

**UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA APOYADA EN LA COMUNIDAD DE  
INDAGACIÓN PARA DESARROLLAR Y FORTALECER EL NIVEL DE  
LECTURA CRÍTICA DE UN TEXTO AUDIOVISUAL NARRATIVO EN EL GRADO  
8-1 DEL COLEGIO JUAN PABLO II DEL MUNICIPIO DE RIONEGRO,  
SANTANDER.**

**DÍAZ DUARTE VERA LUCÍA  
VÁSQUEZ PICO WENDY ALEXANDRA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA  
2019**

**UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA APOYADA EN LA COMUNIDAD DE  
INDAGACIÓN PARA DESARROLLAR Y FORTALECER EL NIVEL DE  
LECTURA CRÍTICA DE UN TEXTO AUDIOVISUAL NARRATIVO EN EL GRADO  
8-1 DEL COLEGIO JUAN PABLO II DEL MUNICIPIO DE RIONEGRO,  
SANTANDER.**

**DÍAZ DUARTE VERA LUCÍA  
VÁSQUEZ PICO WENDY ALEXANDRA**

**Trabajo de grado para obtener el título de: Licenciadas en Educación con  
Énfasis en Lengua Castellana**

**Directora de Trabajo:  
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ  
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA**

**2019**

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi madre, por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional sin importar nuestras diferencias de opiniones. A mi padre, quien con su esfuerzo y dedicación no dudó un segundo en apoyarme e impulsarme siempre en mis estudios, a mí ya fallecido Mejor Amigo Juan, a quien quiero como a un Hermano, por compartir momentos significativos conmigo y porque siempre estaba dispuesto a escucharme y ayudarme en cualquier momento. A mi novio Mario, porque su apoyo incondicional y su motivación constante para no desistir. A mi compañera de tesis, por complementar y aunar conocimientos, para culminar esta meta.

**Vera Lucía Díaz Duarte**

El reconocimiento de este trabajo es primeramente para el Padre creador, a quien debo el milagro de la vida y la sabiduría que me ha concedido para llegar hasta tan importante designio. Asimismo, a mi directora de tesis que a pesar de innumerables diferencias siempre estuvo al pie del cañón para que este proyecto llegara al mejor de los términos, imponiendo su impronta y aportando grandes conocimientos. A mis padres por guiarme y educarme con altos valores éticos y morales. A mi compañero José Luis por el apoyo incondicional y recordarme siempre que nada me ha quedado grande. A la Universidad, por abrirme sus puertas, darme la oportunidad de crear lazos de amistad con personas valiosas y conocer que la salida a los problemas sociales actuales radica en la eficacia del amor al prójimo.

**Wendy Alexandra Vásquez Pico**

## **AGRADECIMIENTOS**

Me van a faltar páginas para agradecer a las personas que se han involucrado en la realización de este trabajo, sin embargo merecen reconocimiento especial mi Madre y mi Padre que con su esfuerzo y dedicación me ayudaron a culminar mi carrera universitaria y me dieron el apoyo suficiente para no decaer cuando todo parecía complicado e imposible.

Asimismo, agradezco infinitamente a mis Hermanos que con sus palabras me hacían sentir orgullosa de lo que soy y de lo que les puedo enseñar. Ojalá algún día yo me convierta en esa fuerza para que puedan seguir avanzando en su camino.

De igual forma, agradezco a mi Directora de Tesis, la Mg. Sonia Gómez Benítez, que gracias a sus consejos y correcciones hoy puedo culminar este trabajo. A los Profesores que me han visto crecer como persona, y gracias a sus conocimientos hoy puedo sentirme dichosa y contenta.

**Vera Lucía Díaz Duarte**

A veces necesitamos encontrar alguien que sin miedo nos diga a la cara que estamos mal, que somos maestros capaces de transformar la situación educacional actual esforzándonos incansablemente por formarnos integralmente. Esa persona la encontré en la Mg. Sonia Gómez Benítez, quien después de muchas revisiones, tachones y cambios, me llevó a darme cuenta que tenía todas las capacidades para sacar adelante una propuesta tan interesante y enriquecedora.

A mi familia quien siempre a pesar de las adversidades me proveyeron lo necesario para salir adelante.

A la Universidad Industrial de Santander, por permitirme conocer la lucha por el cambio desde la eficacia del amor al prójimo.

**Wendy Alexandra Vásquez Pico**

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	18
1. EL PROBLEMA.....	20
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	20
2. JUSTIFICACIÓN.....	36
2.1 OBJETIVO GENERAL .....	37
2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS .....	38
3. MARCO TEÓRICO .....	39
3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS .....	39
3.1.1 Ámbito Internacional. ....	40
3.1.2 Ámbito Nacional.....	46
3.1.3 Ámbito Regional.....	53
3.2 MARCO CONCEPTUAL .....	56
3.2.1 La comunidad de indagación. ....	56
3.2.2 Enseñanza y aprendizaje situado. ....	57
3.2.3 Leer.....	58
3.2.4 Lectura crítica. ....	60
3.2.5 Pensamiento crítico. ....	61
3.2.6 Literacidad. ....	61
3.3 MARCO LEGAL .....	62
3.3.2 Ley General de Educación.....	62
3.3.3 Estándares de educación.....	64
3.3.4 Estándares básicos de Lengua Castellana.....	65
3.3.5 Lineamientos curriculares. ....	65
3.3.6.....	65
4. METODOLOGÍA .....	67

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	68
4.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES .....	72
4.2.1 Población. ....	72
4.2.2 Muestra participante. ....	73
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	74
4.4 PRIMERA FASE – PLANEACIÓN: .....	76
4.4.1. La prueba diagnóstica.....	76
4.5 SEGUNDA FASE – ACCIÓN Y OBSERVACIÓN: .....	78
4.5.1 El taller investigativo. ....	78
4.5.2 La observación participante estructurada. ....	79
5. ANÁLISIS DE LA FASE I .....	81
5.1 ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE LECTURA .....	81
5.2 CUESTIONARIOS DE GUSTOS Y DISGUSTOS .....	97
6. ANÁLISIS DE LA FASE II .....	113
6.1 PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	113
7. ANÁLISIS DE LA FASE III .....	174
7.1 EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	174
8. CONCLUSIONES .....	187
9. RECOMENDACIONES.....	191
BIBLIOGRAFÍA.....	193
ANEXOS.....	201

## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica 1. ¿Qué otro título sugerirías para el texto? .....	82
Gráfica 2. ¿Qué implicación (o consecuencia) crees que tendría el hecho de que la gente siga gobernada por una idea de la humanidad basada en el resentimiento, en la lógica insana del furor y del castigo? .....	84
Gráfica 3. ¿Por qué el título del artículo —El viejo mal de Colombia? .....	86
Gráfica 4. ¿Por qué considera el autor que Colombia no es un país decente? .....	88
Gráfica 5. ¿Cuál creerías es la noticia que da origen a texto? .....	89
Gráfica 6. ¿A qué crees que hace referencia el autor cuando dice que: —De prevenir el delito no habla nadie; de castigarlo, hablan todos? .....	91
Gráfica 7. ¿Cuál sería una posible solución a la problemática según los planteamientos del autor?.....	92
Gráfica 8. Cuando el autor escribe: —Nadie se siente con el ánimo de emprender una profunda rectificación del modelo de convivencia puede referirse a una característica de los gobiernos colombianos ¿Cuál crees que sería? .....	94
Gráfica 9. ¿Leen sus padres en casa? .....	99
Gráfica 10. Si la respuesta es positiva ¿usualmente que leen sus padres? .....	100
Gráfica 11. ¿Cuánto leen sus padres? .....	100
Gráfica 12. ¿Qué tiempo disponen sus padres para leer?.....	101
Gráfica 13. ¿Le gusta leer? .....	102
Gráfica 14. Una de las razones por las cuales le gusta leer es .....	103
Gráfica 15. Una de las razones por las cuales no le gusta leer es .....	103
Gráfica 16. En su tiempo libre ¿Cuánto tiempo dispone para leer?.....	104
Gráfica 17. ¿Qué textos o escritos prefiere leer en su tiempo libre? .....	104
Gráfica 18. ¿Generalmente que textos leen en clase de lengua castellana? .....	105
Gráfica 19. ¿En qué espacios prefiere leer?.....	108

Gráfica 20. Cuándo siente la necesidad de leer en casa ¿qué es lo primero que encuentra a la mano? .....	108
Gráfica 21. Cuándo siente la necesidad de leer en el colegio ¿qué es lo primero que encuentra a la mano? .....	109
Gráfica 22. ¿En el colegio hay biblioteca? .....	109
Gráfica 23. ¿En el colegio hay biblioteca? .....	110
Gráfica 24. Pregunta 1 .....	175
Gráfica 25. Pregunta 2 .....	176
Gráfica 26. Pregunta 3 .....	177
Gráfica 27. Pregunta 4 .....	179
Gráfica 28. Pregunta 5 .....	180
Gráfica 29. Pregunta 6 .....	181
Gráfica 30. Pregunta 7 .....	182
Gráfica 31. Pregunta 8 .....	184

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea acceder y recuperar .....	25
Tabla 2. Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea integrar e interpretar .....	25
Tabla 3. Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea reflexionar y evaluar .....	26
Tabla 4. Alineación de la Prueba Saber 11° .....	31
Tabla 5. Desempeños prueba de lectura crítica.....	81
Tabla 6. Temas de lectura .....	105
Tabla 7. Propuestas de textos a trabajar .....	107
Tabla 8. Rejilla de evaluación .....	174

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo A. Prueba de lectura .....	201
Anexo B. Prueba de gustos y disgustos .....	208
Anexo C. Guía de trabajo 1 .....	211
Anexo D. Video ¿qué significa el guernica? .....	257
Anexo E. Formato para visualización del vídeo .....	258
Anexo F. Video explicativo sobre la guerra civil española .....	259
Anexo H. Presentación del caso: muerte se setsuko.....	263
Anexo I. Formato para después del visionado de la película .....	265
Anexo J. Primer y Segundo Expediente Investigativo.....	267
Anexo K. Expediente No. 2 .....	270
Anexo L. Formato para construcción de la ficha biográfica del autor.....	275
Anexo M. Proyección de la ficha esperada por los estudiantes .....	277
Anexo N. Tercer Expediente investigativo .....	279
Anexo Ñ. Proyección del cuadro comparativo esperado por las maestras .....	290
Anexo O. Guía de trabajo .....	293
Anexo P. Imágenes preseleccionadas.....	294

## RESUMEN

**TÍTULO:** UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA APOYADA EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN PARA DESARROLLAR Y FORTALECER EL NIVEL DE LECTURA CRÍTICA DE UN TEXTO AUDIOVISUAL NARRATIVO EN EL GRADO 8-1 DEL COLEGIO JUAN PABLO II DEL MUNICIPIO DE RIONEGRO, SANTANDER\*.

**AUTORAS:** Vera lucía Díaz Duarte.  
Wendy Alexandra Vásquez Pico.\*\*

**PALABRAS CLAVE:** Secuencia didáctica, comunidad de indagación, lectura crítica, estrategias de enseñanza – aprendizaje, texto audiovisual narrativo.

La presente investigación establece como objetivo general determinar de qué manera una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación ayuda a desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica de un texto audiovisual narrativo en los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II del Municipio de Rionegro, Santander. El enfoque metodológico es cualitativo, con un diseño según la línea investigativa de acción. Las técnicas e instrumentos de recolección utilizados se dividen según las 3 fases de la investigación acción propuestas por Kemmis así: primera fase, planeación en donde se aplica un cuestionario diagnóstico para conocer las principales dificultades que tenía la población objeto de estudio a la hora de abordar un texto de forma crítica, así como también se implementa una prueba de gustos y disgustos para determinar qué tipo de textos eran los que leían con frecuencia para el diseño de la propuesta; segunda fase, acción y observación, es decir, se desarrolla la propuesta en 5 sesiones de acuerdo a las falencias encontradas y los intereses de los estudiantes junto con la teoría de las 22 técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany; finalmente la tercera fase de reflexión se plantea para evaluar la propuesta por medio de rejillas y generar las recomendaciones pertinentes. La secuencia didáctica analiza de forma crítica un cortometraje contraponiendo las cultural oriental y occidental, así como también instaurando en el aula la comunidad de indagación. La investigación permite concluir la importancia que tienen los intereses de la población con la cual se va a trabajar para generar desde el primer momento un impacto y cambio de concepción frente a las prácticas de lectura y escritura de forma crítica, teniendo en cuenta que no es simplemente juzgar, sino analizar una situación desde una perspectiva holística.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Directora: Mg Sonia Gómez Benítez

## ABSTRACT

**TITLE:** PEDAGOGICAL PROPOSAL SUPPORTED IN THE INDAGATION COMMUNITY TO DEVELOP AND STRENGTHEN THE LEVEL OF CRITICAL READING OF A NARRATIVE AUDIOVISUAL TEXT IN GRADE 8-1 OF THE COLLEGE JUAN PABLO II OF THE MUNICIPALITY OF RIONEGRO, SANTANDER\*.

**AUTHORS:** Vera Lucia Díaz Duarte.  
Wendy Alexandra Vásquez Pico\*\*

**KEY WORDS:** Didactic sequence, inquiry community, critical reading, teaching-learning strategies, narrative audiovisual text.

The present investigation establishes as a general objective to determine how a pedagogical proposal supported by the community of inquiry helps to develop and strengthen the level of critical reading of a narrative audiovisual text in students of grade 8-1 of the Juan Pablo II College of the Municipality from Rionegro, Santander. The methodological approach is qualitative, with a design according to the research line of action. The collection techniques and instruments used are divided according to the 3 phases of the action research proposed by Kemmis as follows: first phase, planning where a diagnostic questionnaire is applied to know the main difficulties that the population under study had when addressing a text of critical form, as well as a test of likes and dislikes is implemented to determine what type of texts were the ones that read frequently for the design of the proposal; second phase, action and observation, that is, the proposal is developed in 5 sessions according to the shortcomings found and the interests of the students along with the theory of the 22 critical reading techniques of Daniel Cassany; Finally, the third phase of reflection is proposed to evaluate the proposal through grids and generate the pertinent recommendations. The didactic sequence critically analyzes a short film contrasting the eastern and western cultural, as well as establishing the community of inquiry in the classroom. The research allows us to conclude the importance of the interests of the population with which we are going to work to generate an impact and change of conception from the first moment on the practices of reading and writing in a critical way, taking into account that it is not simply judge, but analyze a situation from a holistic perspective.

---

\* Graduation project

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Education. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez

## INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta propuesta investigativa se centra en desarrollar y fortalecer la lectura crítica en estudiantes del grado octavo uno del Colegio Juan Pablo II de Rionegro, a través de la instauración de la comunidad de indagación en el aula, entendiendo a cada participante del curso como interlocutor válido y sujeto de encuentros y desencuentros a la hora de compartir puntos de vista sobre un mismo tópico. Dado lo anterior, se cuenta con el diseño e implementación de talleres investigativos organizados según la estructura de una secuencia didáctica, que permite conocer las falencias y barreras que se encuentran a la hora de trabajar los procesos de escritura y lectura crítica en el aula.

Se adopta la estructura de secuencia didáctica teniendo en cuenta la facilidad a la hora de organizar los propósitos, objetivos, estrategias, actividades y demás recursos en pro de desarrollar los mejores procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula; asimismo, fue pensada a partir del gusto e interés de los estudiantes por las problemáticas sociales de su entorno, específicamente el flagelo de la guerra visto no desde una perspectiva mórbida y sangrienta, sino desde las diferentes manifestaciones artísticas que facilitaron trabajar la lectura inferencial de los estudiantes para llegar a un verdadero abordaje, comprensión y valoración crítica del texto audiovisual narrativo: La tumba de las luciérnagas, desde el trabajo con las 22 técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany, el aprendizaje situado de Dewey y la comunidad de indagación parte de la propuesta de Lipman.

La secuencia se desarrolla en 5 sesiones de clase correspondientes a la asignatura de lengua castellana, se obtiene como resultado un debate por parte de los grados 8-1 y 8-2 en donde cada grupo estaba encargado de demostrar la culpabilidad del personaje escogido por ellos mismos, en la muerte de la niña protagonista de la

película. Es importante resaltar que solo un grupo contó con el acompañamiento de las maestras.

La instauración de la comunidad de indagación en el aula permite generar nuevos espacios para ampliar las concepciones que puede tener cada estudiante frente a un tópico, dejando que estas entren en controversia y contraposición con las personas que le rodean (pares, maestros, familiares), llegando así a la revisión y modificación de sus opiniones, prestando especial atención a aquello que nos dicen cotidianamente los textos con los cuales están en contacto constante.

Uno de los grandes resultados del desarrollo de todos los talleres, además de fortalecer ese proceso de lectura crítica fue despertar desde el principio el interés de los estudiantes por la propuesta, lo cual sirve para hacer un llamado a los docentes para que se replanteen la forma en como están llevando a sus estudiantes a leer críticamente desde cada área de conocimiento, pues la finalidad siempre va a ser generar en ellos un desequilibrio cognitivo para que modifiquen sus esquemas y puedan realmente a ver en la lectura crítica de los textos ese medio para relacionar sus vivencia y llegar a un aprendizaje verdaderamente significativo, lo cual terminaría por abolir ese desidia al leer.

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para el 2025 una de las metas del gobierno del Presidente Juan Manuel Santos Calderón, según como lo menciona en el Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018: —Todos por un Nuevo País, Paz, Equidad y Educación, específicamente en el capítulo IV, es hacer de Colombia la más educada<sup>1</sup>, a fin de cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos<sup>2</sup>. En éste apartado, encontramos además que una de las estrategias para implementar la política es el Plan Nacional de Lectura y Escritura: —Leer es mi Cuento. Sin embargo, Mario Lozano profesor de la Universidad de la Sabana en una entrevista para la revista semana, afirma que —es cierto que se hacen procesos de lectura y escritura, porque se tienen establecidos en los programas, pero hace falta una política que determine esta competencia como tal<sup>3</sup>, lo anterior hace referencia a que a pesar de que se han

---

<sup>1</sup> Colombia la más Educada, la visión propuesta requiere el desarrollo de lineamientos estratégicos que orienten la acción de los actores públicos y privados, de carácter nacional y local, para la transformación de la educación y la cultura en el país. Los lineamientos propuestos buscan el alcance de los objetivos mediante acciones en los dos niveles: del individuo en el sistema educativo, y de la sociedad y del estado en su conjunto.

Desde el sistema educativo se propende por el acceso con calidad y pertinencia a los diferentes niveles de formación a lo largo del curso de la vida de las personas, mediante estrategias para la ampliación de cobertura con énfasis en el cierre de brechas y para el mejoramiento de la calidad de la prestación del servicio. En este sentido, se proponen las siguientes líneas de acción en relación con los objetivos propuestos

<sup>2</sup> DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: —Todos por un Nuevo País [En línea]. Bogotá: 2015 [Citado 19 mayo 2017] Tomo I, pág 85. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>.

<sup>3</sup> REVISTA SEMANA. Mediocres Niveles de Lectura y Escritura entre los Jóvenes Colombianos [En línea]. Diciembre, 2016 [Citado 13 mayo 2017]. Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>.

institucionalizado diferentes políticas como el Programa Todos a Aprender (PTA) o —Supérate con el Saberll a fin de mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales en torno a los procesos de lectura y escritura en los diferentes niveles de educación, los estudiantes siguen teniendo desempeños muy bajos lo que evidencia que no son del todo malos, pero que tampoco cumplen con ciertos estándares de calidad que les permitan alcanzar las metas u objetivos propuestos.

