene los siguientes elementos: un campesino, un loro, un hombre con traje, una excavadora y un terreno que carece de vegetación donde se representa un desacuerdo con el tema de la explotación minera. El hombre que conduce la excavadora representa la avaricia de ciertas personas que están en busca de poder. La excavadora representa la destrucción de la naturaleza. El loro es el resultado de la destrucción por no tener un habitat en donde vivir. El hombre con el loro representa a algunos campesinos que desconocen sobre el tema de la minería. El hombre en su ignorancia quiere entregarles el loro sin entender que ellos se refieren al oro. Lo que se critica en la caricatura es: la explotación minera que se hace de forma constante ocasionando daño ambiental.

E32

4. Al parecer, lo que se ve en la caricatura es a la madre naturaleza siendo atacada por el hombre pero en términos de denotación, el bosque o la selva siendo derrumbada por una excavadora, la caricatura parece pixelada pero pintada a mano, se ve en la parte de abajo un río y en gran parte negro, un árbol caído con gotas de sangre y el árbol en el piso con forma de mujer con su vientre abierto y una excavadora desgarrando el vientre de este

árbol, la caricatura es no verbal porque solo muestra una imagen sin palabras, al parecer tiene varias dimensiones, es simbólica pero a la vez psicológica, simbólica porque representa la crisis de la deforestación que el hombre está causando a términos de lo que siente la naturaleza por esto y psicológica porque al ver esta caricatura muestra a la gente lo que sucede y muestra un cambio psicológico a la gente sobre esta crisis.

En términos de connotación se puede ver lo que pasa en los bosques y el dolor que uno siente al ver como desgarran en el vientre de ese árbol, expresa el dolor que la madre naturaleza al derribar sus bosques y exterminar la vida de los lugares verdes del mundo, la excavadora puede representar la mano de obra humana que acaba a pesar de derribar el árbol lo destroza y la figura del árbol puede representar la madre selva en persona y la obra humana, es decir, la excavadora desgarrando su vientre e incluso bota sangre del estómago de este árbol y la cara de este árbol parece sin vida o con cara de sufrimiento pero al parecer en la excavadora no hay nadie manejándola así que supongo que esa excavadora representa al hombre y sus máquinas deforestando ras, Nelson el autor puede que quisiera ilustrar el punto del problema de deforestación en el mundo mostrándolo en esta caricatura como el hombre acaba con la vida natural en su propio hogar, en su propio planeta y puede que piense que esta caricatura puede causar un gran cambio en la forma de pensar de la gente, que no solo la raza humana es lo que importa sino toda la vida en el planeta que ahora se está acabando, lo verde representa la naturaleza y el río contaminado ya no es un río sino una red de veneno para los que viven en ese río y lo que las acciones del ser humano causan a los hogares de alguien más.

E4

5. En la caricatura se encuentran dos peces, uno más grande que el otro, se encuentran edificios y fábricas, por último, se encuentran ranchos o fincas con una vaca. El pez más grande quiere acabar con el pequeño. Se dice que el pez más grande representa las industrias y fábricas que están contaminando, el pez más pequeño trata de expresar la materia prima o naturaleza, los peces están bajo el mar y la relación establecida entre ellos es que las industrias o fábricas quieren acabar con la naturaleza o materia prima, quiere decir que el pez más grande quiere seguir creciendo, beneficiándose y contaminando los pocos recursos naturales que quedan.

Lo que se critica en la caricatura es un problema social basado en el gran poder que tienen las personas ambiciosas, puede haber un conflicto por el interés de las industrias por el aumento de ella destruyendo el campo y la vegetación. El objetivo de la caricatura es criticar el afán de las fábricas de aumentar su producción y por eso ellos están destruyendo las tierras y la vegetación siendo así destruyendo el hábitat de los animales por eso se representa con peces ya que el pez más grande en este caso las industrias y el pez más pequeño el campo está siendo devorado así destruyendo la vegetación y la fauna.

E22

6. Elegí una caricatura, que utiliza un lenguaje no verbal, los elementos de la caricatura son un hombre acostado en la carretera, una llave de la cual salen billetes, una ciudad que esta como un desierto, unos pájaros que están volando, un sol ardiente y una calavera que está en la carretera. En la caricatura se muestra al hombre como una persona que está sedienta, sucia y enferma, el problema que muestra la caricatura es ambiental, mi interpretación de la caricatura es que están explotando al máximo nuestros recursos naturales y cuando ya se acaben pretenden remplazar el agua por dinero, el mensaje explícito es que el agua la están remplazando por dinero, el mensaje implícito es que estamos acabando con la naturaleza.

E21

7. En la caricatura se puede ver un hombre sediento intentando acceder a un poco de agua, pero en lugar de esta, del grifo salen billetes. Detrás del hombre hay una calavera lo que demuestra que quizá la sequía fue la razón de su muerte ya que el ambiente de la caricatura es muy desértico y la ciudad que se encuentra detrás del hombre sediento luce abandonada y quizás él no sea el único que busca agua. Es posible que la ciudad y el resto del paisaje se vea así porque la gente que vivió allí prefirió el dinero que el agua y de pronto ya acabaron con los lugares en los que había agua para poder sacar oro o algunos otros materiales acabando con la naturaleza, se ven algunos grupos de aves pienso que es por los muertos y las aves los están rodeando ya que pudieron haber muerto por estar tan deshidratados intentando conseguir dinero.

Pienso que el caricaturista critica por ejemplo lo que hoy en día pasa en Colombia por las negociaciones del páramo de Santurbán que es el que nos proporciona agua y lo pueden

estar vendiendo solo para tener más dinero para el estado y dejando a muchos sufriendo como el personaje de la caricatura.

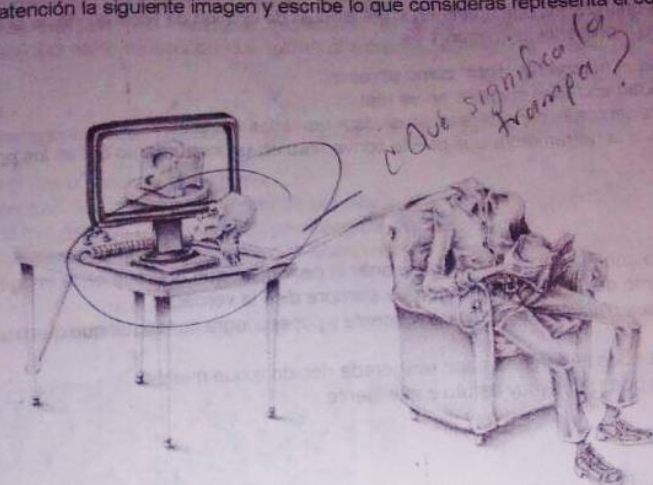
E17

8. En la caricatura se observa una ciudad con un sol abrasador de fondo, con un grupo de pájaros rondando la ciudad, u hombre arrojándose en el pavimento, abriendo un grifo en el que salen billetes. Un desierto con un sol abrasador en insostenible con una ciudad desolada al parecer inhóspita, con un grupo de chulos merodeándola, también hay un señor sediento y desnutrición abriendo un grifo en el que solo salen billetes. El objetivo de esta caricatura es llevarnos a reflexionar sobre la importancia del agua y lo insignificante que puede llegar a ser el dinero en el momento en que nuestros recursos naturales hayan desaparecido. El mensaje es claro tenemos que cuidar el agua porque esa es nuestra verdadera riqueza.

E7

Anexo CC. Composición de los estudiantes, prueba diagnóstica

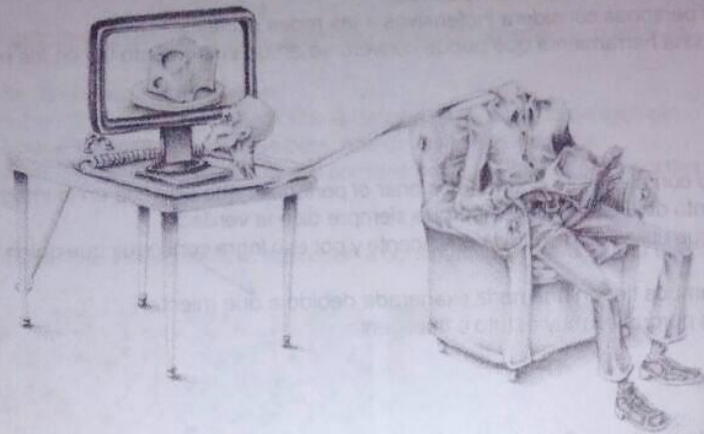
PREGUNTA 12 (abierta)
Observa con atención la siguiente imagen y escribe lo que consideras representa el contenido de la misma:



Por mas que hagamos un esfuerzo Para desconectarnos del internet no vamos a poder ya que eso se vuelve una adiccion que no nos deja salir al mundo que conociamos ya que a todo hora queremos estar metidos en Facebook y otras paginas ya los jovenes de hoy en dia ya no leen pa estar pegados al internet y no sabiendo que es muy riesgoso y así mucho que hagan para alejarse no van a poder ya que se vuelve en una adiccion

PREGUNTA 12 (abierto)

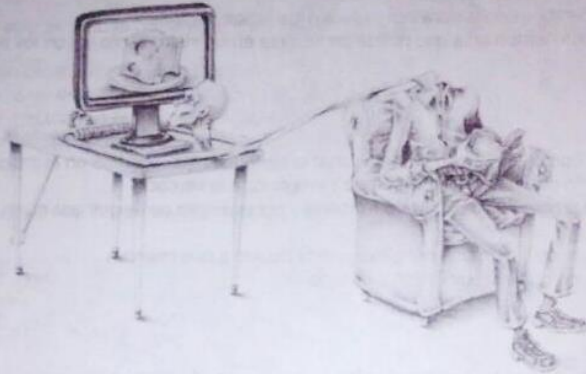
Observa con atención la siguiente imagen y escribe lo que consideras representa el contenido de la misma:



La dependencia del hombre al estar "informado" frente a una pantalla pero en realidad lo es al revés ya que engaña al espectador mostrándole cosas buenas para que este se sienta feliz y cuando es una noticia mala la cambian para que parezca otra cosa, así engañando al espectador para que siga viendo esa tv y no vea la realidad de la situación por ejemplo el paro de maestros los medios pusieron a la gente en contra de los maestros en vez de apoyar su causa. ✓

PREGUNTA 12 (abierto)

Observa con atención la siguiente imagen y escribe lo que consideras representa el contenido de la misma:

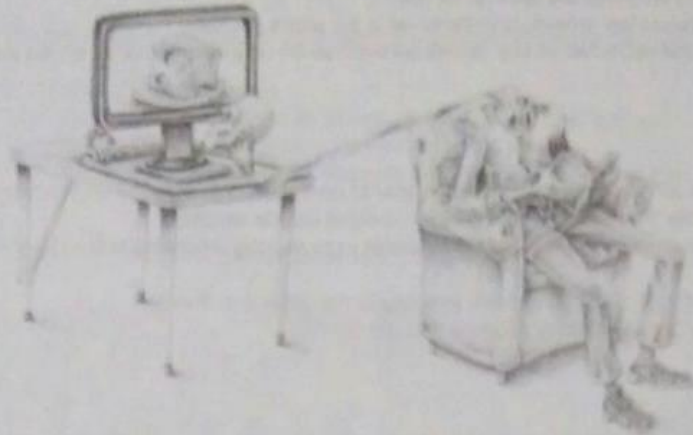


Esta imagen hace referencia a un señor que intenta o está tratando de leer un libro pero no puede dejar de ver la televisión, y podemos ver que en el televisor hay un queso dibujado y una trampa para ratones en la cual el individuo está atrapado, supongo que esta imagen busca representar al hombre atrapado o atado a la televisión, podemos ver como el personaje intenta no ver la televisión ya que está sentado en el sofá de espaldas al tv. pero no puede controlarse y está esclavizado a la televisión.

Cabe destacar que como está en una trampa para ratones al mismo tiempo estaba viendo tv. y lo atrapa lo que significa la adicción que genera en nosotros la tv. y que una vez se genera esta adicción es muy difícil salir de ella.

PREGUNTA 12 (abierta)

Observa con atención la siguiente imagen y escribe lo que consideras representa el contenido de la misma.



Me parece que la imagen quiere decir que nosotros como personas nos dejamos llevar por cualquier cosa que aparentemente se vea ya sea o bonito, o fácil o económica o fácil, no lleva a que las personas ~~no~~ también en todo lo que los medios de comunicación dicen ya que es un método por el cual están de moda y saben que tarde o temprano lo va a ver todo el mundo, y que en vez de hacer o hacer cosas cosas sólo ven lo que quieren ver y eso no está bien tienen que ver lo que en realidad es, no hay que ver todo lo que nos dice las redes y no dejarnos llevar por la afonencia ya que como dice el dicho "no todo lo que brilla es oro" así que no nos dejemos llevar por la primera impresión que nos hace un objeto o una cosa, siempre tenemos que hacernos