Dado lo anterior, se traza un nuevo reto para las escuelas colombianas y es ¿Cómo lograr que se cierren las brechas en acceso y calidad a la educación desde la lectura en el aula? Cuestionamiento que de forma inmediata nos pide reflexionar sobre ¿Qué es leer? Desde la perspectiva de la profesora Isabel Solé encontramos que leer:

—es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objeto que guie la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos algo, para alcanzar alguna finalidad<sup>4</sup>.

Es decir, que la lectura sea un proceso de comprensión resultado de la interrelación existente entre el texto escrito y el sujeto lector, pues es este quien finalmente aporta de forma intencionada sus conocimientos previos y capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación de aquello que lee.

Es importante señalar que no basta solo con quedarnos en la comprensión sencilla del texto, es significativo enseñar a los estudiantes lo vital que es aprender a leer

---

<sup>4</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. 8 ed. Barcelona: Graó, 1998. 156 p.

de forma crítica, pero entonces ¿Qué es la lectura crítica? En un artículo<sup>5</sup> del Doctor Fabio Jurado Valencia encontramos que:

—[...] la lectura crítica no es la —libre opinión del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (Eco, 1981, como se citó en Jurado, 2014, p.3).

Leer críticamente, entonces, representa saber ir más allá de la superficialidad del escrito e identificar supuestos hechos por el autor, para poder evaluar el contenido, confrontarlo y reflexionar sobre lo que se dice respecto a eso desde la situación actual.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo es mejorar los resultados en lenguaje, ciencias, y matemáticas, medidos por pruebas estandarizadas (Pisa y Saber), es importante centrar nuestro diagnóstico en la situación actual de la comprensión lectora y la lectura crítica, desde el análisis de pruebas internacionales y nacionales, así como también de talleres regionales.

Si bien, nuestro país participa en pruebas de evaluación internacionales, puntualmente en la prueba PISA<sup>6</sup>, la cual se aplica cada tres años con el fin de que

---

<sup>5</sup> JURADO, Fabio. Santillana. Ruta maestra, Ed. 8. La lectura crítica: el diálogo entre los textos [En línea]. [Citado 13 mayo 2017]. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

<sup>6</sup> Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral. Es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como

los países puedan monitorear el desempeño que tuvieron y estimar el impacto de las metas educativas propuestas. Es importante señalar, que el énfasis del estudio está en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio. La prueba cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica, pero nos centraremos exclusivamente en la competencia lectora, es decir, la prueba de lectura. Se destaca que la prueba PISA describe nuestra área de evaluación como la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad.

En consecuencia, para la parte de lectura se tienen en cuenta unas tareas que definen la forma en la que el estudiante se aproxima a un texto, se estiman tres tareas importantes para lograr un nivel de lectura ideal en la prueba: primero, acceder y recuperar; segundo, integrar e interpretar; y finalmente reflexionar y evaluar (véase cuadro 1). Estas tareas son de carácter interdependiente y están interrelacionadas.

---

un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos

## Cuadro 1. Descripción de las tareas definidas para la prueba de lectura

\* **Acceder y recuperar:** se le exige al lector que encuentre o identifique partes específicas dentro del texto. Los estudiantes deben establecer conexiones entre la información que proporciona la pregunta y el texto y usarla para obtener los datos solicitados, empleando las mismas expresiones que están en el texto o llevando a cabo alguna transformación (usar sinónimos).

\* **Integrar e interpretar:** la tarea del lector se basa en identificar las relaciones que hay en el texto, para construir una comprensión global del mismo o relacionar sus partes a fin de elaborar una interpretación. Las relaciones pueden ser de parte-todo, causa-efecto, categoría-ejemplo, problema-solución, equivalencia y/o comparar-contrastar. El lector debe determinar cuál es la conexión en cada caso. Al interpretar, el lector identifica los supuestos y las implicaciones de partes o de todo el texto.

\* **Reflexionar y evaluar:** la tarea demanda que el lector relacione los conocimientos previos con lo que está leyendo, haciendo énfasis en el contenido del texto o en su estructura. Reflexionar y valorar el contenido del texto requiere relacionar información o contrastar afirmaciones incluidas en el texto con conocimientos procedentes de otras fuentes o del mundo que rodea al lector. A su vez, la reflexión y evaluación sobre la estructura invitan a que el lector se distancie del texto, lo juzgue objetivamente y evalúe su calidad y relevancia; en este caso, la familiaridad con las estructuras, los registros y los géneros de los textos son relevantes.

Fuente: ICFES. Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. 2011 P, 9.

Cada tarea tiene desde luego siete niveles de desempeño que indican lo que saben y pueden hacer los lectores respecto a las tareas específicas. Asimismo, como lo veremos a continuación en las tablas 1, 2 y 3 para cada tarea varían las competencias, conocimientos y habilidades requeridas para desarrollarlas.

**Tabla 1. Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea acceder y recuperar**

Nivel	Características de las tareas
6	Combinar múltiples piezas de información independiente, proveniente de diferentes partes de un texto mixto, en una secuencia exacta y precisa, y trabajando en un contexto poco conocido.
5	Localizar y, posiblemente, combinar múltiples piezas de información altamente implícita, algunas de las cuales pueden estar fuera del cuerpo principal del texto. Trabajar con información que se encuentra igualmente destacada y es altamente distractora.
4	Localizar varias piezas de información implícita que pueden requerir el cumplimiento de varios criterios, en un contexto conocido. Probablemente se requiera combinar información verbal y gráfica. Trabajar con información cuantiosa y/o que se encuentra igualmente destacada.
3	Localizar varias piezas de información; cada una de ellas puede requerir el cumplimiento de varios criterios. Combinar piezas de información dentro de un texto. Trabajar con información que se encuentra igualmente destacada.
2	Localizar una o más piezas de información; cada una de ellas puede requerir el cumplimiento de varios criterios. Trabajar con información en competencia.
1a	Localizar una o más piezas independientes de información enunciada explícitamente que cumplan un solo criterio, haciendo una correspondencia literal o por sinónimos. Probablemente la información requerida no esté destacada en el texto, pero hay poca o ninguna información que se encuentre igualmente destacada.
1b	Localizar una sola pieza de información explícitamente enunciada ubicada en un lugar destacado de un texto simple, haciendo una correspondencia literal o por sinónimos, y cuando no está en juego información igualmente destacada. Puede requerirse que el lector haga conexiones simples entre piezas adyacentes de información.

Fuente: ICFES Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. 2011 p, 11.

**Tabla 2. Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea integrar e interpretar**

Nivel	Características de las tareas
6	Realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Demostrar la comprensión completa y detallada de todo el texto o de secciones específicas. Puede requerir la integración de información proveniente de más de un texto. Trabajar con ideas poco familiares, cuando se encuentra en juego información que está igualmente destacada. Generar categorías abstractas para efectuar interpretaciones.
5	Demostrar la comprensión completa y detallada de un texto. Interpretar el significado de matices o sutilezas del lenguaje. Aplicar criterios a ejemplos ubicados en varias partes de un texto usando inferencias de alto nivel. Generar categorías para describir relaciones entre partes de un texto. Trabajar con ideas contrarias a lo esperado.
4	Usar inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco conocido y para interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta su totalidad. Trabajar con ambigüedades e ideas que están enunciadas de manera negativa.
3	Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta múltiples criterios. Trabajar con información que se encuentra igualmente destacada.
2	Identificar la idea principal de un texto, entender relaciones, construir o aplicar categorías simples o interpretar el sentido de una parte específica del texto cuando la información no está destacada y es necesario hacer inferencias de bajo nivel.
1a	Reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un asunto conocido cuando la información requerida está destacada.
1b	Reconocer una idea simple reforzada varias veces en el texto (posiblemente con indicaciones gráficas) o interpretar una frase en un texto breve y sobre un tema conocido.

Fuente: ICFES Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. 2011 p, 15

**Tabla 3. Descriptores de los niveles de desempeño para la tarea reflexionar y evaluar**

Nivel	Características de las tareas
6	Crear hipótesis o evaluar de manera crítica un texto complejo sobre un tema desconocido teniendo en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y aplicar conocimientos avanzados que no se encuentran en el texto. Generar categorías para evaluar características del texto en cuanto a su relevancia para un determinado grupo de destinatarios.
5	Crear hipótesis sobre un texto con base en conocimientos especializados y demostrar una comprensión completa y detallada de textos complejos que contienen ideas contrarias a lo esperado. Analizar y evaluar de manera crítica inconsistencias reales o potenciales dentro del texto, o entre el texto y las ideas por fuera de este.
4	Usar conocimientos formales o públicos para crear hipótesis o evaluar un texto de manera crítica. Demostrar una comprensión precisa de textos extensos o complejos.
3	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica específica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos cotidianos y familiares o hacer uso de conocimientos más especializados.
2	Realizar un paralelo o conexiones entre el texto y el conocimiento externo o explicar una característica específica del texto con base en experiencias y actitudes personales.
1a	Realizar una conexión simple entre la información en el texto y conocimientos cotidianos y familiares.
1b	Actualmente no hay preguntas para este nivel en el banco de preguntas de la prueba de lectura.

Fuente: ICFES. Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. 2011 p, 19.

Dado lo anterior, en el 2009 se aplicó la prueba con énfasis en lectura y para cada tarea, según el informe del ICFES<sup>7</sup>, los resultados fueron:

- En acceder y recuperar, encontramos que el 49% de los estudiantes colombianos alcanza o supera el nivel 2 (el cual, según PISA, representa el mínimo esperado) es decir, localizan una o más piezas de información enunciada explícitamente. Seguidamente el 28% se ubica en nivel 2, o sea, localiza una o más piezas de información; cada una de ellas puede requerir el cumplimiento de varios criterios. Posteriormente, el 16% se ubica en el nivel 3, lo que evidencia que además de hacer los dos procesos anteriormente nombrados, combina piezas de información dentro de un texto y trabaja con

<sup>7</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Colombia en PISA 2009, Síntesis de resultados [En Línea]. Bogotá. Diciembre, 2010 [citado 16 mayo 2017]. Disponible en: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resul ta dos.pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resul%20ta%20dos.pdf)

información que se encuentra igualmente destacada. En última instancia encontramos un 4% en el nivel 4, dicho de otro modo, los estudiantes localizan varias piezas de información implícita que pueden requerir el cumplimiento de varios criterios, en un contexto conocido y combinan información verbal y gráfica. Finalmente, solo el 0,6% alcanza los niveles 5 y 6, logrando combinar múltiples piezas de información independiente, proveniente de diferentes partes de un texto mixto, en una secuencia exacta y precisa, y trabajando en un contexto poco conocido y dominar el manejo de información destacada y es altamente distractora.

- Para integrar e interpretar se evidencia que el 52% de los jóvenes colombianos alcanzan o supera el nivel mínimo, es decir, reconocen ideas, el tema principal y el propósito del autor. Consecutivamente el 30% se clasificó en nivel 2, entendiendo las relaciones dentro de texto, así como también construyendo o aplicando categorías simples para interpretar el sentido de una parte específica del texto aun cuando la información no es tan destacada y es necesario hacer inferencias de bajo nivel. Encontramos después, que un 16% se sitúa en el nivel 3, logrando integrar varias partes de un texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Y solo un poco menos del 5% alcanza los niveles 4, 5 y 6.

Lo anterior significa que son pocos los estudiante que logran demostrar una comprensión profunda del texto, la cual se evidencia en la capacidad de integrar diversas fuentes de información, trabajar con ideas que están igualmente destacadas en el texto, usar inferencias de alto nivel de complejidad y manejar ambigüedades e ideas contrarias.

- Finalmente para lograr la tarea de reflexionar y evaluar, tenemos que los educandos colombianos son relativamente mejores respecto a las anteriores, puesto que hay un porcentaje más alto (57%) de estudiantes que alcanzan o

superan el nivel 2, dicho de otro modo, realizan un paralelo o conexiones entre el texto y el conocimiento externo o explican una característica específica del texto con base en experiencias y actitudes personales. Aunque se tiene un 19% en el 3, es decir, son capaces de hacer conexiones entre el texto y conocimientos personales o cotidianos y un poco más del 7% se ubica en los niveles superiores (4, 5 y 6), lo cual quiere decir que son capaces de evidenciar una comprensión de textos complejos evaluándolos desde varias perspectivas y adoptando una posición crítica frente a ellos.

No se puede desconocer, que aunque en las pruebas de 2012 y 2015 los énfasis fueron diferentes, también se evaluó la parte de lectura, pero no se analizaron detenidamente porque los desempeños para nuestra área de estudio no son específicos.

Ahora bien, en el orden nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), apoyado en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se ha dado a la tarea de aplicar y perfeccionar pruebas que permitan conocer el estado actual de los procesos que desarrollan los estudiantes y la calidad de aprendizajes en cuanto a las áreas básicas de conocimiento en 3°, 5°, 9° y 11°, teniendo en cuenta que son los niveles en los que se hace la transición de unas etapas a otras. Asimismo, encontramos que la valoración es una constante en el sistema educativo y va siempre enfocada a la cualificación y fortalecimiento de las habilidades comunicativas de lectura y escritura.

Por ende, con la aparición de los Estándares básicos se empieza hablar de unas competencias (lectora y escritora), de unos componentes transversales (semántico, sintáctico y pragmático) y se empiezan a trabajar los niveles que se han definido como referentes para caracterizar los modos de leer, suelen identificar tres

macroniveles de lectura<sup>8</sup> reconocidos por diversos autores en diferentes épocas, aunque con distintos nombres, y se denominan macroniveles puesto que en cada uno de ellos se presentan también subniveles. Encontramos entonces:

### **NIVEL A: nivel literal**<sup>9</sup>

Este nivel se centra en abordar qué dice el texto en sus estructuras de manifestación. En otras palabras, se trata simplemente de reproducir la información que el texto nos suministra de manera explícita y directa; de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas. El mismo Umberto Eco llama la atención sobre la importancia de la interpretación de carácter literal, pues la considera como un presupuesto indispensable para poder acceder al universo de las inferencias y de las conjeturas textuales. Se espera en este nivel que el estudiante sobrepase la mera transcripción grafemática y frásica para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido.

### **NIVEL B: nivel inferencial**<sup>10</sup>:

Este es un nivel que exige mucha mayor cooperación y participación del lector, quien deberá, entonces, inferir o concluir lo no explicitado por el texto. Conduce a encontrar qué quiere decir el texto y qué es lo que el texto calla. Esto equivale, en otras palabras, a reconocer que un texto comprende tanto lo dicho —lo explícito—

---

<sup>8</sup> BARTHES, Roland. El Susurro del Lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires: Paidós, 1989. p. 57

<sup>9</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Modelos de evaluación del lenguaje. Categorías para el análisis de la comprensión lectora, pág. 74 [online]. Bogotá. Junio, 1998 [Citado 18 mayo 2017] Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf).

<sup>10</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Modelos de evaluación del lenguaje. Categorías para el análisis de la comprensión lectora, pág. 75 [online]. Bogotá. Junio, 1998 [Citado 18 mayo 2017] Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf).

como lo no dicho —lo implícito—. Por ende, el nivel exige que los estudiantes realicen inferencias cuando logren establecer relaciones y asociaciones (un juicio ocasiona otro juicio) entre los significados del texto leído.

### **NIVEL C: nivel crítico-intertextual**<sup>11</sup>

Considerado también como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para el lector, comprende además los dos niveles anteriores. Es importante resaltar que según el tipo de texto, la valoración es posible desde variadas perspectivas. Son múltiples las ópticas desde las cuales el texto puede ser interrogado. Pero, en todos los casos, el sujeto lector lo somete a una minuciosa evaluación crítica.

Este nivel de lectura referencia valoraciones, elaboradas tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos (intertextos). Se espera además que el estudiante en este nivel asuma una postura crítica que lo lleve a reflexionar sobre aquello que lee para emitir juicios y ponga a prueba su capacidad de controlar la consistencia en sus interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar<sup>12</sup>.

Es importante resaltar que a partir del año 2014 las pruebas cambian, pues se le apunta a la estandarización o alineación de todas las pruebas teniendo en cuenta que presentan características relacionadas; en consecuencia de lo anterior, se suprime el núcleo común, es decir, las áreas ya no son evaluadas por separado, sino que se fusionan. Para el caso del grado 11, la prueba evaluaba por separado Filosofía y Lenguaje, pero teniendo en cuenta que las dos áreas trabajan con el análisis de diferentes tipologías textuales, que apuntan a la reflexión a partir de los textos y su estructura y que la primer área hace hincapié en el desarrollo de un pensamiento crítico que se logra a través del proceso lector en el que se fundamenta

---

<sup>11</sup> Ibid., p, 75

<sup>12</sup> Ibid., p, 75

la segunda área; se crea la prueba de lectura crítica, la cual hace énfasis en que los estudiantes enfrenten un texto evaluando la validez de argumentos, reconociendo estrategias argumentativas y retóricas, relacionando contenidos con variables contextuales, etcétera<sup>13</sup>. Lo anterior podemos verlo evidenciado en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Alineación de la Prueba Saber 11°**

<b>ALINEACIÓN DE LAS PRUEBAS SABER</b>				
<b>SABER 3°</b>	<b>SABER 5°</b>	<b>SABER 9°</b>	<b>SABER 11°</b>	<b>SABER PRO</b>
<b>Lenguaje</b>	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	LECTURA CRÍTICA
<b>Matemáticas (RC)</b>	Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y competencias ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento científico
			Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

FUENTE: ICFES

Con relación a lo anterior, para delimitar nuestro problema de investigación se hizo necesario revisar los resultados de las pruebas SABER 2016 a nivel del departamento de Santander, con el fin de conocer el estado de la competencia lectora de los estudiantes que conforman las diferentes instituciones educativas. En los resultados de la prueba de Estado se evidencia que:

- Para el grado 11°, encontramos que de las cinco áreas que evalúa el examen, los estudiantes registraron una mejora en Lectura Crítica, al pasar de un promedio de 49,7 en 2015 a 52,6 en 2016.

<sup>13</sup> ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°. Tercera edición, 2017

- Respecto de las competencias lectoras y escritoras en el ciclo de básica primaria se evidencia que en el grado tercero el 79% de los estudiantes están entre el nivel insuficiente y mínimo, es decir, no comprenden diversos tipos de textos (especialmente narrativos e informativos), no identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, ni recupera la información explícita e implícita del texto.
- En el grado quinto el 72% de los educandos se encuentran entre los niveles mínimo y satisfactorio, o sea, logran superar sin dificultad las preguntas de menor y mediana dificultad, pero aún no logran superar la comprensión superficial de los textos cortos, no comprenden su contenido global, no reconocen con precisión el tema, ni categoriza, deduce e infiere información.
- Finalmente, en el ciclo de básica secundaria en el grado noveno encontramos que el 89% de los aprendices se mantiene también en los niveles mínimo y satisfactorio, sin mostrar mayor progreso en el nivel avanzado. Dado lo anterior, tenemos que los estudiantes en este nivel no alcanzan una comprensión más elaborada de lo que leen, para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto.

Ahora bien, desde el 2015 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea la Política Pública del Día E como oportunidad para que todo el equipo de cada colegio se concentre en saber cómo están sus procesos y resultados, y pueda acordar acciones conjuntas para alcanzar la Excelencia Educativa. En el caso del Colegio

Juan Pablo II del Municipio de Rionegro, Santander, de la revisión e interpretación de los resultados de las pruebas encontramos que la competencia lectora está muy por debajo del nivel, teniendo en cuenta que los estudiantes no superan en muchas

ocasiones y en los diferentes grados las preguntas de menor complejidad. Lo anterior se argumenta con que:

1. En el grado tercero el 100 % de los estudiantes está en un nivel de desempeño mínimo, es decir, en este grado no comprenden diferentes tipos de textos, en especial narrativos e informativos, no identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa y no recuperan información explícita.
2. En el grado quinto el 89% de los estudiantes están en un nivel de desempeño mínimo, dicho en otras palabras, no se supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, no se comprende su contenido global; no se reconoce con precisión el tema; categoriza, deduce e infiere información, ni se logra identificar funciones y relaciones globales.
3. El 100% de los estudiantes del grado noveno permanecen en un estado mínimo. De forma preocupante se evidencia que no comprenden lo que leen, por ende, se les dificulta hacer uso de conocimientos no habituales y especializados para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto.

Los resultados anteriores nos indican que realmente los procesos de lectura crítica de los estudiantes del Colegio Juan Pablo II, ubicado en el departamento de Santander y en el Municipio de Rionegro, no cuentan con las bases necesarias; para alcanzar el nivel mínimo, debido a que la mayoría de los estudiantes no salen del nivel literal. Por lo anterior es muy difícil que lleguen al desarrollo de un pensamiento crítico a raíz de la lectura que hacen de textos de su cotidianidad. Es importante poner a consideración que el proceso de leer, en palabras de Daniel Cassany: —constituye una actividad mucho más compleja que no se limita únicamente a la descodificación del código escrito sino que se proyecta hacia la comprensión de contextos sociales gracias al estudio de la cultura, la historia, la tradición, entre otros

tantos aspectos particulares que permean exclusivamente las relaciones humanas dentro de una sociedad<sup>14</sup>.

Asimismo, en el informe mencionado anteriormente se evidenció que frente a la concepción que expresaron los aprendices en la contestación de interrogantes que aludían al clima dentro del aula no se dan espacios de discusión e interacción con respecto a tópicos conversacionales entre los mismos estudiantes ni con sus maestros en algunas asignaturas. Lo cual nos refleja la necesidad y oportunidad de trabajar con la instauración de la comunidad de indagación a fin de apuntarle a la formación de ciudadanos críticos y dialógicos desde el intercambio de experiencias con sus pares, superiores y su entorno.

En el mismo sentido encontramos las intenciones del Estado en cerrar las brechas existentes en cuanto a acceso, calidad y permanencia, pero se refleja que el sector rural al cual pertenece nuestra población a intervenir se encuentra en condiciones de abandono y olvido, teniendo en cuenta que no dispone de recursos, materiales ni bibliografía actualizada con la cual se puedan desencadenar y anclar los procesos lectores y escritores desde el inicio de la etapa de la vida escolar.

Después de la descripción detallada sobre los resultados obtenidos en las pruebas internacionales, nacionales, regionales y locales, encontramos una problemática ante la cual surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación ayuda a desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica de un texto audiovisual narrativo en el grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II del municipio de Rionegro, Santander?

Las preguntas directrices que orientan la investigación son:

---

<sup>14</sup> CASSANY, Daniel. Tras las Líneas. Sobre lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. 2006 Pág, 24.

¿Qué dificultades tienen los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II para leer críticamente un texto?

¿Qué tipos de textos leen cotidianamente los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II?

¿Qué características debe contener una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación para desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica de un texto audiovisual narrativo en los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II?

## 2. JUSTIFICACIÓN

—Llama la atención que los gobiernos se preocupen mucho por los programas de alfabetización y por aumentar cada año el índice de alfabetizados, pero se despreocupen por las campañas nacionales sobre la lectura o las asuman simplemente como una proclama gubernamental desde un deber que resulta estereotipado [...]; es que tener ciudadanos-lectores críticos es un riesgo<sup>15</sup>. Lo anterior representa el gran reto que tiene el gobierno actual si quiere cumplir para el 2025 su propósito de hacer de Colombia el país más educado, pues necesita sin duda alguna apuntarle al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico que apoyado en una lectura de nivel complejo lleve a los estudiantes a pensar por sí mismos y a evaluar aquellos textos con los que se enfrentan día a día.

Se hace hincapié en la infinidad de oportunidades que tienen las escuelas para formar lectores críticos y no solo sujetos meramente alfabetizados, es decir, que la generación actual llegue a una comprensión holística, producto de la interrelación entre los diferentes textos a los que se enfrenta cotidianamente y su forma de ver y concebir las cosas y los acontecimientos desde sus conocimientos previos y capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación crítica de aquello que lee. De lo anterior, entonces se propone el trabajo desde una secuencia didáctica innovadora en el sector rural para desarrollar y fortalecer el proceso de lectura crítica de un texto audiovisual narrativo: “La tumba de las luciérnagas”, partiendo de los intereses y deseos de los aprendices de la mano de la instauración de la comunidad de indagación dentro y fuera del aula.

---

<sup>15</sup> JURADO VALENCIA, Fabio. Revista Iberoamericana de Educación. La formación de lectores críticos desde el aula. Número 46 [En Línea]. Abril, 2008 [Citado 4 junio 2017]. Disponible en: <http://rieoei.org/rie46a05.htm>

Teniendo en cuenta que el tiempo de aplicación del proyecto es muy limitado no se pretende hacer una transformación radical en el proceso de los estudiantes que integran el grupo, pero si se espera ver avances y hacer una comparación del grupo antes de iniciar y después de la aplicación de la propuesta, lo anterior, empleando dos pruebas que nos permitan verificar cual fue el impacto de la propuesta.

Además, se espera también diseñar una jornada de retroalimentación y capacitación con los maestros, en aras de conozcan nuevas estrategias de trabajo como: el programa de filosofía para niños, el aula de clase como comunidad de indagación, el proceso de enseñanza y aprendizaje situado y el ejercicio de lo que implica leer críticamente en el aula. Resaltando la importancia de la cualificación docente y la concepción de estos como investigadores dentro de las instituciones educativas.

Finalmente, del proyecto de investigación se espera recoger insumos para ser presentados en ponencias: la primera, para el congreso de filosofía desarrollado en la Universidad Industrial de Santander, específicamente en la línea temática de filosofía para niños. La segunda, para participar en talleres sobre la concepción del proceso de lectura crítica en las aulas de clase y finalmente aportar insumos para los procesos que han venido desarrollando los Maestros Rurales de Santander, en cuanto a la consolidación de los procesos lectores y escritores del sector rural.

## **2.1 OBJETIVO GENERAL**

- Determinar de qué manera una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación ayuda a desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica de un texto audiovisual narrativo en los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II del Municipio de Rionegro, Santander.

## **2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS**

- Identificar las dificultades que tienen los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II para leer críticamente.
- Identificar qué tipo de textos leen usualmente los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II.
- Determinar qué características debe tener una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación que ayude a desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica de un texto audiovisual narrativo en los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

El estudio acerca de las cosas y de los diferentes fenómenos que se presentan no está del todo acabado porque con el paso del tiempo los diferentes fenómenos analizados presentan ciertas variaciones debido al cambio y a las transformaciones del mundo y de todo lo que hay dentro de este. Si bien, el lenguaje es algo innato, es eso con lo que nacemos y vamos transformando, haciendo procesos cada vez más complejos, exponiéndonos a nuevas experiencias que permiten el cambio y a la vez un aprendizaje. Dichos procesos nos acompañan siempre dentro de nuestras actividades cotidianas, y son fenómenos que no se ven, es decir, nunca sabemos a ciencia cierta de qué manera funciona nuestra mente cuando se ve expuesta a comprender todas aquellas abstracciones que hace del mundo en el que habita.

Ya en el plano educativo donde se potencian dichas habilidades, la variabilidad que se presenta es mucho más, ya que cada uno de los alumnos posee experiencias diferentes y por ende la comprensión de cada texto que lea se va a ver afectado por esto porque cada quien comprende según el contexto presente en el que se encuentre sumergido el lector potencial, es por esto importante dar unas pautas para desarrollar ciertas habilidades dentro de los estudiante para que cada uno vaya asumiendo una postura crítica que le permita ir más allá de lo evidente, despertar el interés y la curiosidad por querer conocer cada vez las cosas y apropiarse de ellas, por eso es indispensable optar por utilizar ciertas estrategias dentro del aula que ayuden a incrementar dicha postura, por ello una de las opciones que se tienen es el programa de Filosofía para Niños (FpN) y para ello se ha realizado una búsqueda exhaustiva de antecedentes de corte internacional, nacional y regional que permitan conocer los estudios realizados sobre la materia, que indudablemente tienen

relación estrecha con nuestra problemática, es importante resaltar que los antecedentes se extraen desde:

**3.1.1 Ámbito Internacional.** El primer antecedente de corte internacional que nos servirá como referencia se titula: *Cómo desarrollar la Lectura Crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL* de la Licenciada Nora Juana Medina Pedraza, esta investigación se adelantó como requisito para obtener el grado de maestría en enseñanza superior, fue desarrollada en el año 2003 en México implementando una investigación descriptiva. Dicha investigación nace de la una problemática detectada, según la autora dice que los estudiantes ubicados en un nivel medio superior no han desarrollado la lectura crítica, por ende el objetivo general dentro de esta investigación es —Diseñar estrategias de aprendizaje para que el alumno del nivel medio superior de la UANL, desarrolle la habilidad de la lectura crítica, como herramienta básica para su información académica integral<sup>16</sup>.

Esta propuesta también involucra de manera directa a los maestros quienes fueron encuestados y los resultados de dichas encuestas se tuvieron en cuenta para determinar el nivel de lectura de los estudiantes de donde también se extrajo la problemática que enmarca esta investigación y para resolver la autora propone estrategias para el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica que den como inicio a programas remediales a esta problemática y teniendo como bases teóricas enfoques constructivistas, para ello implementaron un —módulo VIII De Español ya que —este incluye lecturas de diversas variables: sociedad, historia, economía, religión y arte, estas lecturas ya incluyen estrategias propuestas para la comprensión<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> MEDINA PEDRAZA, Nora Juana. *Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL*. Tesis de Maestría. México, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras. División de postgrado. 2003. 120 p

<sup>17</sup> *Ibíd.*

Con las cuales se pretende que el alumno desarrolle habilidades que le permitan la comprensión de los textos, es decir, que logren emitir juicios de valor, extrapolar información o jerarquizar la información recibida, elaborar sus connotaciones y que todo esto conlleve a que los alumnos actúen como lectores críticos, para ello se les proporcionaron lecturas con las cuales como resultado final debían generar estrategias y actividades para alumnos de preparatoria, que les ayudaran a desarrollar su habilidad específica de la lectura crítica. Los resultados obtenidos fueron de total satisfacción ya que se alcanzaron los objetivos planteados llegando a las conclusiones de que si se quiere dejar de lado pasividad de los alumnos frente a la lectura se deben realizar programas que motiven el trabajo dinámico del alumno en el aula de manera que se pueda catalogar como significativa su actuación dentro de la misma y para ello es necesario concienciar a los alumnos sobre los procesos que hace para llegar a comprender y por ende es necesario que conozca las diferentes habilidades y estrategias a las que puede recurrir para lograrlo.

El antecedente que se acaba de mencionar contribuye de manera significativa a esta propuesta ya que en materia de lectura crítica, nos brinda de base el conocer las diferentes estrategias funcionales que se pueden aplicar para enriquecer y nutrir nuestras herramientas a la hora de diseñar nuestra propuesta de intervención.

El segundo antecedente de corte internacional pertenece a una investigación hecha por Margarita Figueroa Rodríguez en la Universidad del Zulia en Venezuela, dicha investigación se titula: Experiencias en la enseñanza de la lectura a partir de los aportes del programa de filosofía para niños. La cual se adelanta con el fin de obtener un ascenso y optar a la categoría de profesora titular, presentado en año el 2010 en Maracaibo.

Uno de los propósitos que tiene esta investigación, la cual implementa la metodología de investigación- acción, es difundir el programa de Filosofía para Niños (FpN) de Mathew Lipman en la escuela primaria teniendo en cuenta que este

es un programa filosófico pedagógico con el cual se pretende que el alumno amplíe sus habilidades de pensamiento y participe en discusiones sobre temas de índole filosófico, académico y de la vida cotidiana y teniendo también como referencia el modelo socrático basado en el dialogo y mayéutica, aspectos importantes para el desarrollo de la comunidad de investigación y/o comunidad de dialogo. El segundo propósito es el de implementar comunidades de investigación literarias para estimular la lectura y la escritura en el aula. Y ya por último, se presentan testimonios y experiencias registradas en la implementación de comunidades de investigación literarias llevadas a cabo por un grupo de maestras del programa de

Maestría en Literatura, de la División de Estudios para Graduados, de la Universidad del Zulia<sup>18</sup>.

Es importante mencionar que esta investigación nace de la preocupación de los docentes por el proceso que tienen sus alumnos con la expresión oral y escrita, y la dificultad que esto genera en ellos a la hora de expresar sus argumentos de manera coherente. Por este motivo, se decide iniciar dicha investigación teniendo que este trabajo se hace con los estudiantes que entran a la maestría que su mayor porcentaje son maestros en ejercicio y esto permitió acceder a experiencias directas en la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura. Dentro de este programa de maestría tenían un objetivo que era el de conocer las bases teóricas de FpN e implementar algunas de sus estrategias de trabajo en las experiencias docentes de los maestros y profesores que conformaban dicho curso, es decir en ese momento se trató no sólo de validar las bondades de un programa como éste sino de obtener experiencias directas en el aula de clase, aunque esas experiencias no fueron

---

<sup>18</sup> FIGUEROA RODRÍGUEZ, Margarita. Experiencias en la enseñanza de la lectura, a partir de los aportes del programa Filosofía para Niños. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesora titular. Maracaibo: Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Letras. 2010. 68 p

incluidas en esta investigación pero si sirvieron para recoger insumos importantes para la conformación y concreción de comunidades de investigación literaria<sup>19</sup>.

Esta propuesta se genera como una contribución para el tema de la lectura, la escritura y las competencias comunicativas como patrimonio de los niños, como individuos en formación. Así como para el maestro como mediador de dicha formación. Para ello partieron de unos supuestos de que —la lectura continúa siendo un problema tanto para los docentes como para nuestros estudiantes, independientemente del nivel de estudios en el que éstos se encuentren. Y también —que a través del debate y el diálogo, propios del Programa de Filosofía para Niñ@s, se puede mejorar el pensamiento creativo y crítico; en consecuencia esto significa mejorar el lenguaje oral y escrito. Y esto los llevó a generar el objetivo general de la propuesta que fue: Difundir la metodología dialógica de filosofía para niñ@s para la enseñanza de la lectura y la literatura.

Los resultados obtenidos se dieron en cuanto a tres experiencias en las cuales se implementó la estrategia observándose como resultados la participación activa por parte de un 90% de los alumnos y al mismo tiempo permitió una serie de reflexiones sobre temas que se generaban de las lecturas y abrían posibilidades a iniciar nuevas sesiones ya que las preguntas implementadas permitieron a los alumnos argumentar y exponer sus ideas y a la vez escuchar a sus compañeros que expresaban respuestas diferentes a las de ellos.

El antecedente anteriormente mencionado proporciona una guía de cómo implementar la estrategia de Filosofía para niños, mostrando las múltiples experiencias desde el aula y los resultados que se obtuvieron implementado las preguntas como un medio para el descubrimiento de la realidad aunque en ocasiones la realidad es diferente para otros. Y de esta manera nos ayuda a

---

<sup>19</sup> Ibíd.

comprender la efectividad de dicha investigación y nos abre un nuevo para fijar nuevas metas que giren en torno a esta.

El tercer antecedente que viene a nutrir nuestra propuesta es una investigación de corte descriptivo hecha por Lugarda Rodríguez Macas, estudiante de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador, proyecto que adelanta para obtener el título de magister en gerencia educativa con este proyecto que lleva por nombre: —la enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, de los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la escuela particular mixta nº 276 —corazón de maríall de la ciudad de Guayaquil período 2011-2012II. Dicha investigación se basó en un problema detectado donde se evidencia que en la educación ecuatoriana hay poco desarrollo del pensamiento crítico y creativo, situación problémica que a su vez llevó a generar la hipótesis de que: La enseñanza de la filosofía influye en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los niños de Séptimo Año de Educación General Básica de la Escuela Particular Mixta N° 276 —Corazón de Maríall de la ciudad de Guayaquil<sup>20</sup>.

Se trabajó con estudiantes del Séptimo Año de Educación General Básica de la Escuela Particular Mixta N° 276 —Corazón de Maríall de la ciudad de Guayaquil, la que está formada por 56 estudiantes, 30 niñas y 26 niños comprendidos entre las edades de 10 y 11 años. El objetivo general que enmarca esta propuesta es: Determinar la forma en que incide la enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de Séptimo año de Educación básica de la Escuela Particular Mixta N° 276 —Corazón de María de la ciudad de Guayaquil, a través de la aplicación de una metodología investigativa, para contribuir con la educación básica del país, al conocimiento filosófico y pedagógico.

---

<sup>20</sup> RODRÍGUEZ MACAS, Lugarda. La enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, de los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la escuela particular mixta nº 276 —Corazón de Maríall de la ciudad de Guayaquil período 2011-2012. Magister en Gerencia Educativa. Milagro, Ecuador: Universidad estatal de Milagro. Instituto de postgrado y Educación continua. 2011. 161 p.

Los resultados obtenidos en esta propuesta arrojaron que el estudio de la Filosofía sí desarrolla la criticidad y creatividad en los niños, dejando de lado aquellos pensamientos de que la filosofía es compleja y como tal debe estudiarse por personas de mayor edad y mayor nivel académico.

Este antecedente nos da cuenta de los resultados óptimos que pueden obtener al implementar la estrategia de filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico y sobre todo saber que esta permite alcanzar las metas propuestas y por ende que los alumnos adquieran habilidades que le permitan la comprensión de los textos y así mismo el asumir una postura frente a todos estos.

Y el último antecedente internacional que permitirá guiar y continuar con la ruta trazada se trata de una investigación realizada por Adolfo Zárate Pérez bajo la Dirección del trabajo del Dr. Daniel Cassany<sup>21</sup> fue desarrollado en el año 2010 en Perú titulada: La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria Concepción y tratamiento metodológico, con el fin de investigar la concepción y la forma como abordan la lectura crítica los libros de texto de educación secundaria en el Perú, tanto los públicos como los privados. Esto permitirá dilucidar qué concepción de lectura tienen y cómo hacen el tratamiento de la lectura crítica. Los libros de textos escolares públicos son oficiales, editados por el Ministerio de

Educación del Perú (en adelante MED) y distribuidos gratuitamente en todos los colegios estatales del país, cuyo uso es obligatorio<sup>22</sup>.

Esta propuesta tiene como objetivo general: analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú. Y Para obtener

---

<sup>21</sup> Escritor, profesor e investigador universitario español. Licenciado en filología catalana y doctor en filosofía y letras

<sup>22</sup> ZARATE Adolfo, La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria Concepción y tratamiento metodológico, Perú, 2010. p 96

resultados arrojaron que —no existen diferencias significativas entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas Norma y Santillana sobre la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica. Los manuales del MED del área curricular de Comunicación 84 relativamente tienen una inclinación mayor por la lectura crítica; y en Ciencias Sociales, la editorial Santillana reúne mayores características de criticidad que el manual del MEDII<sup>23</sup>.