Anexo DD. Exposición final de las caricaturas elaboradas por los estudiantes





Anexo EE. Caricatura utilizada para la entrevista de grupo focal



Anexo FF. Visita a la exposición de las caricaturas del Festival Internacional de Caricatura





Anexo GG. Tabla 17. Diario de campo

Lugar: I. E. Andrés Páez de Sotomayor	Fecha:23 de octubre de 2017	Grado: 9-2
Observador: Leidy Juliana Muñoz Cáceres	Hora de inicio: 10:30 a.m.	Hora de final: 12:30 a.m.
# Estudiante: 18 hombres/ 13 mujeres	Asignatura: español	Tema: Lenguaje verbal y no verbal.
Descripción del escenario: La observación se realizó en el salón # 2 de la I. E Andrés Páez de Sotomayor. Cuenta con 42 pupitres para estudiantes y un escritorio con su respectiva silla para la docente, un televisor, tablero y 2 ventiladores. La iluminación del salón es buena, sin embargo, el ruido externo es perceptible debido a que la cancha está próxima al salón de clase. El sonido y computador utilizados en la clase son propiedad de la docente.		
Descriptor	Análisis	Categorías
La docente presenta un video corto donde se presentan diversas formas de decir sí y diversas maneras de decir no, sin necesidad de utilizar la oralidad. D: “¿Qué pudieron observar en el video?”	Iniciar la clase utilizando un video corto para introducir el tema de la sesión fue un efectivo teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos y participaron de las preguntas que surgieron luego, esta parte inicial de la clase, está contemplada en el modelo pedagógico de la institución como el momento de exploración en donde se realiza un primer acercamiento al tema y se logran identificar, además, los pre saberes	Recursos

<p>E6: "Gente diciendo sí y no".</p> <p>E5: "Es como decir sí y no, pero sin utilizar la palabra."</p> <p>La docente les da la razón y enumera junto con los estudiantes las diferentes formas de decir sí y no que se conocen: moviendo la cabeza, diciendo sí, escribiendo, con las manos, usando lenguaje de señas etc.</p> <p>La docente aclara que el objetivo del ejercicio y de la sesión, en general, es aclarar los conceptos de lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Aclara que el lenguaje verbal puede realizarse de dos formas: oral: a través de signos orales y palabras habladas o</p>	<p>de los estudiantes. En relación con lo que afirma Michel Saint-onge los métodos de enseñanza deben estar en razón directa con el aprendizaje y "La habilidad para organizar un ambiente que mantenga a los alumnos activos en el aprendizaje es un factor importante."²⁰⁷ Desde este punto de vista, el video es una herramienta óptima para fomentar el interés y la participación de los estudiantes y, en el caso concreto de la clase, las imágenes presentadas en este sirvieron para que ellos mismos descubrieran el tema de la clase: el lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Determinar los objetivos de la clase favorece en gran medida los procesos de aprendizaje al eliminar la pérdida de tiempo debida a la confusión de los estudiantes sobre lo que espera el docente que ellos logren en cada sesión, al respecto, Saint -Onge afirma que determinar y explicitar los objetivos de aprendizaje hace parte de las siete funciones de la enseñanza que en una síntesis de la investigación sobre la enseñanza colectiva (no</p>	<p>Mediación docente.</p>
---	---	---------------------------

²⁰⁷²⁰⁷ SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? México: Mensajero. 1997. Pág. 146.

<p>escrita: por medio de la representación gráfica de signos, mientras que el lenguaje gestual, las señas, la fotografía, la escultura, la pintura, la danza etc. hacen parte de lo que se conoce como lenguaje no verbal.</p> <p>La docente ha conformado con anterioridad a la sesión los grupos de trabajo que se mantendrán hasta finalizada la propuesta pedagógica teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Lee los integrantes de cada grupo y les indica que en adelante trabajarán de esta forma, así mismo, se les pide elegir un líder en cada equipo de trabajo.</p>	<p>individualizada o mediatizada), Barak V. Rosenshine (1986) ha propuesto²⁰⁸.</p> <p>Por otro lado, evocar conocimientos anteriores relacionados con los conceptos básicos de esta primera sesión fue fundamental para que los estudiantes pudiesen llegar a asimilar las nociones de lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Como todo en la práctica pedagógica debe tener una intención, en este caso la intención de conformar grupos de trabajo no fue otra que la de poder aprovechar las ventajas que brinda el aprendizaje cooperativo definido por David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.”²⁰⁹ Los grupos, conformados por cuatro estudiantes, fueron establecidos por la docente teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas de cada estudiante. Ningún estudiante tomó actitudes discriminatorias, ningún estudiante se rehusó a trabajar con los compañeros asignados aspecto que vale</p>	<p>Mediación docente.</p> <p>Mediación docente.</p> <p>Mediación docente.</p>
---	---	---

²⁰⁸ Ibid., p.147.