Por otro lado también se encontró que Los manuales del MED tienen objetivos por unidad; las editoriales privadas no. La mayor cantidad de objetivos formulados son inferenciales y enfatizan el desarrollo de las capacidades cognitivas e individuales, centradas en el texto (intratexto) y orientadas a encontrar sentido al texto, compatible con la concepción psicolingüística y lingüística de la lectura, porque se concibe que el significado está en el texto, independiente del lector y del contexto. No se proponen objetivos sobre los usos sociales del texto, las relaciones de poder ni las ideologías subyacentes.

En conclusión este antecedente nos contribuye un aporte en cuanto a cómo los textos que encontramos pueden o no servirnos como base teórica y manual de instrucción pero siempre hay que cuestionar todo texto que se quiera llevar al aula, analizarlo y someterlo a un proceso de selección y saber las posibles estrategias que se pueden implementar con este para que de esta manera los alumnos lleguen a optar por una postura crítica cuando se vean expuesto a diferentes tipos de lecturas.

**3.1.2 Ámbito Nacional.** Ahora en cuanto a indagaciones de corte nacional el primer antecedente que viene a nutrir nuestra propuesta, es una investigación realizada por Rubén Darío Colorado que pertenece a la Fundación Universitaria Católica del Norte. Este estudio busca por medio de la filosofía para niños potenciar el desarrollo

---

<sup>23</sup> Ibíd.

del pensamiento crítico y creativo, este a su vez para de un enfoque para la comprensión (EpC)<sup>24</sup>. Se realizó con los estudiantes del grado 4to del colegio Bethlemitas de la ciudad de Medellín. Se espera obtener como resultado: diseñar una propuesta pedagógica de filosofía que contribuya al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico a partir del enfoque de la comprensión en las estudiantes del grado 4to del colegio Bethlemitas –Medellín, encaminados al logro de objetivos concretos, según las necesidades del contexto, en cuanto a esta disciplina, obedeciendo a su mejora en el punto de vista su trayectoria del enfoque pedagógico EpC.

La propuesta se implementa a fin de obtener un doble impacto a través de una apuesta innovadora, trabajo desarrollado por fases con actividades orientadas: inicialmente se va a determinar el grado de conocimiento de las estudiantes sobre las temáticas relacionadas con los contenidos filosóficos básicos en cuanto a desarrollar el pensamiento crítico y creativo obedece, para lograr esto se propone: la búsqueda de información pertinente sobre los lineamientos de la enseñanza de la filosofía, enseñanza para la comprensión (EpC), el pensamiento filosófico de Mathew Lipman, el enfoque cualitativo y la investigación acción- participación.

En una segunda fase se diseña una propuesta pedagógica de filosofía que contribuya al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo para ello se desarrollan actividades tales como: tabulación y análisis de resultados de la encuesta (pre-test) que sirvió para hacer un diagnóstico para identificar los conceptos básicos en cuanto a la temática abordada en esta investigación y también la planeación de actividades para la enseñanza del programa FpN desde el enfoque EpC.

---

<sup>24</sup> El enfoque elaborado por Gardner, Perkins, Perrone, Wiske Stone que se denomina —Enseñanza para la comprensión es un marco fértil para proponer una reorganización de la enseñanza y de los contenidos con la finalidad de que los alumnos comprendan, es decir, no sólo que puedan conocer determinadas informaciones sino que puedan realizar diferentes actuaciones en relación con ellas

Finalmente se pretende desarrollar la propuesta pedagógica con el fin de fortalecer el pensamiento crítico<sup>25</sup>. Con los resultados de esta propuesta se logró determinar el grado de conocimiento crítico de las estudiantes desde los contenidos filosóficos, esta indagación permitió conocer aspectos: familiares, personales, económicos, sociales, culturales y académicos de las estudiantes, además de proporcionar bases sólidas para la búsqueda de estrategias pedagógicas acordes a su realidad. También se logró hacer un rastreo de información pertinente a la propuesta pedagógica en el que se encontraron referentes teóricos y legales que la fundamentan, también se realizó la propuesta pedagógica planteada inicialmente y con esta se logró el objetivo inicial y a la vez despertar y la motivación y la posibilidad de trabajar de manera cooperativa donde el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje que se construye progresivamente.

Este antecedente aporta bases sólidas en cuanto a las diferentes metodologías y enfoques que se pueden implementar y que pueden ser útiles a la hora de generar estrategias que permitan el desarrollo de diferentes habilidades, en este caso la de lectura crítica.

Otro antecedente nacional es el que presentan las estudiantes María Paula Marín y Deysi Lorena quienes le dan el nombre su proyecto: —La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento donde se presenta una estrategia didáctica basada en la implementación de cuentos cortos para el fortalecimiento de la lectura crítica. Esta investigación busca el diseño, la construcción y posteriormente la implementación de talleres de comprensión lectora como herramienta innovadora y facilitadora del proceso de lectura crítica.

---

<sup>25</sup> COLORADO PAREJA, Rubén Darío. Propuesta Pedagógica (Unidad de aprendizaje) para la implementación del programa de filosofía para los grados 4to de Básica primaria del colegio Bethlemitas- Medellín. Trabajo de grado de Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Facultad de Ciencias de la Educación, sociales y humanas. 2017. 33 p

La población con la que se trabaja son los estudiantes del grado 602 de la institución educativa distrital San José Norte, ubicada en la ciudad de Bogotá, población en la cual se evidencia la necesidad del fortalecimiento del proceso de lectura y de cómo mejorar las habilidades de pensamiento crítico como lo son la inferencia, la interpretación y la evaluación a través de la lectura crítica de cuentos cortos de tal manera que el estudiante pueda trascender. Este proyecto tiene como objetivo general: Mejorar y fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de 602, jornada tarde del colegio San José Norte y tiene una perspectiva cualitativa y es de tipo descriptivo ya que ya que parte del hecho de que hay una realidad que resulta insuficientemente conocida y por tal motivo interesante para su desarrollo.

Los resultados obtenidos durante la puesta en marcha de este proyecto permitió que los estudiantes a través de la resolución de los diferentes talleres mostraron un progreso significativo en su criticidad frente a las diferentes lecturas propuestas, se evidencio por parte de los docentes la carencia de herramientas y material educativo que permite que los educandos desarrollen sus habilidades mentales, ya que al implementar los talleres se vio el avance en las mismas, es decir, los estudiantes realmente no carecían de estas habilidades, sino que no habían sido fomentadas por sus profesores<sup>26</sup>.

Es importante tener en cuenta las diferentes estrategias e invenciones que se hacen dentro del área de lengua castellana y más cuando se trata el desarrollo de la habilidad de lectura crítica, por ende este antecedente nos aporta unas bases en cuanto a cómo potenciar dicha habilidad para que poco a poco los alumnos se apropien de lo que leen asumiendo una postura crítica.

---

<sup>26</sup> GÓMEZ PAJOY, Deysi Lorena. MARÍN MENDOZA, María Paula. La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas. 2015. 83 P.

Nuestro tercer antecedente que se menciona como contribución a nuestra investigación es el de las alumnas Alexandra Jaramillo, Carolina Oliveros, Eunice Fernández y María Díaz. Esta investigación que lleva por nombre: Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado. Esta propuesta se centra en reconocer los, dentro de los jóvenes entre 10- 12 años de edad, los requerimientos que llevan al logro de una lectura concienzuda en los estudiantes desde temprana edad y de este modo, planear, estudiar y ejecutar estrategias que al ser implementadas ofrezcan la viabilidad de una lectura crítica en los educandos, es decir; habilidades de pensamiento que le permitan interactuar con el mundo, reconocer su entorno y que se convierta en un ser capacitado para la transformación social que tanto requiere el mundo actual, con el fin de contribuir a la mejora de la preparación para sus estudios de nivel medio y posteriormente, de educación superior donde el estudiante debe manejar altos grados de abstracción y reflexión en los procesos lectores para ello.

Después de realizar una serie de encuestas y entrevistas que permitieron indagar sobre el nivel de lectura de los jóvenes, se pretende dejar como producto de esta investigación, una serie de estrategias que conlleven a la lectura crítica en los estudiantes, una lectura reflexiva, concienzuda y que pueda alcanzar efectivos niveles de comprensión a partir de ella. Es bien sabido que la capacidad de análisis, interpretación y evaluación, unido a la actitud investigativa, flexible y honesta, es un distintivo del profesional actual; por tanto, este proyecto investigativo lleva a seleccionar métodos y medios adecuados para enfocar la enseñanza – aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> DÍAZ BARRAGAN, María C, FERNÁNDEZ GALVÁN, Eunice Esther, JARAMILLO TRIANA, Alexandra, OLIVEROS MONTEALEGRE, Carolina del Mar. Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado. Trabajo de grado Licenciatura en Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, e Idioma Extranjero: inglés. Medellín: Corporación Universitaria Adventista. 2014. 147 p.

El proyecto gira entorno a un objetivo general el cual es: plantear estrategias para que los docentes de las instituciones Corporación Educativa Adventista de Palmira Valle y Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga Santander del Sur, desarrollen en los estudiantes de quinto y sexto grado la lectura de manera crítica. Con el fomento de dichas estrategias y durante el proceso de elaboración de estas mismas se llegaron a ciertas conclusiones como lo son: se hace necesario que el desarrollo lector crítico del estudiante, no se relegue únicamente a la asignatura de castellano; se debe llevar de manera transversal en todas las áreas del conocimiento; pues es así, cuando el estudiante, al interactuar de manera constante con lecturas llamativas dentro de los diferentes géneros literarios que pueda relacionar con diferentes contextos y que le brinden respuesta a sus inquietudes, al tiempo que fortalece sus saberes previos; también que los docentes deben explorar el camino de formación hacia un pensamiento crítico, apoyarse en la fuente de verdad, en la exploración de la naturaleza, en los deberes, los derechos y en general, en el contexto de la comunidad educativa.

Este tipo de iniciativas que no solo tienen en cuenta a los estudiantes, sino que también a los docentes, deja claro que este tipo de estrategias creadas por y para los dos docentes son herramientas fundamentales que permiten estos mismos actualizar e innovar ciertas estrategias y metodologías que le permitan dentro del aula potenciar la lectura crítica, lo que sumamente importante y contribuye a nuestra propuesta ya que no solo se creará para los estudiante sino también para aquellos docentes que deseen poner en práctica las diferentes estrategias planteadas en nuestra propuesta.

Este último antecedente nacional generado por Blanca Yelsi Álvarez Ocampo que presenta la propuesta titulada: Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca. El objetivo planteado en esta investigación fue el de proponer una estrategia pedagógica e la Lectura Crítica a partir de la comprensión de los procesos

de aprendizaje de la misma, por parte de los estudiantes de noveno y docentes del Colegio Antonio Nariño. La metodología que se implementó para desarrollarlo fue de enfoque mixto ya que se valió de herramientas cuantitativas y cualitativas que permitieron acercarse de una manera más profunda al problema de acuerdo al bajo nivel de Lectura Crítica encontrado en este colegio después de realizar un análisis minucioso se encontró específicamente que el problema es de lectura y que al mismo tiempo trascendía al de lectura crítica por este motivo se genera dicha estrategia permitiendo ser implementada por los docentes que en algún momento tengan por objetivo mejorar la habilidad de lectura crítica<sup>28</sup>.

Que según los resultados, les permitió a los estudiantes encontrar cierta funcionalidad dentro de la habilidad, de las cuales se rescatan: una mejora en la escritura, la comprensión la reflexión, el entendimiento y el aprendizaje, también les ayudó a tener una mente abierta dispuesta a expresar lo que piensa, a interpretar, a dar y a crear. Por otro lado en el momento de la evaluación siendo considerada como la competencia que menos les gusta quizá por la trascendencia errónea que se le ha dado, porque se ha abusado de ella al darle un equivalente en la lectura, esto ha generado apatía y recelo en ellos. La evaluación debería ser tomada desde una mirada más significativa, más valorativa y alejarla de lo numérico. Como también se evidencia que los docentes un plan de trabajo organizado para desarrollar el proceso de Lectura Crítica, parece ser que las actividades que comparten con los chicos son un poco improvisadas de acuerdo a cada sesión de clase. Y para ello se propone organizar capacitaciones para los docentes sobre la temática de Lectura Crítica y cómo abordarla desde su quehacer pedagógico para que el aprendizaje sea mucho más dinámico y significativo para el estudiante, y que tenga la oportunidad de generar nuevos aprendizajes en el área disciplinar de mayor relevancia para él.

---

<sup>28</sup> ÁLVAREZ OCAMPO, Blanca Yelsi. Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca. Magister en educación. Cajicá: Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Educación y Humanidades. 2016. 87 p.

Los aportes de esta propuesta son sustanciales en la medida que nos traza un camino donde no solo debemos enfocarnos en los estudiantes sino también en los docentes, conocer de qué manera estos llevan a cabo el desarrollo de la habilidad de lectura crítica y sobre todo reflexionar y reorganizar las múltiples estrategias que se tienen dentro del aula como también el generar nuevas estrategias de evaluación que le permitan identificar al docente en qué está fallando él y sus alumnos para de esta manera poder ejecutar nuevos proyectos que atiendan dichas falencias.

**3.1.3 Ámbito Regional.** El trabajo realizado por la estudiante Lina Marie Mejía Páez que lleva como título: La filosofía para niños (FpN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de TIC<sup>29</sup>. Caso: estudiantes de séptimo grado de una institución educativa oficial de Bucaramanga.

Esta investigación tienen como objetivo general implementa el programa de filosofía para niños (FpN) con actividades complementarias mediadas a través de textos electrónicos que promuevan el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en los estudiantes de séptimo grado. El enfoque metodológico implementado es la Investigación acción con una técnica de observación participante la cual fue aplicada a la población objeto de estudio ya mencionada. Con esto se pretende obtener: primero, un resultado comparativo entre una prueba diagnóstica una prueba taller final aplicada a un grupo de estudiantes intervenidos con la propuesta de filosofía para niños , mediada con textos electrónicos en cuanto al desarrollo de sus competencias científicas y comunicativas, segundo, unas actividades sugeridas que complementen el programa filosofía para niños que sean implementadas mediante el uso de textos electrónicos y finalmente proponer pautas

---

<sup>29</sup> Abreviación para Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

a considerar en el diseño de blogs y wikis educativos como elementos de mediación en la formación de competencias científicas y comunicativas<sup>30</sup>.

Los resultados obtenidos de esta investigación fueron evaluados de forma comparativa entre una prueba diagnóstica inicial y una prueba taller final que fue aplicada al grupo de estudiantes intervenidos. El análisis de los resultados obtenidos evidenció resultados favorables en el desarrollo de competencias científicas y comunicativas. También se llegó a la conclusión de que el programa FpN ofrece resultados satisfactorios para el desarrollo de competencias, y que este puede ser mediado satisfactoriamente con incorporación de textos electrónicos y que a su vez estos mismos resultados pueden ser extendidos a la enseñanza de diversos de diversos campos del conocimiento, a partir de la ampliación del uso de la metodología de comunidad de indagación propia de FpN.

El anterior antecedente nos aporta información relevante, ya que podemos mirar las diferentes adaptaciones y modificaciones que se pueden realizar al momento de trabajar y querer implementar el programa de FpN y también poder observar que los resultados son del todo satisfactorios nos brinda la posibilidad y al mismo tiempo cierto interés por el desarrollo de nuevas estrategias que permitan el desarrollo de habilidades y que su vez contribuyan en los estudiantes y en los docentes para quienes este tipo de investigación toman como herramienta para implementar en el aula y en las instituciones donde se requiera.

El segundo antecedente que viene a nutrir nuestra propuesta se trata de una investigación realizada por el alumno Diego Armando Aparicio Bernal de la universidad Autónoma de Manizales la cual fue puesta en marcha en el colegio integrado Llano grande de Girón- Santander, este trabajo, con una metodología

---

<sup>30</sup> MEJÍA PÁEZ, Lina Marie. La filosofía para niños (FpN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de TIC. Tesis de maestría. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de Educación. 2013. 181 p.

participativa y activa, se adelantó debido a una problemática detectada —La poca motivación y la carencia de actividades que promuevan la práctica lectora en las aulas de clase han direccionado hacia el bajo nivel de la comprensión lectora, trayendo como consecuencia un mínimo nivel de rendimiento académico en los niños y jóvenes pertenecientes a un plantel educativo y al mismo tiempo la débil comprensión e interpretación textual se manifiesta en todos los niveles de la educación como la primaria, la secundaria e incluso la vida universitaria.

Para darle una posible solución a esta problemática, el autor de esta tesis tiene como finalidad el desarrollo de habilidades en lectura crítica de estudiantes que cursan el último nivel de la educación secundaria; para tal fin se tiene como objetivo el diseño y aplicación de una Unidad Didáctica (UD) en la que se proponen una serie de actividades que promueven la práctica de la lectura en el nivel crítico que deben poseer los estudiantes de undécimo grado<sup>31</sup>.

Los resultados obtenidos dieron de que: Los textos con sentido crítico que abordan temáticas actuales y relevantes para los estudiantes contribuyen en el desarrollo de habilidades en lectura crítica; entre las que se destacan el reconocer la idea principal e información básica, hacer inferencias, valorar y juzgar y confrontar ideas. También que el desarrollo las habilidades en lectura crítica permite a los educandos desenvolverse con autonomía y criterio propio frente a diferentes situaciones cotidianas en las que deban enfrentarse a la solución de un problema. Y finalmente que el abordar textos con sentido más profundo no solo desarrolla en los estudiantes habilidades de lectura crítica, sino que enriquece el pensamiento crítico, siendo la lectura y pensamiento crítico dos pilares que interactúan en la formación de ciudadanos competentes en las diferentes ciencias de estudio.

---

<sup>31</sup> APARICIO BERNAL, Diego Armando. Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado llano grande Girón/Santander. Tesis de maestría. Universidad autónoma de Manizales. Departamento de educación. Modalidad virtual. 2016. 158 p.

Investigaciones como esta permiten explorar un poco más las diferentes estrategias que se implementan dentro del aula para potenciar y desarrollar las diferentes habilidades atendiendo a problemas específicos académicos u/o sociales que se generan dentro de las instituciones educativas y con el desarrollo de estas se pueden obtener resultados satisfactorios y al mismo tiempo evaluaciones y reflexiones que permitan ajustes para una futuras investigaciones.

## **3.2 MARCO CONCEPTUAL**

**3.2.1 La comunidad de indagación.** La situación actual del país, requiere que en las aulas de clase no solo se dé el proceso de alfabetización, sino también la formación de ciudadanos dialógicos. Es importante resaltar que desde los primeros años de vida, los niños están en constante contacto verbal con el otro. Si bien, con el programa de FpN se busca potenciar el comportamiento filosófico, partiendo de la discusión filosófica, se quiere también potenciar y propiciar desde el aula de clase el diálogo, como medio para que los niños expresen mutuamente sus ideas, aprendan a escuchar las respuestas de sus pares, superen la sensación de que lo que tienen que decir es algo absurdo o inadecuado comprobándolo con el grupo, de tal manera que las experiencias de los demás también constituyan un aprendizaje<sup>32</sup>.

Nuevamente recurriendo al Centro de Investigaciones, en el aula de clase se necesita de forma urgente la implementación de la comunidad de indagación, ya que esta es entendida como un espacio en el que en una interacción continua con los otros miembros, las personas indagan alrededor de una pregunta, convirtiéndose esto en un acto dialógico, que debe basarse en el respeto por las

---

<sup>32</sup> ACCORINTI, Stella. La comunidad de indagación. Centro de investigaciones en el programa Filosofía para niños (C.I.Fi.N). Argentina [En línea] Disponible en: [http://www.izar.net/fpn-argentina/esp\\_filo0.htm](http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filo0.htm). [Citado 10 junio 2017].

ideas de los demás y en el reconocimiento mutuo de sus miembros<sup>33</sup> y así partiendo del conocimiento colectivo es como se da cuenta de la forma en la que los niños, niñas y adolescentes piensan y actúan con una practicidad y reflexión mucho más elevada a la que reaccionaria de forma individual —una genuina comunidad de indagación se basa en el respeto mutuo y el compromiso voluntario por parte de sus integrantes en una búsqueda común<sup>34</sup>.

Se estima que a partir de las comunidades generadoras de las discusiones filosóficas los estudiantes al igual que el maestro fundamenten sus puntos de vista y los asuman. A medida que el diálogo avanza, la complejidad del mismo es proporcional, pues se empieza a evidenciar que la reflexión se hace más profunda y los estudiantes han perdido ese miedo a compartir sus ideas, experiencias y visiones sobre los tópicos trabajados en el aula.

**3.2.2 Enseñanza y aprendizaje situado.** Es aquel “que se genera y se recrea en determinada situación” por ende se “cuestiona el sentido y relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos o comunidades donde se utiliza”<sup>35</sup> desde allí se parte del hecho que la educación solo trata los contenidos de manera aislada haciendo que el aprendizaje no tenga significado ni relación con el propio entorno y todo sea mucho más difícil para el aprendiz, entonces lo que se propone desde este tipo de educación situada es que el conocimiento sea “parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras

---

<sup>33</sup> ENTREVISTA con Nancy González. Docente. Sincelejo, Mayo 19 de 2013.

<sup>34</sup> *Ibíd.*

<sup>35</sup> DÍAZ, Frida. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw-Hill, 2006, pag. 15

situaciones análogas o distintas a las originales”<sup>36</sup> es interesante porque primero que todo obliga a los docentes a pensar el cómo se va a realizar dicha tarea, también se genera un tipo de innovación dentro de las practicas pedagógicas porque este tipo de educación se hace mucho más representativa para los aprendices ya que nace del entorno y de las necesidades que hay en este y su cultura, esto hace que se generen más expectativas por conocer e indagar y solucionar problemas en cuales están inmersos. El docente quien es una herramienta clave tendrá que buscar.

**3.2.3 Leer.** Aunque para muchos sea solo reproducir de forma oral lo escrito, olvidamos que en cierto caso la lectura es mucho más que esto. Teniendo en cuenta a Daniel Cassany<sup>37</sup> quien proporciona un concepto sobre ésta diciendo que leer es comprender y para ello es necesario desarrollar varias destrezas mentales y cuando se alcanzan estaríamos hablando de una alfabetización funcional<sup>38</sup>. Partiendo de este concepto vemos que leer no es muy fácil porque después de aprender a decodificar se deben potenciar dichas destrezas (aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.) para así llegar a lo que hoy en día es llamada lectura crítica y que tanto auge tiene actualmente.

Desde una orientación sociocultural se entiende que tanto la lectura como la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas, así que se pueden observar desde tres puntos de vista como lo son:

---

<sup>36</sup> *Ibíd.* Pag 15

<sup>37</sup> Profesor titular de Análisis del Discurso en lengua catalana en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Investigador en la comunicación escrita, con varios propósitos (fundamentación teórica, aplicación didáctica), perspectivas (lengua materna/ extranjera, niños / adultos) y géneros (discurso académico, escritos empresariales, divulgación científica). [Citado el 20 de julio de 2017] [Disponible en: [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/es/pres/bio/](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/es/pres/bio/)].

<sup>38</sup> Libro referente de estudio. Leer reseña [Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603420.pdf>] [Citado el 27 de junio 2017].

- **La concepción lingüística:** según esta concepción el significado se aloja en el escrito, es decir, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores.
- **La concepción psicolingüista:** en este se trata de entender cosas que no fueron dichas porque en ocasiones algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica y que el significado del texto se ubica es en la mente del lector y este es elaborado a partir del conocimiento previo que este aporta y es precisamente por lo mismo que varía según el individuo y las circunstancias de mismo.
- **La concepción sociocultural:** se hace énfasis en otros aspectos como son:
  - El significado de las palabras y el conocimiento previo que aporta el lector.
  - El discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás y trata de reflejar sus puntos de vista o su visión del mundo a través del discurso<sup>39</sup>.

Asimismo, desde La lectura vista desde diferentes ángulos y perspectivas en este caso Goodman la considera como “un proceso dinámico y constructivo”<sup>40</sup> dando relevancia a que no se trata solamente en el reconocimiento de palabras y letras de manera aislada, sino también hay que tener en cuenta el sentido o significado del lenguaje escrito, de ahí la necesidad de ser conscientes de la importancia de este proceso dentro de la formación del aprendiz. Goodman hace énfasis en que “leer es lenguaje en la misma medida que escuchar es lenguaje”<sup>41</sup> es decir, en el desarrollo de este proceso se emplean diferentes recursos que no son solo escritos, sino también juegan un papel importante otro tipo de procesos cognitivos involucrados antes de leer, como lo es el observar, el escuchar y la lectura propia del entorno lo que permite generar un conocimiento sobre su mundo. Entonces “leer no se trata

---

<sup>39</sup> CASSANY, Daniel. Leer desde la comunidad. En: Tras las líneas. Anagrama. 2013. p.25-35

<sup>40</sup> GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Sobre la lectura. Pág. 18

<sup>41</sup> Ibíd. pág. 40

de ver letras o palabras sino de entender significado”<sup>42</sup> por ello la importancia de no generar una lectura fragmentada o aislada de su contexto, de su mundo, sino que la lectura sea un conjunto de herramientas para comprensión, desarrollo, construcción y significación para su entorno. Ya que cuando se lee el lector hace uso de los códigos lingüísticos y tiene en cuenta su bagaje cultural y experiencia, lo que le permite extraer el mensaje implícito durante la actividad de lectura que realiza. La lectura es una unidad dinámica, un proceso que la gente utiliza por motivos sociales y personales importantes”<sup>43</sup> es por esto que al alumno se le debe proveer material que su sea de su interés, que le aporte la información necesaria para resolver los problemas cognoscitivos que presentan durante el proceso de la lectura y que después de esta quiera y necesite comunicar lo que acerca de lo que leyó y comprendió.

**3.2.4 Lectura crítica.** Cuando nos referimos a la lectura crítica es oportuno saber que esta, hace alusión a entender lo que el autor está diciendo haciendo seguimiento a su argumento y buscando la evidencia que soporte su punto de vista, esto es de mucha importancia ya lleva a poner en duda todo lo que se lee, es decir no pasar entero<sup>44</sup>, analizar todo lo que se encuentra a nuestro alrededor leer varios tipos de texto y poner un toque de nuestro punto de vista, comprendiendo la ideología que cada uno de estos contiene y el direccionamiento que posiblemente se le ve debe dar según el contexto en el cual lo leemos.

Teniendo en cuenta el concepto proporcionado por el profesor Fabio Jurado<sup>45</sup> quien precisa que dicha lectura, no es tan solo la —opinión librell del lector, sino que esta surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, ya sean simples o complejas las cuales dependen de los conocimientos que promueve el texto y los

---

<sup>42</sup> Ibíd. pág. 64

<sup>43</sup> Ibíd. pág. 190

<sup>44</sup> EDUTEKA. Nota sobre lectura crítica y pensamiento crítico. [en línea]. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/183/1> [citado el 4 agosto 2017]

<sup>45</sup> Doctor en Literatura (UNAM, México). Profesor de la Universidad Nacional de Colombia

conocimientos que posee el lector a este dialogo entre los diferentes conocimientos se le denomina lectura crítica que sirve para identificar la intencionalidad de lo leído y que se desarrolla teniendo en cuenta los acervos textuales del lector, entonces entre menos acervos, menos posibilidades hay de aprenderla<sup>46</sup>.

En conjunto, la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso<sup>47</sup>.

**3.2.5 Pensamiento crítico.** Pero hay que distinguir entre lo que es pensamiento crítico y la lectura crítica que a pesar de que estén en la misma categoría de comprensión difieren un tanto en procesos y destrezas, aunque podría decirse que la una antecede a la otra por ejemplo una de las diferencias sería que —la lectura crítica hace referencia a una lectura cuidadosa. Activa, reflexiva y analítica, mientras que el pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen<sup>48</sup> teniendo en cuenta se puede llegar a la conclusión que para generar un pensamiento crítico, primeramente debemos pasar por realizar una comprensión de los textos, asumir una postura crítica, y juzgar todo con pensamiento crítico.

**3.2.6 Literacidad.** El término incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso

---

<sup>46</sup> JURADO, Valencia, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. En: Ruta maestra. Agosto 2014. Ed. 8. p 10-15.

<sup>47</sup> CASSANY, Daniel, CASTELLA, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. En: Perspectiva. Revista digital docente. No. 28. (Julio, 2010); p. 354-373

<sup>48</sup> KURLAND, Daniel. Lectura crítica versus pensamiento crítico. [en línea]. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>. [citado el 4 de agosto 2017].

de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.<sup>49</sup>

Cuando se habla de literacidad hacemos alusión a todo lo que tiene que ver con la comprensión de escritos y abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia de sonido y letra y también las capacidades de razonamiento asociados a la escritura.

### **3.3 MARCO LEGAL**

Para la realización del presente trabajo de investigación se tomó como referente los siguientes componentes normativos:

**3.3.1 Constitución Política de Colombia:** carta de navegación de nuestro país, de la cual se trabajará entorno de los siguientes artículos:

**Artículo 10.** El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

**Artículo 67:** “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación (...) tiene una función social, de esta forma se relaciona con la interacción de los individuos y por ende con la expresión oral.

**3.3.2 Ley General de Educación.** Siendo la educación una prioridad a nivel social en nuestro país (Colombia) dentro de las etapas de formación. Es necesario, concebir esta como un derecho que tiene toda persona. Igualmente, como "un proceso de formación

---

<sup>49</sup> CASSANY. Daniel. Leer desde la comunidad. En: Tras las líneas. Anagrama. 2013. p.38

permanente, personal, cultural y social que se fundamentan en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes"<sup>50</sup>.

Asimismo, se tendrá en cuenta algunos artículos que hacen énfasis en el nivel de educación de básica<sup>51</sup>:

**Artículo 4.** Calidad y cubrimiento del servicio. Establece que el estado, la sociedad y la familia son los que deben velar y promover una educación de calidad. Así mismo, el estado es quién debe atender permanentemente aquellos factores en pro de la calidad educativa con recursos, métodos educativos, innovación e investigación y evaluación del proceso educativo.

**Artículo 10.** Definición de educación formal. Considerada aquella, que "se imparte en establecimiento educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos"<sup>52</sup>.

**Artículo 20.** Objetivos de la educación básica, hace referencia a los objetivos que se deben cumplir en el nivel de educación de básica. Esta propuesta se enfocará principalmente en dos:

a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

**Artículo 22.** Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.

---

<sup>50</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. [Consultado 12 de Abril de 2018]. Disponible en internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).

<sup>51</sup> *Ibíd.*

<sup>52</sup> *Ibíd.*

- a) 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.
- b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.
- c) El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana.
- d) El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental.
- e) El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente.
- f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas.
- g) La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil.
- h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social

**Artículo 67:** define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolares, y básicos (primarios y secundarios) e igualmente señala las normas generales para regular el Servicio Público de la educación, pues ésta cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

**3.3.3 Estándares de educación.** Son los criterios públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes. Asimismo, establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles.

Igualmente, orientan al desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas del estudiante. Estos sirven, para tener en cuenta los saberes que tiene el estudiante y así planificar de forma secuencial lo que él debe aprender en el grado que se encuentre.

**3.3.4 Estándares básicos de Lengua Castellana.** Son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los estudiantes. Estos, orientan al desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas del estudiante. Sirven igualmente, para tener en cuenta los saberes que tiene el estudiante y así planificar de forma secuencial lo que él debe aprender en el nivel o grado que se encuentre el educando.

**3.3.5 Lineamientos curriculares.** Los lineamientos curriculares constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...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..."<sup>53</sup>. Es decir, son orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN.

### **3.3.6 Estándares de competencias ciudadanas**

Creados bajo los parámetros de lo que se necesita saber y hacer para construir ciudadanía, que representa una oportunidad para emprender en equipo un proyecto escolar con herramientas eficaces para convertir este propósito en una realidad palpable y cotidiana, estas buscan la formación de ciudadanos comprometidos, "respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus hogares, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de comunicación y generen normas de sana convivencia, seguros de sí mismos y confiados en los otros". Ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos, que prefieran el acuerdo, el pacto, el diálogo antes que la violencia, para resolver conflictos, presenta también múltiples

---

<sup>53</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Colombia). Lineamientos curriculares: Comprensión lectora nivel literal, inferencial y crítico. [Consultado 12 Abril de 2018]. Disponible en internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

alternativas con el fin de cada uno de los ciudadanos pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales y que a su vez le encuentre un sentido y una relación con los acontecimientos y experiencias propias y de otros todo con el fin de generar una armonía en la convivencia y que todo esto se refleje en los seres que comparten un mismo espacio.

### **3.3.6 Derechos básicos del aprendizaje (DBA):**

Continuando con el trabajo constante de mejorar la calidad educativa en el país, se han venido desarrollando diferentes herramientas para fortalecer las prácticas escolares y así mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de Colombia. Dado lo anterior se crean los Derechos Básicos como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

Los DBA se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Su importancia radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los Estándares propuestos por cada grupo de grados. Debe tenerse en cuenta que los DBA son un apoyo para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados en los planes de área y de aula.

#### 4. METODOLOGÍA

La presente propuesta de investigación está dentro del paradigma o enfoque cualitativo centrado en un fundamento humanista —para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social<sup>54</sup>.

Los diferentes estudios cualitativos hacen énfasis en la observación del contexto y los acontecimientos, para poder indagarlos, analizarlos y comprenderlos, teniendo en cuenta que es específicamente en esos espacios de interacción es que los individuos solidifican las relaciones sociales y/o culturales que se entran a investigar.

La investigación cualitativa parte de la implementación y desarrollo de procesos y técnicas descriptivas que permitan dar razones de aquellos que se está investigando, de ahí que se interpreten acciones, lenguajes, aspectos relevantes a los ojos del investigador y relaciones del contexto.

Lo anteriormente explicado se evidencia en nuestra propuesta, ya que esta busca en un primer momento, conocer el contexto en el cual se desarrollan e interactúan los estudiantes del grado octavo. Una vez identificadas particularidades de la

---

<sup>54</sup>MARTINEZ, Jorge. Métodos de Investigación Cualitativa. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Publicación semestral, Julio a Diciembre 2011. Bogotá – Colombia [En línea]. Disponible en: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>. [Citado el 12 de junio de 2017].

población objeto de estudio como las dificultades que presentan a la hora de leer críticamente o el tipo de texto que usualmente leen, se prosigue a determinar las características que debe tener la unidad didáctica para que permita el fortalecimiento del nivel de lectura crítica de los estudiantes, desde luego el proceso va de la mano con el docente titular y desde luego con las institución.

#### **4.1 DISEÑO METODOLÓGICO**

Como se mencionó en el apartado anterior, la presente investigación está planteada desde una perspectiva de investigación cualitativa. De esta forma, el diseño metodológico con el que se orienta este trabajo es la investigación acción (IA) y se justifica desde el punto de vista en que parte de un entorno natural de manera que los sujetos o el grupo humano involucrado en el estudio se convierte en el protagonista del proceso investigativo. Es la investigación acción: —un proceso de investigación comprendido por los propios participantes en el marco del cual se desarrolla y que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones a fin de diagnosticar situaciones problemáticas dentro de ellas e implementar las acciones necesarias para el cambio. La situación problemática a investigar ha de surgir de los prácticos y al mismo tiempo ellos son los autores de la propia investigación<sup>55</sup>.

Este diseño metodológico tiene como —finalidad resolver los problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas<sup>56</sup>, así como posibilitar la transformación social de los directamente involucrados en el estudio (para nuestro caso estudiantes

---

<sup>55</sup> PÉREZ SERRANO, Ma G. Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson, p.53

<sup>56</sup> SALGADO LEVANO, Ana Cecilia. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. liber. [online]. 2007, vol.13, n.13 [citado 2017-08-16], pp. 71-78. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&nrm=iso) ISSN 1729-4827

y profesores). Apoyadas en la teoría de Kemmis, reafirma que la investigación acción es:

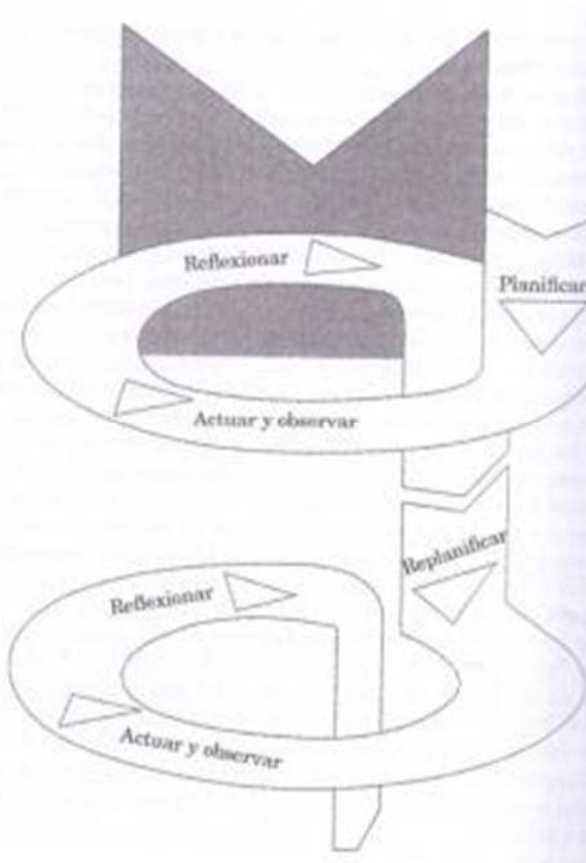
—una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar<sup>57</sup>. Es decir, que los participantes de la investigación se concientizan para poder adquirir un sentido y saber que se encuentran inmersos dentro del proceso de mejora y que deben asumir una postura y comprometerse con este.