²⁰⁹ David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. Aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Editorial Paidós. 1999. P.5.

<p>A continuación, entrega el material de la sesión y pregunta a los estudiantes acerca del tipo de textos que encuentran en el material:</p> <p>D: “¿Aparte de la columna de opinión qué otros textos encuentran en el material?”</p> <p>E25: “Una foto y una caricatura”.</p> <p>E21: “Una imagen”.</p> <p>E2: “Una fotografía”.</p> <p>La docente les pide realizar la lectura de los textos propuestos y subrayar las palabras desconocidas mientras realizan la lectura. Los estudiantes</p>	<p>la pena resaltar, en tanto el trabajo fluyó dentro de una convivencia sana.</p> <p>La mayoría de los estudiantes responden de forma acertada a la pregunta hecha por la docente, debido a que los textos aportados en el material, la fotografía y la caricatura, resultan familiares para ellos. El reconocimiento de estos es instantáneo debido a que hacen parte de sus pre saberes lo que resulta positivo para la propuesta ya que son los textos bases con los que en adelante se trabajará en la búsqueda del fortalecimiento de la lectura crítica.</p> <p>Las actividades que proponen identificar vocablos desconocidos tiene dos objetivos, por un lado, facilitar la comprensión del contenido del texto leído, y por el otro, enriquecer el vocabulario de los estudiantes al tiempo que se genera el hábito de realizar búsquedas en diferentes fuentes de información, estos ejercicios son realmente valiosos ya que una de las falencias detectadas en el diagnóstico fue la escasez de</p>	<p>Nivel literal.</p>
---	--	-----------------------

<p>subrayan palabras como: tauromaquia, atávicos, sonsonete, y melifluos. Algunos estudiantes usan el diccionario, para despejar las dudas sobre los conceptos desconocidos, otros recurren al buscador en internet y también preguntan a la docente.</p> <p>La docente presenta el video de Daniel Samper en donde el you tuber expone las razones por las que rechaza la tauromaquia.</p>	<p>vocabulario que estos poseen. Es necesario fortalecer el componente semántico para lograr ser competente lingüísticamente y alcanzar el nivel de lectura crítica.</p> <p>La docente acude al video con el objetivo de mostrar a los estudiantes otro tipo de texto, otro tipo de lenguaje y de elementos textuales. La utilidad de este recurso en el aula radica en que ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, los recursos y los elementos que se utilizan con un fin determinado.</p> <p>En este momento de la sesión, los estudiantes deben poner en marcha habilidades específicas para llevar a cabo el trabajo cooperativo, deben expresar sus opiniones respecto a cada una de las preguntas y llegar</p>	<p>Nivel literal.</p>
---	---	-----------------------

<p>Finalizado el tiempo acordado para la lectura de los textos la docente pide a los estudiantes resolver las siguientes preguntas:</p> <p>D: "1. ¿Cuál es el tema de cada uno de los textos propuestos? 2. ¿Qué elementos se utiliza en cada uno de los textos para expresar el mensaje? 3. ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en cada texto? 4. ¿Cuál de los textos logra ser más preciso en el momento de comunicar el mensaje? 5. ¿Cuál de los textos le parece más llamativo?"</p> <p>La docente abre el espacio para resolver las preguntas, mientras lanza preguntas abiertas a los estudiantes.</p>	<p>a un acuerdo sobre las respuestas que darán durante la socialización, para lo cual cada uno utiliza sus presaberes y podrá evidenciar como, a partir del material presentado, sus pares construyen sus propias apreciaciones. Vale la pena resaltar que el ambiente de aprendizaje se nutre ampliamente a partir del diálogo, al respecto Sbert plantea que las preguntas "nos hacen hablar de nosotros mismos, de cómo somos, qué pensamos, de cosas que nos pasan, (...) hacen pensar en el significado de las palabras. Nos hacen recordar información que ya sabíamos. Nos hacen imaginar y crear, inventar la respuesta"²¹⁰. Por esa razón el método de preguntas es una estrategia ideal para promover la construcción del saber dentro del aula de clase.</p> <p>Las preguntas que surgen de los alumnos enriquecen en gran medida los procesos de aprendizaje, ya que ayudan a aclarar dudas que quizá alberguen la mayoría de estos. Es trabajo del docente indagar continuamente, corregir y retroalimentar cada vez que sea necesario para poder avanzar en la construcción de verdaderos aprendizajes.</p>	<p>Recursos</p>
---	--	-----------------

²¹⁰ SBERT, ROSELLO, M. (1996). Sobre el aprender a hacer preguntas. En Revista *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*.N°5, Barcelona, 1996. P. 123-129

<p>D: “¿Por qué considero que la fotografía y la caricatura al igual que la columna de opinión son textos?”</p> <p>E7: “Porque quieren decir algo”.</p> <p>E21: “Porque tienen un mensaje”.</p> <p>E29: “¿El video también es un texto?”</p> <p>D: “¿Qué le podemos responder a la compañera?”</p> <p>E21: “Sí, porque tiene palabras y está explicando algo y tiene imágenes también”.</p> <p>D: “Es un texto porque, así como leo un texto escrito, leemos también una imagen, una película, un anuncio publicitario, leemos los gestos de las personas, en ese momento estamos tratando de descifrar el mensaje, por eso pudimos leer la fotografía del toro.”</p>	<p>Las preguntas que los estudiantes realizan frente a todo el colectivo de la clase son de gran valor ya que son muestra de interés por el aprendizaje, además, son generadoras de diversos procesos de cognición en donde no sólo la docente tiene facultad para determinar las respuestas, sino que dan oportunidad para que los demás estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos y sientan que también pueden aportar al crecimiento académico de sus compañeros. En este sentido, nos encontramos frente a lo que Frida Díaz llama enseñanza o cognición situada haciendo referencia a “todo conocimiento producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada.”²¹¹ De manera que el aula de clase debe configurarse como un espacio social de crecimiento propio y colectivo. “Cuando son oportunas, dan pie a un tratamiento más profundo de lo expuesto. Estimulan al profesor a añadir elementos de información importantes para la comprensión. Con</p>	<p>Mediación docente.</p> <p>Mediación docente</p>
---	---	--

²¹¹ DÍAZ BARRIGA, Frida A. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. Cap. 1. Principios educativos de las perspectiva experiencial, reflexiva y situada. [en línea] 2006 línea <http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf> [citado el 22 de marzo de 2017]

<p>Pudimos descifrar que está siendo maltratado por la sangre que sale de su boca y lomo”.</p> <p>E10: “Por la expresión del rostro del toro”.</p> <p>D: “Así es, no necesitamos que al lado del toro el fotógrafo incluyera un texto escrito donde nos explique el estado del toro y las razones de su mal estado, porque nosotros inferimos lo que ocurre a partir de lo que podemos ver. En conclusión, todo lo que podamos leer lo podemos considerar un texto”.</p> <p>E8: “Lo que podemos ver”.</p> <p>E16: “Por eso cuando vemos interpretamos”.</p> <p>D: “¿Qué respondieron a la primera pregunta? ¿Cuál es el tema de cada uno de los textos propuestos?”</p>	<p>bastante frecuencia, la respuesta a una pregunta es ocasión para que el profesor aduzca ejemplos complementarios.”²¹²</p> <p>“La curiosidad, para llevar al conocimiento, tiene que ampliarse con la problemática. La facilidad de los profesores para cuestionar sirve de aliento al compromiso de los alumnos. Introducir su propia problemática en sus exposiciones es un primer factor para despertar la curiosidad. El segundo es llevar progresivamente a los alumnos a que formulen sus cuestiones, para que descubran que las clases Sirven para responder a los interrogantes que ellos se plantean.”²¹³</p>	<p>Mediación docente.</p>
---	--	---------------------------

²¹²SAINT-ONGE, Michel. La competencia de los profesores. En: Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op., cit. p. 41