Kemmis propone un modelo, con el propósito de organizar y guiar el proceso, que se caracteriza y organiza teniendo en cuenta una espiral de ciclos. Esta espiral está compuesta por cuatro fases que necesitan repetirse para retroalimentar el siguiente proceso que subyace del anterior, dichas fases se dividen en: planificación, actuación, observación y reflexión. Es importante resaltar que las etapas se superponen teniendo en cuenta que el estudio investigativo es fluido, abierto y reflexivo, y desde luego como los planes iniciales son dinámicos, una vez terminado el estudio se hacen los debidos ajustes que permiten iniciar un nuevo ciclo, partiendo de la reflexión que dejó el ciclo anterior. Estas fases se pueden evidenciar en la siguiente figura<sup>58</sup>:

---

<sup>57</sup> KEMMIS, Stephen y CARR, Wilfre. Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988. p. 174. ISBN 84-270-1182-2

<sup>58</sup> NORMAN K, Denzin y YVONNA S, Lincoln. Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013. Pag. 370. ISBN: 978-84-9784-307-2



Fuente: Las estrategias de investigación cualitativa

Encontramos que la primera etapa es la de planificación o planificar, aquí es importante hacer un mapeo situacional para identificar la situación o el eje a mejorar o fortalecer, según sea el caso. En otras palabras la importancia de esta fase radica en que el investigador, apoyado en el diagnóstico que aplica recoge insumos que sustenten la naturaleza del problema que se presenta y así pueda exteriorizar que es lo que se necesita o desea transformar.

Una vez puesta en práctica esta etapa, es posible que los investigadores encuentren posibles hipótesis o caminos viables para tratar esa problemática encontrada. Frente a lo anterior nuestro teórico plantea que —si esta primera fase culmina con

éxito, se habrán obtenido dos cosas: —un plan globalll acerca de cómo alcanzar el objetivo, y una decisión por lo que toca al primer paso de la acción<sup>59</sup>.

Seguidamente, en la segunda fase o fase de acción es el momento oportuno para dar desarrollo al plan que con antelación han diseñado los investigadores teniendo en cuenta las características particulares del grupo, sus necesidades y el ambiente en el que se desenvuelven e interactúan. Se hace hincapié en la importancia de que los investigadores apliquen dos o más técnicas que le permitan recoger la información puntual sobre la cual pueda hacer sus consideraciones en el momento de reflexionar para re-planificar. Si bien, la puesta en práctica del plan no es un proceso rígido y mecánico, por el contrario representa un riesgo grande, en cuanto a que se deben cambiar o re direccionar muchas cosas ya estando en marcha, según como lo vaya indicando la población y siempre y cuando se ajuste a lo que se busca intervenir.

En el orden del esquema viene la fase de observación, la cual tiene como propósito seleccionar los rasgos o detalles más relevantes y pertinentes del todo el proceso, que den soporte a sus planteamientos y que a su vez le ayuden como axiomas a la hora de evaluar el o los impactos de la aplicación del plan. Es importante considerar el hecho de que la observación se debe hacer desde un punto de vista amplio, que debe estar sustentado en técnicas que se presten para el registro de todas las actividades, reacciones y comportamientos de la población con la cual se está trabajando.

Finalmente, el último eslabón es la fase de reflexión, momento en el cual se da por terminado el primer ciclo. Aquí juegan un papel importante las consideraciones y los axiomas a los cuales han llegado los investigadores en las tres fases anteriores. Se debe prestar especial atención a análisis de toda la información recolectada en los

---

<sup>59</sup> KEMMIS, Stephen y CARR, Wilfred. Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988. p. 174. ISBN 84-270-1182-2

diferentes instrumentos aplicados en la fase de acción. Dado el análisis que se haga de esa información, los investigadores empiezan a dar sentido y evaluar la pertinencia de la propuesta en la población con la que se trabajó. De allí nace el informe final, que da razón de cómo y de qué manera se desarrolló el proceso de la investigación. Aquí tiene vital importancia los aportes que se generan, porque dan nuevos insumos para perfeccionar el nuevo plan de acción para el segundo ciclo. Como resultado de ese primer ciclo aplicado, el o los investigadores en este caso los maestros empiezas a ampliar su visión sobre cómo mejorar sus prácticas dentro del aula y cualificar sus acciones en conjunto con la de sus compañeros. Se abre sin duda alguna un espacio de autocrítica y retroalimentación.

Para efectos del presente trabajo, la investigación desarrollada solo desarrollará un primer ciclo de la espiral anteriormente explicada, pues el tiempo para desarrollar todo el estudio es limitado; sin embargo, se deja un canal abierto para que los docentes titulares de la asignatura de lengua castellana le den continuidad y sigan nutriendo la investigación para como mencionábamos anteriormente transformas las situaciones presentes en el aula y cualificar la profesión docente.

## **4.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES**

**4.2.1 Población.** La institución seleccionada para desarrollar este proyecto de investigación es el Colegio Juan Pablo II, ubicado en el corregimiento de San Rafael del municipio de Rionegro, del departamento de Santander – Colombia. La anterior, es una institución de carácter oficial aprobada por medio de la resolución N° 6919, del 26 de diciembre de 1994, por el Ministerio de Educación Nacional y Departamental.

El plantel educativo está conformado por ocho sedes rurales, en tres veredas aledañas, en donde ha ampliado la cobertura para formar a población tanto urbana

como rural; asimismo, tiene su principal objetivo en la formación de personas integrales en los niveles educativos de preescolar, básica, media académica y media técnica, así como en las modalidades de escuela nueva (básica rural) y educación de adultos (programa CLEI). Actualmente está en vigencia el convenio con el SENA en el programa de formación de en Agroindustria en el área de alimentos.

Es importante resaltar que la comunidad del corregimiento de San Rafael se encuentra conformada por personas provenientes de las diferentes regiones del país debido a que la diversidad de cultivos en el área (arroz, plátano, yuca, algodón, sorgo, entre otros) favorece la inmigración de personas de otras regiones del país para organizar grupos familiares, lo que se evidencia al encontrar diferentes acentos y expresiones; y con base en las características de sus viviendas y su entorno rural se les ha asignado una estratificación entre los ciclos 1 y 2.

Por otra parte, en el ámbito social encontramos que el corregimiento desde vieja data estuvo afectado por la presencia de diferentes grupos al margen de la ley (guerrillas y paramilitares), lo que generó en un tiempo el predominio de violencia verbal y física, segregación familiar, patrones comportamentales de maltrato y grandes dificultades en la convivencia; situaciones que se han estado combatiendo o contrarrestando desde los deseos e iniciativas que emprenden el Colegio en pro de construir un proyecto de vida con la población estudiantil.

**4.2.2 Muestra participante.** Los aprendices del curso 8-1 del Colegio Juan Pablo II pertenecen a estratos 1 Y 2, lo que refleja en algunos casos los bajos recursos económicos de las familias que hacen parte de la institución educativa, así como la exclusión y la desigualdad social que aún persiste en el país para con algunos sectores rurales. Éste es el grado con el que hemos decidido trabajar nuestra propuesta de investigación, el grupo está constituido por 31 chicos de los cuales 13

son hombres y 18 mujeres, quienes se encuentran entre los rangos de edad pertenecientes a los 12 y 16 años.

#### **4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Es muy importante resaltar el valor que tienen las técnicas e instrumentos necesarios para la recolección de información a lo largo del proyecto de investigación, porque si no tal se corre el riesgo de recoger información de poca o nula utilidad para hacer el correcto análisis de problema. Dado lo anterior, para desarrollar nuestra propuesta de investigación en el Colegio Juan Pablo II, se han seleccionado técnica e instrumentos acordes a las preguntas directrices centradas en el diseño de una unidad didáctica apoyada en el Programa de Filosofía para Niños (FpN) para fortalecer el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado 8°.

Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente esquema especifica de qué manera los objetivos se articulan con el diseño metodológico para direccionar la elección e implementación de las siete técnicas y los respectivos instrumentos:

Fase	Objetivo	Pregunta directriz	Técnica	Instrumento
<b>I. PLANEACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las dificultades que tienen los estudiantes del grado 8-1 del colegio Juan Pablo II para leer críticamente.</li> <li>• Identificar qué tipos de texto leen usualmente los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II.</li> </ul>	<p>¿Qué dificultades tiene los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II para leer críticamente un texto?</p> <p>¿Qué tipos de textos leen cotidianamente los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba de conocimientos</li> <li>• Cuestionario de gustos y disgustos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía para la prueba</li> <li>• Guía de prueba</li> </ul>
<b>II. ACCIÓN Y OBSERVACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar qué características debe contener una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación para desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II.</li> </ul>	<p>¿Qué características debe contener una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación para desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller investigativo</li> <li>• Observación participante estructurada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad didáctica</li> <li>• Diario de campo</li> </ul>
<b>III. REFLEXIÓN</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de hetero y autoevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejillas de evaluación</li> </ul>

#### **4.4 PRIMERA FASE – PLANEACIÓN:**

**4.4.1. La prueba diagnóstica.** La educación actual va de la mano con el proceso de evaluación, habitualmente es el maestro quien hace uso de ella para valorar y desde luego conocer el proceso cognitivo y académico de todos y cada uno de sus estudiantes. En este sentido, este instrumento en algunas ocasiones —choca con la situación del grupo en ese momento: intereses distintos, capacidades heterogéneas en cada estudiante, la relación que ese maestro haya logrado establecer con sus alumnos y la expectativa que los estudiantes tengan con respecto a lo que se les está enseñando<sup>60</sup>. Lo anterior se da, porque no es vista desde una perspectiva formativa sino simplemente valorativa.

En este caso la evaluación a la que nos referimos es de corte formativa y diagnóstica, pues necesitamos identificar que dificultades tienen los estudiantes para abordar críticamente un texto, pero también identificar cuáles son los textos que leen con frecuencia, ya que solo partiendo del interés o en este caso los medios que tienen a la mano se logra que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, con esta técnica se obtiene información sobre como guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para fortalecer el nivel de lectura crítica.

**PRUEBA DE LECTURA:** Para nuestra propuesta de investigación la prueba de lectura tiene por principal objetivo identificar las dificultades que tiene los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II para leer críticamente. Los resultados obtenidos y el previo análisis de los mismos, son un insumo vital para el diseño y la elaboración de la propuesta didáctica que cumple y responda a cabalidad con todos y cada uno de los objetivos planteados en la primera parte de este documento.

---

<sup>60</sup> RESTREPO CAJIAO, Francisco. La evaluación en el aula. Altablero No. 44, enero-marzo 2008. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162344.html>.

La prueba fue diseñada en la primera parte de esta propuesta y aplicada el día lunes 23 de abril de 2018 en el Colegio Juan Pablo II, se contó con la participación de 28 estudiantes del grado 8-1.

- **Guía de la prueba de lectura (ANEXO A):** la prueba fue elaborada con base en el texto: —El viejo mal de Colombia del reconocido escritor colombiano William Ospina, se plantearon 10 preguntas abiertas de acuerdo al nivel y los desempeños de la lectura crítico intertextual que evalúa la Prueba Saber. Dadas las condiciones del grupo, la prueba fue entregada a cada estudiante para que fuera contestada de forma individual.

**CUESTIONARIO DE GUSTOS Y DISGUSTOS:** El cuestionario de gustos y disgustos se diseñó para identificar qué tipo de textos leen usualmente los estudiantes del grado 8-1 y cuáles son sus gustos y preferencias frente a la lectura de diferentes tipos de texto. Reiteramos nuevamente que la información obtenida y analizada se convierte en insumo de apoyo y justificación para la elaboración de la propuesta pedagógica a implementar, teniendo en cuenta que el o los textos seleccionados serán seleccionados desde los gustos e intereses de la población seleccionada.

- **Guía de preguntas del cuestionario (ANEXO B):** la guía del cuestionario fue aplicada también el día lunes 23 de abril de 2018 y de ella participaron los mismos 28 estudiantes. Es de resaltar que se plantearon 13 preguntas cerradas con única opción de respuesta, aunque en algunas de las preguntas se dejó la opción para escribieran y propusieran algo adicional, en caso tal de que las respuestas propuestas no fueran de su gusto. Las preguntas estaban clasificadas según las 3 categorías de análisis que serán explicadas con mayor detalle paginas adelante. Cada categoría fue pensada para recolectar información que le diera soporte a la elaboración de la propuesta.

## **4.5 SEGUNDA FASE – ACCIÓN Y OBSERVACIÓN:**

**4.5.1 El taller investigativo.** Esta técnica brinda el espacio para establecer relaciones dialógicas con el ánimo de conocer las falencias, expectativas, aciertos y desaciertos que tienen los investigadores en la implementación de la propuesta. La aplicación del mismo, permite que los estudiantes sean más conscientes de los argumentos que dan y desde luego que escuchan, les sirve también para reflexionar y debatir sobre un mismo tópico desde puntos de vista parecidos, o por el contrario totalmente diferente.

Quizá una de los reconocimientos más notorios de esta técnica es el hecho de que potencia el aprendizaje colaborativo, centrándose en la interacción entre alumnos y desde luego la interacción alumno – maestro. Si bien, como lo señalamos en uno de los capítulos anteriores una de las estrategias a implementar en la propuesta es la comunidad de indagación teniendo en cuenta que este permite el intercambio de ideas, posturas, puntos de vista y juicios de valor sobre determinado eje a trabajar. Si bien, no se puede dejar de lado otra de las estrategias como lo es diálogo socrático que parte de preguntas, cuyas respuestas no están en el medio, sino por el contrario la respuesta requiere de un proceso de lectura y análisis de aquello de lo que se habla.

Es importante resaltar que para el desarrollo de esta segunda etapa se trabajará el taller investigativo como técnica apoyada en una unidad didáctica apoyada en el programa de filosofía para niños, a fin de fortalecer el nivel de lectura crítica de los estudiantes del 8-1 de la institución.

Para lo anterior se requiere tener claro que por unidad didáctica según Frida Díaz, doctora en pedagogía, se entiende: —como un conjunto de actividades y estrategias didácticas dirigidas a la consecución del carácter formativo definidas en el

currículum, además es un medio para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en el espacio educativo<sup>61</sup>.

**4.5.2 La observación participante estructurada.** La presente técnica es quizá una de las más utilizadas en este tipo de investigaciones pues [...] *implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa*<sup>62</sup>. Así pues, es pertinente para el estudio porque permite en gran medida que el investigador, en este caso las maestras, se involucren y participen para extrapolar la información más importante de la situación a estudiar. Es importante resaltar que participar alude a inmersión del investigador en los acontecimientos o fenómenos que está observando y permite describir puntualmente los hechos o el transcurrir de las situaciones que entran a ser objeto de estudio. Tal como lo señala Latorre, *el investigador registra la información en algún soporte físico*<sup>63</sup>, en nuestro caso se emplearán los diarios en donde quedaran plasmados los hechos ocurridos en cada sesión, la interpretación de los mismos y las respectivas reflexiones en torno a él o los hechos, soportados desde los teóricos escogidos para soportar la propuesta didáctica.

- Diarios de campo (ANEXO C): la guía del cuestionario fue aplicada también el día lunes 23 de abril de 2018 y de ella participaron los mismos 28 estudiantes. Es de resaltar que se plantearon 13 preguntas cerradas con única opción de respuesta, aunque en algunas de las preguntas se dejó la opción para escribieran y propusieran algo adicional, en caso tal de que las respuestas propuestas no fueran de su gusto. Las preguntas estaban clasificadas según las 3 categorías de análisis que serán explicadas con mayor detalle en las siguientes páginas.

---

<sup>61</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. La conducción a la enseñanza mediante proyectos situados. 2006. Disponible en: [http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza\\_situada\\_vinculo\\_entre\\_la\\_escuela\\_y\\_la\\_vida.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf).

<sup>62</sup> LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Tercera edición. 2005. Editorial Grao, Barcelona. P, 57

<sup>63</sup> LATORRE, Antonio. Óp. Cit. P. 58

adelante. Cada categoría fue pensada para recolectar información que le diera soporte a la elaboración de la propuesta.

## 5. ANÁLISIS DE LA FASE I

### 5.1 ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE LECTURA

La prueba de lectura se aplicó a 28 de los 31 estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II, su objetivo fue identificar las dificultades que tiene los estudiantes de este grado para leer críticamente. Es importante aclarar que la prueba diagnóstica fue diseñada con base 6 de los 8 desempeños de la prueba de lectura crítica, que estableció el Ministerio de Educación Nacional para el año 2018. El texto elegido fue el artículo de opinión (texto continuo): —El viejo mal en Colombia del reconocido autor colombiano William Ospina. Con base en la lectura del mismo se formularon 10 preguntas abiertas clasificadas de la siguiente manera:

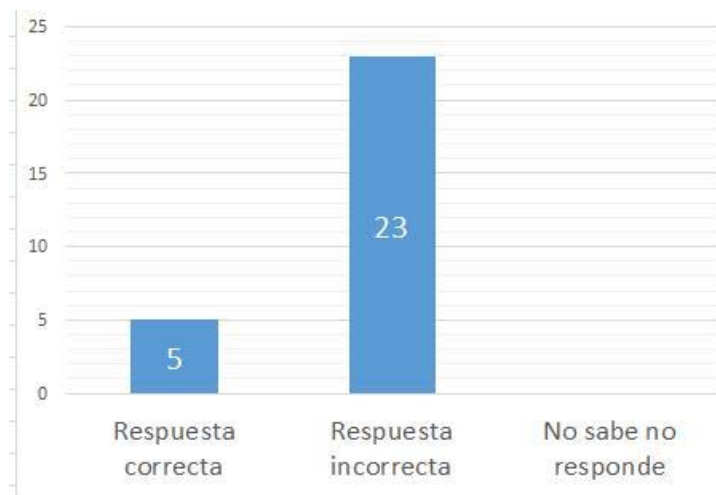
**Tabla 5. Desempeños prueba de lectura crítica**

<b>DESEMPEÑOS PRUEBA DE LECTURA CRITICA N° DE PREGUNTA</b>	
1. Plantea hipótesis de lectura a partir de ideas presentes en el texto.	<b>1 - 7</b>
2. Reconoce los contextos como elementos importantes en la Valoración de un texto.	<b>2 – 5 - 6</b>
3. Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.	<b>3 - 8</b>
4. Evalúa contenidos, estrategias Discursivas y argumentativas presentes en el texto.	<b>4</b>
5. Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.	<b>10</b>
6. Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.	<b>9</b>

A continuación se refleja el análisis por desempeños tal y como se estructuraron en la tabla 5:

En este primer desempeño se esperaba que los estudiantes plantearan hipótesis de lectura a partir de ideas presentes en el texto, hipótesis frente a un nuevo título para el texto y desde luego sobre las posibles consecuencias o implicaciones que tendría el hecho de seguir gobernados por el resentimiento. Dado lo anterior, encontramos que en cada pregunta:

**Gráfica 1. ¿Qué otro título sugerirías para el texto?**



Entre las posibles respuesta estaban: menos violencia más oportunidades, pedagogía para el bien o más cultura menos armas. Pues se esperaban que los estudiantes identificaran el tema central del texto y a partir de ello propusieran un nuevo título. Como lo evidencia la gráfica 1, 23 estudiantes no superaron el desempeño, pues se encontró que sus propuestas era el mismo título asignado por el autor pero solo con pequeños cambios, por ejemplo:

*“El mal que está pasando en nuestro país”*

*Estudiante 1.*

*“Los males en Colombia”*

*Estudiante 2.*

Sin embargo solo el 8% de los estudiantes lograron identificar el tema central del texto, en este caso la violencia, o extrapolar una de las problemáticas que desarrollo el autor, y llegaron a respuestas como:

*“La sangrienta Colombia”*

*Estudiante 3.*

*“El poder en Colombia: la violencia”*

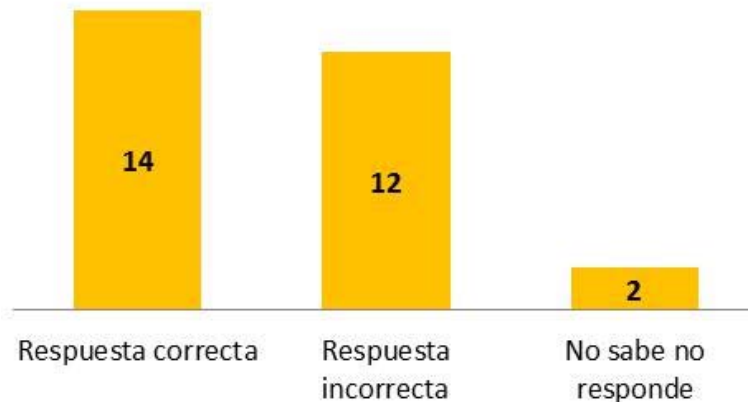
*Estudiante 4.*

*“No a las armas, si al estudio”*

*Estudiante 5.*

Podemos inferir entonces, que son muy pocos los estudiantes que logran identificar el eje central del texto o los puntos críticos para proponer un nuevo título, lo que posiblemente da a entender que su lectura fue superficial y quizá fragmentada. Se evidencia que los estudiantes se centraron más en usar sinónimos o manejar el mismo adjetivo (mal) que el autor pero pluralizado en los males o cambiar el nombre Colombia por nuestro país.