²¹³ Ibid., p. 105

<p>E7: "Los cuatro textos tienen como tema la crítica a la tauromaquia".</p> <p>E10: "El maltrato animal".</p> <p>E12: "La tauromaquia".</p> <p>E21: "El maltrato a los toros".</p> <p>E22: "Las corridas de toros".</p> <p>E15: "La prohibición de la tauromaquia".</p> <p>D: "Como se dieron cuenta los 4 textos trataban el mismo tema, es decir, existen muchas formas de decir las cosas. Ustedes pudieron observar cómo desde diferentes tipos de lenguaje podemos expresar un mismo mensaje".</p> <p>D: "¿Qué elementos se utilizan en cada uno de los textos para expresar el mensaje? Iniciemos con la columna de opinión".</p> <p>E13: "Opiniones y críticas".</p> <p>E27: "Palabras que forman ideas".</p>	<p>Para poder dar una respuesta acertada a la pregunta propuesta por la docente los estudiantes tenían que haber leído por completo los textos y comprendido en su mayoría los contenidos de los mismos. Las hipótesis sobre el tema de los textos leídos que los estudiantes presentan son en su mayoría coherentes y posibles, algunas generales "E10: "El maltrato animal" otras más concisas" "La prohibición de la tauromaquia" pero ninguna resulta ilógica o incongruente. Por otro lado, la mayoría de los grupos de trabajo notaron que los cuatro recursos presentados coincidían en el tema tratado a pesar de que cada uno utilizaba elementos textuales diferentes, aspecto que la docente aprovecha para dejar claro que existen múltiples formas de comunicar la misma información, la clave no está en lo que decimos, sino en cómo lo decimos según el fin que se persigue.</p> <p>Con frecuencia las preguntas de los profesores se quedan en el nivel descriptivo de la realidad: ¿cuánto?, ¿qué?, ¿quién?, ¿qué es esto? Por el contrario, las preguntas pueden utilizarse de forma que se exija un esfuerzo de pensamiento por parte de los alumnos: ¿qué sucedería si...? A su juicio, ¿cómo se pueden asociar estos dos hechos?, ¿de qué otra forma se podría resolver este problema? La presencia de preguntas en una explicación puede parecer impropio. Sin embargo,</p>	<p>Nivel inferencial.</p>
---	--	---------------------------

<p>D: "¿Y la fotografía?"</p> <p>E20: "Imagen".</p> <p>D: "¿La caricatura?"</p> <p>E21: "Palabras y dibujos".</p> <p>D: "¿Si suprimimos el texto escrito que acompañan los dibujos de la caricatura, seguiría siendo igual de contundente el mensaje?"</p> <p>E:21: "Podría entenderse de otra forma".</p> <p>E7: "No, yo sí lo entendería porque el toro está como aburrido y los demás están alegres".</p> <p>D: "¿Y el video que elementos utiliza?"</p> <p>E21: "Palabras orales y fotografías".</p>	<p>permite a los alumnos ser tan sensibles a la reflexión como a las respuestas estereotipadas."²¹⁴</p> <p>El ejercicio permanente de indagar y cuestionar a los estudiantes es vital para poder evaluar los conocimientos de los mismos. SAINT-ONGE asegura que las acciones pedagógicas deben apuntar a explotar al máximo las capacidades ya adquiridas y por lo tanto "el profesor debe poner a punto una estrategia de enseñanza que lleve al alumno a cuestionarse, que facilite el desarrollo de la capacidad necesaria para formular bien las dificultades, que dé la oportunidad de utilizar las habilidades anteriormente adquiridas, que ayude a verificar los avances realizados y que ofrezca la posibilidad del feedback de las personas de alrededor."²¹⁵ En este caso, con preguntas como. "¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en cada texto?" la docente trata de verificar si los estudiantes asimilaban o no las nociones de Lenguaje verbal o no verbal, que fueron puntualizadas al inicio de la sesión.</p>	
---	---	--

²¹⁴ Ibid., p.81

²¹⁵ SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Op. Cit., p.107.

<p>D3: “¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en cada texto?”</p> <p>E13: “La columna de opinión utiliza lenguaje verbal porque utiliza palabras y no fotos y todo eso”.</p> <p>E19: “La fotografía utiliza el lenguaje no verbal porque no tiene palabras”.</p> <p>E21: “La caricatura utiliza lenguaje verbal y no verbal”.</p> <p>E8: “El video utiliza lenguaje verbal y no verbal”.</p> <p>D: “¿Cuál de los textos logra ser más preciso en el momento de comunicar el mensaje?”</p> <p>E21: “La caricatura, porque es más exacta”.</p> <p>E15: “El video porque él (Daniel Samper) está explicando”.</p> <p>E29: “La caricatura porque uno la ve y la interpreta más rápido”.</p>	<p>Es evidente que la mayoría de los estudiantes sienten más atracción por los textos discontinuos, la caricatura, la fotografía y el video, frente a los textos escritos o continuos, la columna de opinión, las razones son variadas; por un lado, estiman que se requiere más esfuerzo y tiempo leyendo la columna de opinión, que entre otras cosas, contiene palabras desconocidas que dificultan su comprensión, por otro lado, los colores, las formas de la caricatura y la fotografía logran captar su atención. Lo mismo ocurre con el video, los estudiantes consideran que es más cómodo prestar atención, o escuchar al que emite el mensaje que tener que leerlo directamente de un papel repleto de minúsculas letras negras.</p> <p>“El uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente: la fotografía, el cine, la televisión y el computador, entre otros, utilizan la imagen como medio para transmitir mensajes, que aplicados bajo estrategias pedagógicas apropiadas en el</p>	<p>Mediación docente.</p>
--	---	---------------------------

<p>E12: “El video porque el señor habla desde su experiencia”.</p> <p>E5: “El video”.</p> <p>D: “¿Cuál de los textos le parece más llamativo?”</p> <p>E21: “La caricatura”.</p> <p>E13: “El video porque nos atrapa y nos hace sentir más emociones”.</p> <p>E14: “La foto”.</p> <p>E22: “La caricatura”.</p> <p>E8: “La caricatura”.</p> <p>D: “¿Quién cree que la columna de opinión es el texto más llamativo?” (Ningún estudiante levanta la mano)</p> <p>D: “¿Quién cree que la fotografía es el texto más llamativo?” (Tres estudiantes levantan la mano).</p>	<p>aula, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una manera más agradable y significativa”²¹⁶.</p> <p>La docente propone una actividad práctica con el objetivo de que los estudiantes pongan a prueba sus habilidades para representar o comunicar una idea sin necesidad de utilizar el lenguaje oral o palabras escritas y hagan uso de alguna forma de lenguaje no verbal para concretar el mensaje. El ejercicio permitirá a la docente evidenciar si hubo o no asimilación de los conceptos presentados al inicio de la clase.</p> <p>El objetivo de la actividad se logra debido a que las indicaciones son claras y los estudiantes se muestran interesados en cumplir con lo propuesto. Los estudiantes sienten que la opinión de la docente es valiosa y por eso</p>	<p>Recursos</p>
--	--	-----------------

²¹⁶ BEDOYA, Héctor Gerardo Sánchez. Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar? Zona próxima. [en línea] N° 10 (2009) <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>> [citado el 3 de abril de 2017]

<p>D: “¿Quién cree que la caricatura es el texto más llamativo?” (16 estudiantes levantan la mano).</p> <p>D: “¿Quién cree que el video es el texto más llamativo?” (11 estudiantes levantan la mano).</p> <p>D: “En adelante trabajaremos en los grupos conformado el día de hoy, a continuación, como producto de evaluación cada grupo va a representar su opinión frente a la tauromaquia utilizando únicamente lenguaje no verbal. Recuerden que el trabajo es en grupo y no se debe delegar el trabajo a una sola persona. No se valorará la calidad del dibujo, sino la claridad del mensaje que quiere trasmitir. Tendremos 20 minutos para el ejercicio.”</p> <p>E8: “¿En una caricatura profesora?”</p>	<p>en el proceso de elaboración de su representación piden la presencia de esta para conocer su punto de vista. Supervisar los ejercicios de aplicación hace parte de las siete funciones de la enseñanza que Barak V. Rosen shine ha subrayado en una síntesis de la investigación sobre la enseñanza colectiva.²¹⁷</p>	
---	---	--

²¹⁷ Ibid., p. 147.

D: "Como quieran, pero utilizando lenguaje no verbal. No pueden usar texto escrito".

La mayoría de los grupos logra el objetivo, a pesar de que muchos se sentían inseguros de la forma en que debían realizar el dibujo, por esa razón piden la apreciación de la docente cuando esta se acerca a los grupos a supervisar. En general todos estuvieron en desacuerdo con la tauromaquia y lograron representar su posición en la representación gráfica que elaboraron. Los trabajos de los estudiantes son pegados en una de las paredes del aula de clase para que todos tengan la oportunidad de apreciarlos.

Mediación docente.

		Mediación docente.
--	--	--------------------