**Gráfica 2. ¿Qué implicación (o consecuencia) crees que tendría el hecho de que la gente siga gobernada por una idea de la humanidad basada en el resentimiento, en la lógica insana del furor y del castigo?**



En la séptima pregunta, también perteneciente al mismo desempeño se esperaba que ellos comprendieran que el autor sustentaba con ejemplos concretos cómo esa lógica insana del castigo y del resentimiento en la que está sumida el país vienen de tiempo atrás y por ende el hecho de seguir en ella significaría que se siguiera propagando una guerra o conflicto interminable, lo cual generaría más muertes injustificadas, llegan incluso hasta el punto en que la sociedad vea con buenos ojos el hecho de tomar —venganza a manos propiasll con tal de no dejarse del otro (y se conformaría una sociedad aún más intolerante de la que ya tenemos).

Como se refleja en la gráfica 2 el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el desempeño aumenta y se encuentran respuestas sustentadas en las implicaciones más importantes (trabajadas también por el autor en el texto) según el punto de vista que da el estudiante como:

*“Daría inicio a un gobierno de temor, de angustia, en lo que solo importaría el poder, las armas, la injusticia, la esclavitud, entre otras problemáticas”*

*Estudiante 1.*

Pero también hay un porcentaje alto en los estudiantes que no alcanzaron el desempeño, pues no fueron concretos con las consecuencias o implicaciones que se pedían y por el contrario lo que hicieron fue calificar como efectiva o inefectiva la situación de violencia reflejada en el texto:

*“pues no sirve de nada porque hoy en día se puede pagar la condena con dinero y sale libre o la justicia prevalezca o castigan con penas de muerte. Y sin rebajas de condena”*

*Estudiante 1.*

En esta respuesta se refleja que el estudiante no reconoce que hay una problemática que nos aqueja y que la forma en como se ha tratado desde el enfoque del odio y del resentimiento no ha logrado cambios efectivos, en ese orden de ideas no le suma importancia a su apreciación.

Para el segundo desempeño propuesto, se esperaba que los educandos reconocieran los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto, en este caso su contexto inmediato y las diferentes situaciones por las que pasó y está pasando aun al sol de hoy su territorio.

Tenemos entonces interrogantes que preguntaban sobre por qué el título del texto, según lo desarrollado en qué se basaba el autor para hacer ciertos planteamientos y en qué se basó el autor en ese momento para escribir el texto.

**Gráfica 3. ¿Por qué el título del artículo —El viejo mal de Colombia?**



Sobre esta cuestión, se esperaba que los estudiantes comprendieran que con el adjetivo —viejo el autor quería dar a entender que los colombianos somos conformistas y estamos habituados a vivir en la misma situación desde hace muchos años, pareciendo incluso que ese mal es un bien heredado de generaciones anteriores y por ende reaccionamos impávidamente ante este.

Hallamos respuestas que cumplieran el desempeño como:

*“por que es algo que viene ocurriendo desde hace mucho tiempo en Colombia y es que al estado solo le interesan las armas, la guerrilla, la violencia y no se preocupan por el bienestar de la sociedad”*

*Estudiante 1.*

*“porque, en aquel pasado siempre decían que la guerra acabaría, pero no es así hoy en día nada cambia a pesar de haber acabo con grandes paramilitares hoy solo hay bandas muy pequeñas que hacen el mismo daño que ocasionaban aquellos paramilitares”*

*Estudiante 2.*

*“en Colombia siempre ha existido la violencia, la delincuencia. Anteriormente se podría decir que había más masacre, muertos, niños sin familia. Ahora los adolescentes y niños se encaminan a eso y la ausencia de sus padres no ayuda mucho”*

*Estudiante 3.*

*“porque es un problema que ha estado por muchos años en el país, en el que no apoyan las ideas, sino apoyan a las armas que son la destrucción de nuestro país”.*

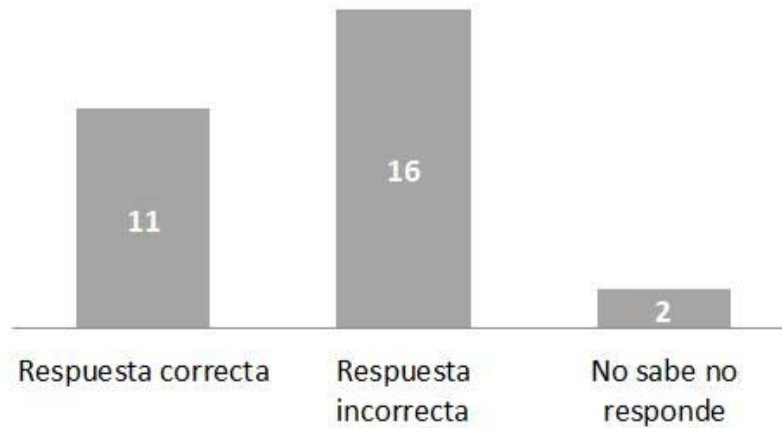
*Estudiante 4.*

*“Por que se habla de la delincuencia y el gobierno que siempre hemos tenido en nuestra Colombia y por que siempre prometen la paz y ya es como costumbre”*

*Estudiante 5.*

En cada respuesta se subraya que reconocen que es un mal de hace mucho tiempo, que en algún momento aseguraron que se acabaría con el exterminio de personas consideradas lesivas (paramilitares), que siempre ha existido y se evidenciaba en diferentes manifestaciones (masacres, muertes) e incluso que ha sido al característico de los gobiernos que siempre se han tenido lo que termina en costumbre.

**Gráfica 4. ¿Por qué considera el autor que Colombia no es un país decente?**



Para esta pregunta esperábamos que los estudiantes compararan las diferentes situaciones en las que ha vivido Colombia, para poder establecer relación entre las causas que posiblemente no nos permiten ser un país decente. La respuesta esperada apunta a que el autor considera que Colombia no es un país decente porque no razonamos a la hora actuar y en casos desesperados reaccionamos como bestias sin importar en contra de quien arremetemos o a quien podemos lastimar con nuestros actos por más pequeños que sean.

Entre las respuestas que cumplían encontramos:

*“Por que Colombia no es un país que apoya la salud, la educación y no tiene un buen orden social”*

*Estudiante 1.*

*“por que es un país que todo lo quiere a la fuerza, que la sociedad tiene una mente cerrada que se quiere tomar todo por su propia mano sin pensar en lo que causa en el otro”*

*Estudiante 2.*

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes deducimos que identifican los principales derechos (salud, educación, entre otros) que deben tener los ciudadanos de los países considerados como decentes según el autor. Frente a las acciones encontramos que valoran de forma negativa el individualismo que se vive en el país y probablemente lo viven ellos también en su territorio.

**Gráfica 5. ¿Cuál creerías es la noticia que da origen a texto?**



En este interrogante se le exigía al estudiante hacer procesos de inferencia a partir de los datos argumentados por el autor para descubrir bajo qué hecho se había creado la noticia sobre la cual nace el texto, se esperaba que ellos partieran de las situaciones explícitas en las cuales se apoyaba William Ospina para que llegaran a la información implícita dentro del texto que es la noticia de la aparición de nuevas bandas criminales que están invadiendo los territorios, como consecuencia del modelo —correctivo que se tiene en la actualidad. Encontramos entonces respuestas pertinentes como:

*“Las guerras en los campos y las nuevas bandas de delincuentes”*

*Estudiante 1.*

*“Lo que da origen al texto es la noticia sobre las nuevas bandas criminales porque traen violencia, corrupción y falta de sentido de pertenencia a nuestro país”*

*Estudiante 2.*

Pero también se obtuvieron respuestas que demuestran el poco manejo y análisis de la información que hacen algunos estudiantes al no llevar un hilo conductor de las situaciones entre párrafo y párrafo, llegando a respuestas centradas en ¿Qué es la noticia y donde la encontramos? como es el caso del estudiante 3, o centradas en una de las causas del eje central del texto como es el caso de la estudiante 4:

*“no son a veces los libros, periódicos, etc. Que nos explican de ese texto como se causa y hacer la solución”*

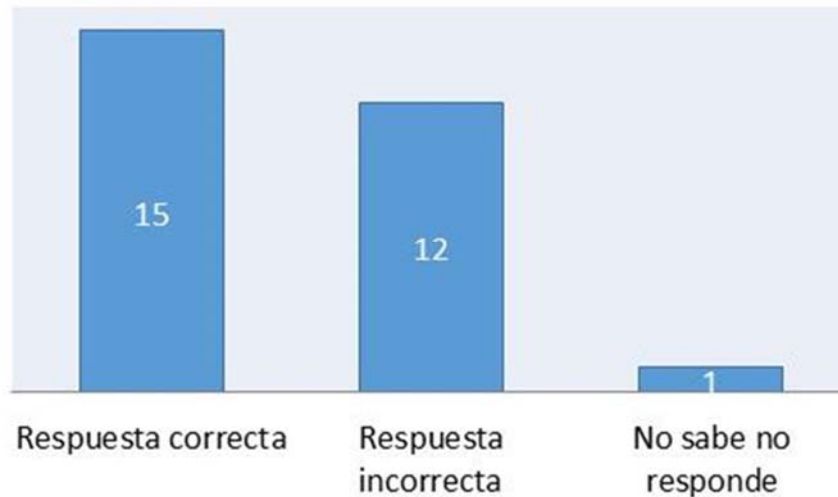
*Estudiante 3.*

*“Pues para mi creería que la mano dura y el corazón grande”*

*Estudiante 4.*

Para el tercer desempeño se quiso conocer cómo estaba el proceso de los estudiantes frente a proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto. Los interrogantes trabajados en esta parte fueron:

**Gráfica 6. ¿A qué crees que hace referencia el autor cuando dice que: —De prevenir el delito no habla nadie; de castigarlo, hablan todos?—**



En la pregunta 3 de la prueba los estudiantes debían proponer o plantear soluciones a una aseveración dada por el autor ya que no se presenta la explicación de la misma de forma explícita en el texto. En concordancia con la problemática desarrollada en todo el texto encontramos respuestas como:

*“Porque de lo que debe de ser algo destacado como es de prevenir el delito nadie lo tiene en cuenta nadie debate sobre él, pero de castigar o hacer pagar es muy popular entre las personas”*

*Estudiante 1.*

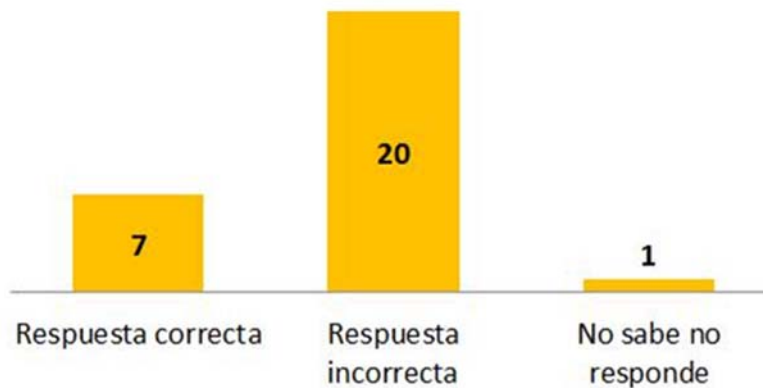
*“que se nos hace más fácil condenar y mandar a la cárcel y condenarlos, pero no pueden prevenir y arreglar las cosas con tolerancia, respeto, urbanidad para que seamos personas de bien y tener un futuro mejor”*

*Estudiante 2.*

La respuesta esperada era que ellos manifestaran que en este caso quienes toman las decisiones (Gobierno – Estado) encuentra la solución a los grandes problemas

que nos aquejan, solo en castigos severos o penas muy largas. Dejando de lado posibles estrategias que aunque requieren más tiempo, pueden ser la salida más efectiva a la problemática.

**Gráfica 7. ¿Cuál sería una posible solución a la problemática según los planteamientos del autor?**



Al igual que en el interrogante anterior se esperaba que el estudiante plantee una solución a la problemática desarrollada por el autor. Se espera como respuesta tentativa que teniendo en cuenta que la población directa y mayormente afectada son los jóvenes, una posible solución está en hacerlos partícipes y protagonistas de los procesos que lleva el país en la actualidad, ofrecerles estrategias para que descubran y potencien las habilidades que tengan y que los llevan a aportar desde sus posibilidades al cambio al cual se quiere llegar.

*“Que se conforme en Colombia una alternativa de civilización que rechace por igual todas la violencias”*

*Estudiante 1.*

*“Diría que un cambio, a esas personas que siguen en el pasado, a los adolescentes que se preocupen por el rumbo de sus vidas y que los padres estén allí para sus hijos y le enseñen el camino”*

*Estudiante 2.*

*“Que apoyen a los jóvenes en sus talentos para que no sigan el camino de las armas”*

*Estudiante 3.*

*“Que el gobierno debe escuchar las voces del ciudadano antes de tomar una decisión, también las ideas y por ultimo invertir más dinero en los jóvenes con buenas ideas para la sociedad”*

*Estudiante 4.*

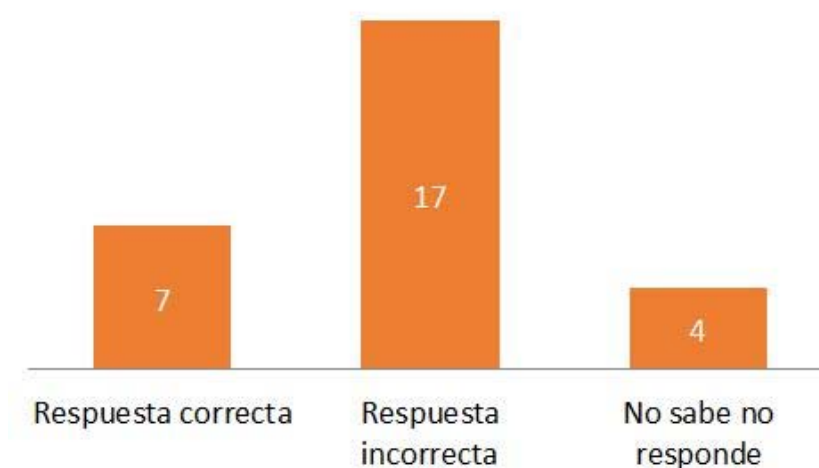
*“Que hagamos campaña sobre este tema para hacer unas personas del bien y no del mal, que explicara cómo acabarla”*

*Estudiante 5.*

En consecuencia encontramos que de las 5 respuestas seleccionadas, 2 cumplen con la solución sugerida inicialmente que es trabajar con la población juvenil. Las tres restantes no las encontramos viables porque no aportan una solución al problema, teniendo en cuenta que apuntan a la creación de campañas o alternativas asistencialistas que quedan en letra muerta, solo por el afán de decir: —cumplimosll. Ahora, es de destacar que los estudiantes replican lo que desde vieja data se ha trabajado en los colegios y en los territorios que es la estrategia de las campañas, lo cual demuestra la influencia del entorno, las vivencias y conocimientos de los que se valen a la hora de plantear posibles soluciones y por qué no tomar decisiones en tiempo real.

El cuarto desempeño trabajado fue: evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en el texto. Para ello se planteó una pregunta direccionada a caracterizar el gobierno colombiano desde una proposición del autor.

**Gráfica 8. Cuándo el autor escribe: —Nadie se siente con el ánimo de emprender una profunda rectificación del modelo de convivencial puede referirse a una característica de los gobiernos colombianos ¿Cuál crees que sería?**



Si bien aunque el resultado de la pregunta no es nada alentador debido al porcentaje de desacuerdo que presentan las respuestas de la mayoría de los estudiantes, es de resaltar que a pesar de que se esperaba como característica la impaciencia, porque queda demostrado que los colombianos (en su mayoría) esperan ver grandes cambios de un día para otro, bajo la ley del menor esfuerzo, porque le temen o le huyen a trabajar fuertemente y sobre todo de comprometerse y asumir responsabilidades. Se obtuvieron entre la respuesta correctas opiniones divididas, pues de las 7 respuestas 4 consideran que la característica del gobierno es el individualismo y 3 la pereza, de cada característica compartimos las repuestas más completas:

<b>CARACTERÍSTICA</b>	
Perezoso porque todo lo toman a la ligera en su afán de salir rápido de las cosas y no toman decisiones que le aporten al país.	Individualista porque hay mucha corrupción, hay poca forma de pensar en lo bueno, porque como cada quien quiere lo mejor para ellos, ellos solo les importa ganar plata sin pensar en el daño que le están haciendo al país.

El quinto desempeño se centró en ahondar por la capacidad que tiene los estudiantes para asumir una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.

### **HALLAZGOS PRUEBA DE LECTURA**

La primera pregunta de investigación tenía como propósito Identificar las dificultades tiene los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II para leer críticamente. Para dar respuesta a lo planteado se tienen en cuenta las gráficas anteriores y la distribución de las preguntas por desempeños, los hallazgos encontrados se explicitarán a continuación y van graduados de mayor a menor dificultad. Estos fueron:

En el desempeño que mayor presentaron dificultad fue al momento de seleccionar elementos locales y construir argumentos que sustenten una tesis con base en textos relacionados ya que debían realizar un textos donde dejaran explícita su postura y de igual forma extraer y generar argumentos que reforzaran y defendieran la tesis propuesta por ellos mismos.

A los estudiantes también se les dificulta plantear hipótesis de lectura a partir de ideas presentes en el texto, es decir tienen clara solo la información explícita en el texto, pero con esta información no proponen o generan ideas nuevas, ya que lo que se quería con la primera pregunta era que sugirieran un nuevo título al texto de

William Ospina, y solo se quedaron parafraseando el título original y con ello solo lograron alterar el sentido inicial del texto y del título original.

También presentan dificultades para proponer soluciones a los problemas de interpretación que subyacen a un texto. Teniendo en cuenta esto, se esperaba que el estudiante planteara una solución a la problemática desarrollada por el autor y le hiciera seguimiento a la información o soluciones propuestas por el mismo y solo siete estudiantes acertaron en la respuesta alcanzando el objetivo y dejando en evidencia la falencia en el resto de los estudiantes.

Otro de los desempeños en el que se evidenció gran dificultad fue en evaluar contenidos y estrategias tanto discursivas como argumentativas presentes en el texto, el cuál requería que los estudiantes manejaran la información y al mismo tiempo esto les permitiera extraer una característica general que identificara a los colombianos. Se esperaba como característica la impaciencia, porque queda demostrado que los colombianos (en su mayoría) esperan ver grandes cambios de un día para otro, bajo la ley del menor esfuerzo, porque le temen o le huyen a trabajar fuertemente y sobre todo de comprometerse y asumir responsabilidades. Se obtuvieron entre la respuesta correctas opiniones divididas, pues de las 7 respuestas 4 consideran que la característica del gobierno es el individualismo y 3 la pereza. si bien no fueron precisas en lo que se esperaba, se acercaron mucho más a la respuesta y tuvieron un índice de similitud un poco más cercano que los demás, así de esta manera queda expuesta la dificultad presente en este desempeño.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede concluir que los estudiantes del grado 8-1 tienen unas bases poco fuertes en cuanto a lectura crítica ya que de los seis desempeños evaluados muestran dificultades en cuatro. En términos generales a los estudiantes se les dificulta el manejo de la información, proponer o generar ideas nuevas teniendo en cuenta lo leído, extraer información relevante y hacer

inferencias con la información suministrada en un texto argumentativo. Dichas dificultades presentadas serán tenidas en cuenta a la hora de elaborar la propuesta para con esta poder contribuir al desarrollo de dicha capacidad como lo es la lectura crítica.

## 5.2 CUESTIONARIOS DE GUSTOS Y DISGUSTOS

Este cuestionario fue aplicado a 28 de los 31 estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II y tuvo como objetivo identificar qué tipo de textos leen usualmente los estudiantes del grado 8-1 y cuáles son sus gustos y preferencias frente a la lectura de diferentes tipos de texto. Para el desarrollo del mismo cada estudiante debía marcar con una X la opción que más se acercara a sus gustos o dar a conocer una opción que no se incluyó en las opciones de respuesta. Las preguntas estaban clasificadas según las siguientes categorías:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
<b>CATEGORÍA N° 1 HÁBITOS DE LECTURA DE LOS PADRES</b>	<b>PREGUNTAS:</b> 1. ¿Leen sus padres en casa? 1.1 Si la respuesta es positiva ¿Usualmente que leen sus padres? 2. ¿Cuánto leen sus padres? 3. ¿Qué tiempo disponen sus padres para leer?
<b>CATEGORÍA N° 2 HÁBITOS DE LECTURA PERSONAL</b>	<b>PREGUNTAS:</b> 4. ¿Le gusta leer? 4.1 Si la respuesta es positiva, una de las razones por la cual le gusta leer es:

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

	<p>4.2 Si la respuesta es negativa, una de las razones por la cual no le gusta leer es:</p> <p>5. En su tiempo libre ¿Cuánto tiempo dispone para leer?</p> <p>6. ¿Qué textos o escritos prefiere leer en su tiempo libre?</p> <p>7. ¿Generalmente que textos leen en clase de lengua castellana?</p> <p>8. Según sus preferencias de lectura clasifique de 4 (valor más alto) a 1 (valor más bajo) los posibles temas sobre los cuales le gustaría leer:</p> <p>9. Según sus preferencias de lectura, marque con una X el nombre del texto que más llama su atención y desearía leer:</p>
<b>CATEGORÍA N° 3 ENCUENTROS CON LA LECTURA</b>	<p>10. ¿En qué espacios prefiere leer?</p> <p>11. Cuando siente necesidad de leer en casa ¿Qué es lo primero que encuentra a la mano?</p> <p>12. Cuando siente necesidad de leer en el colegio ¿Qué es lo primero que encuentra a la mano?</p> <p>13. ¿En el colegio hay biblioteca?</p> <p>13.1 Si la respuesta es positiva ¿Qué textos encuentra en ella?</p>

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

13.2 Si la respuesta es negativa ¿Qué textos le gustaría encontrar?

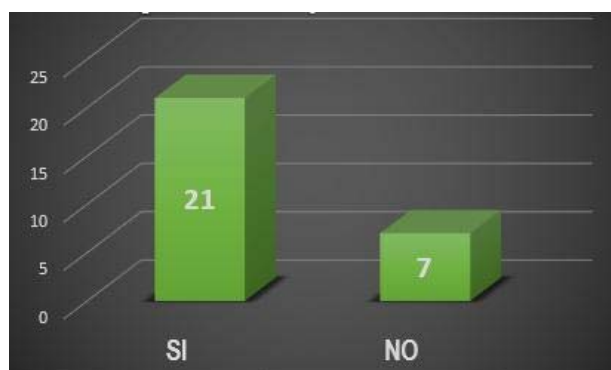
El análisis se presentará de forma detallada siguiendo el cuerpo de la tabla, adicionalmente cada pregunta tendrá como soporte la gráfica en la que se tabularon los resultados, y desde luego una interpretación del por qué las respuestas con mayor frecuencia de los estudiantes frente a los diferentes interrogantes propuestos.

- **ANÁLISIS:**

### **PRIMERA CATEGORÍA: HÁBITOS DE LECTURA DE LOS PADRES**

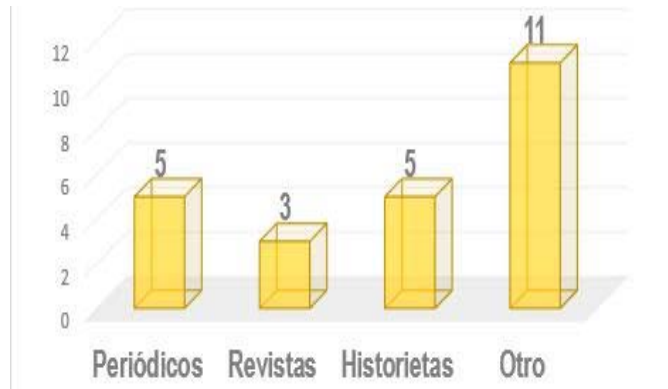
Esta categoría fue generada con el propósito de saber qué tanto leen los padres de la población con la que se va a trabajar, y qué impacto tiene en cada uno de ellos que la lectura se dé desde casa, asimismo nos permite intervenir y analizar las posibilidades y los alcances que tienen cada uno de los participantes del proyecto ante la lectura, para ello se generaron tres preguntas y estos fueron los resultados a las preguntas:

**Gráfica 9. ¿Leen sus padres en casa?**



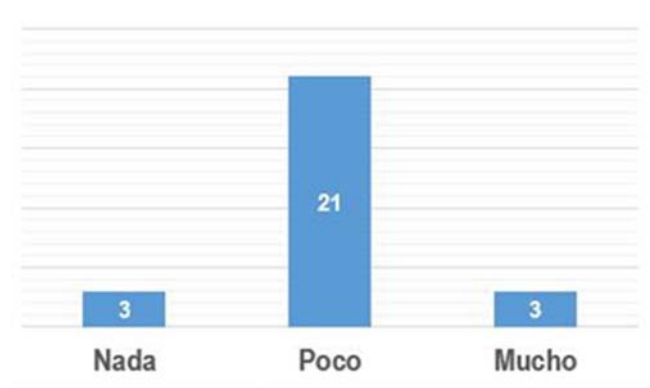
Se encontró que un gran porcentaje los padres de los estudiantes tienen contacto con la lectura, es decir que 21 de los padres leen y los otros 7 restantes respondieron de manera negativa. Esta pregunta nos permite medir los modelos de lectura que tienen en casa los alumnos del grado 8-1.

**Gráfica 10. Si la respuesta es positiva ¿usualmente que leen sus padres?**



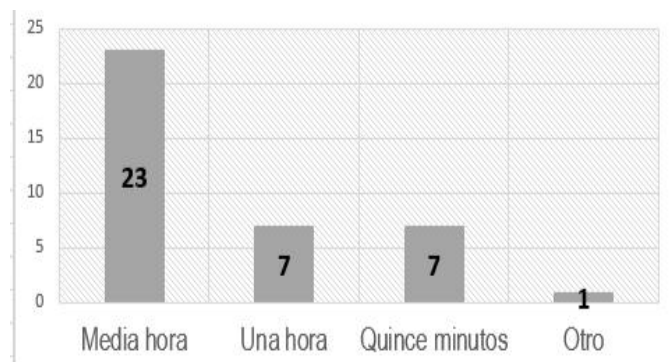
De los 24 padres de familia que si tienen hábito de lectura, a consideración del alumno, 6 de los padres tienen preferencia por temática informativa (1 noticias y 5 periódicos), temática religiosa y de auto ayuda 3 padres de familia, 3 revistas, 5 historietas y el restante simplemente dijo que Libros, lo cual muestra que la influencia de los padres en la preferencia temática en la lectura de la muestra es diversa y no influye de manera directa

**Gráfica 11. ¿Cuánto leen sus padres?**



La segunda pregunta planteada apuntaba a indagar con qué frecuencia y qué tanto leen los padres y al contrario de la anterior el resultado obtenido no fue del todo satisfactorio ya que gran porcentaje de alumnos respondieron que sus padres leían poco, es decir que los mismo 21 que si leen, leen pero muy poco y los restantes respondieron que los padres leen poco y nada. Es decir que posiblemente lo que leen hace parte de su quehacer diario, entonces nos encontramos que el modelo de lectura que tienen los estudiantes del grado 8-1 es muy básico, por no decir que nulo.

**Gráfica 12. ¿Qué tiempo disponen sus padres para leer?**



La última pregunta que hace parte de esta categoría buscaba indagar por el tiempo que los padres le dedican a la lectura, como se puede observar en el gráfico los alumnos respondieron que 13 de los padres le dedican media hora a la lectura, mientras que solo 7 disponen de una hora para la lectura y los otros 7 hacen parte de aquellos que solo le dedican quince minutos. Como se puede notar dentro de las prioridades durante del día la lectura no es un hábito fuerte para los padres y está claro que leen pero lo hacen quizás de manera inconsciente ya sea para informarse de algo o porque hace parte de su quehacer diario.

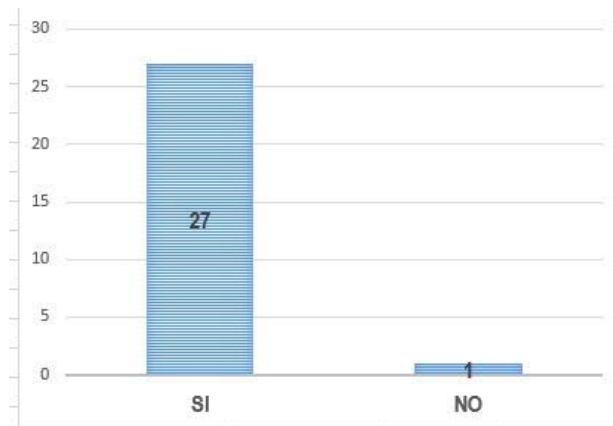
En conclusión, la información suministrada en las preguntas diligenciadas por los estudiantes acerca de los hábitos de lectura de los padres nos sirven para analizar

qué modelos de lectura tienen los alumnos y precisar qué tan cercanos y afines son hacia la lectura la comunidad involucrada en este proyecto.

## SEGUNDA CATEGORÍA: HÁBITOS DE LECTURA PERSONAL

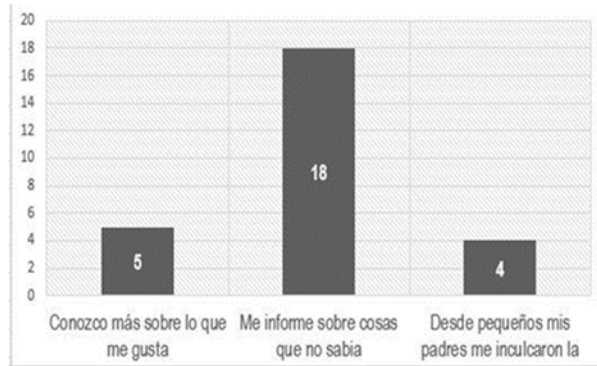
Esta categoría a diferencia de la otra fue generada para saber los hábitos de lectura que tiene cada uno de los alumnos, al mismo tiempo nos permite saber qué tanto tiempo disponen para la lectura y las preferencias e inclinaciones sobre ciertos temas. Los resultados a las preguntas que pertenecen a esta categoría son:

**Gráfica 13. ¿Le gusta leer?**

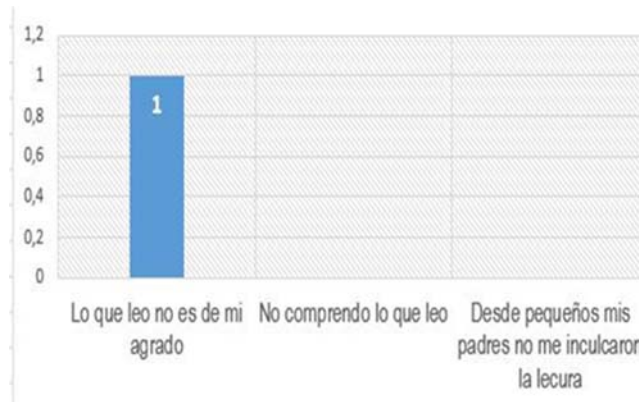


Frente a este interrogante se evidencia el gusto que los alumnos del grado 8-1 tienen hacia la lectura, mostrando que las respuestas dadas son satisfactorias ya que 27 de los 28 encuestados respondieron que sí les gusta leer. Además de ello, 18 de estos 27 respondieron que su inclinación por la lectura se debe que les gusta informarse sobre aquello que no sabían, otros 5 respondieron que porque conocen más sobre lo que les gustan y los otros 4 leen porque se los inculcaron desde pequeños. Y el único alumno que respondió que no le gustaba la lectura explicó que es porque no entiende lo que lee

**Gráfica 14. Una de las razones por las cuáles le gusta leer es**



**Gráfica 15. Una de las razones por las cuáles no le gusta leer es**



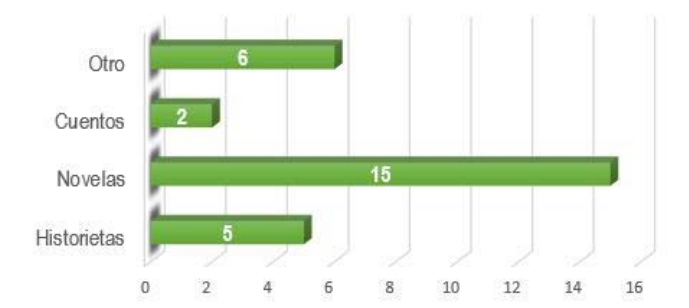
La pregunta número 5 se creó para saber qué tiempo disponen los alumnos del grado 8-1 para la lectura, el resultado obtenido fue que 13 de los estudiantes disponen de media hora que le dedican a la lectura, otros 9 le dedican 1 hora diaria, hay dos que les dedican 15 minutos y los otros 4 varían entre 2 a 3 horas si lo que leen es de su interés y agrado.

**Gráfica 16. En su tiempo libre ¿Cuánto tiempo dispone para leer?**



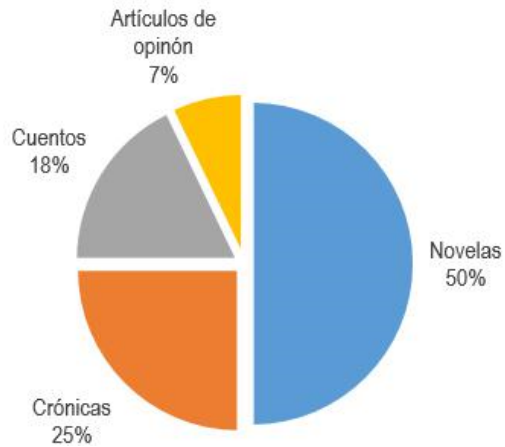
Teniendo en cuenta la gráfica 8, que indagaba sobre los textos o escritos que prefieren leer en su tiempo libre, la mayoría de los estudiantes, para ser más precisas, 15 respondieron que les gustaba leer novelas, otros 5 respondieron que les gustaban las historietas, 2 que les gustaban los cuentos y los 6 restantes van desde el anime, artículos, crónicas, hasta libros sobre los justo e injusto.

**Gráfica 17. ¿Qué textos o escritos prefiere leer en su tiempo libre?**



La gráfica 9, se generó para saber qué leen ellos en clase de lengua castellana y el 50% de los chicos respondió que leen novelas, 25% respondieron que crónicas, 18% que cuentos y el otro 7% dicen que artículos de opinión. Como se puede evidenciar las lecturas dentro de área de lengua castellana es muy variada lo que hace que tengamos una ventaja grande a la hora escoger el texto que desarrollará durante el proyecto.

**Gráfica 18. ¿Generalmente qué textos leen en clase de lengua castellana?**



La gráfica 10, se generó para saber qué leen ellos en clase de lengua castellana y el 50% de los chicos respondió que leen novelas, 25% respondieron que crónicas, 18% que cuentos y el otro 7% dicen que artículos de opinión. Como se puede evidenciar las lecturas dentro de área de lengua castellana es muy variada lo que hace que tengamos una ventaja grande a la hora escoger el texto que desarrollará durante el proyecto.

**Tabla 6. Temas de lectura**

Según sus preferencias de lectura clasifique de 4 (valor más alto) a 1 (valor más bajo) los posibles temas sobre los cuales te gustaría leer:				
Valoración	4 Alto	3 Medio	2 Bajo	1 Muy bajo
<b>Tema</b>				
<b>Amistad</b>	8	3	7	10
<b>Suspenso</b>	4	7	11	6
<b>Aventura</b>	4	11	6	7
<b>Sociales</b>	12	7	4	5
<b>Otro</b>				

Esta pregunta se propuso para conocer sobre qué temas se inclina nuestra población a la hora de leer. Una particularidad de las opciones de respuesta es que no se incluyó el tema del amor, aun sabiendo que para la edad en la que están los chicos y chicas del grado 8-1 podría ser una opción bastante fuerte, lo cual queda descartado porque ninguno de ellos lo propuso. Para ellos, tal y como lo indica la tabla los temas sociales son los que más llaman su atención en este momento, pues 12 de los 28 estudiantes tuvieron más inclinación por este. Ahora, no se puede obviar que quizá fue la opción más fuerte teniendo en cuenta las diferentes problemáticas y dinámicas que ellos han presenciado e inclusive vivido en su territorio desde años atrás

No se puede dejar de lado el hecho de que el tema de la amistad también tuvo una frecuencia fuerte, elección que puede estar influida por las diferentes situaciones que han pasado y que ha sido precisamente la amistad la que los ha ayudado a superar cuanta dificultad han atravesado.

Dados estos dos resultados, encontramos que los estudiantes en este grado tienden a elegir temas en donde ven involucrado su contexto en tiempo real y de forma inmediata. Teniendo en cuenta que un artículo<sup>64</sup> de la Fundación chilena Había una vez, plantea que generalmente esta población seleccionan temas con los cuales puedan sentirse identificados, por ejemplo: diversidad, despertar sexual, relatos autobiográficos, diferencias, amor, emociones encontradas, entre otros.

---

<sup>64</sup> FUNDACIÓN HABIA UNA VEZ. ¿Qué, cómo y por qué leen los jóvenes? Santiago de Chile, Agosto 2016. Disponible en: <http://fhuv.cl/2016/08/que-como-y-por-que-leen-los-jovenes/>

**Tabla 7. Propuestas de textos a trabajar**

Según sus preferencias de lectura, marque con una x el nombre del texto que más llama su atención y desearía leer:	
<b>Textos propuestos</b>	<b>Frecuencia</b>
Atlántico – 30 historias de dos mundos	3
La tumba de las luciérnagas	14
Lágrimas de ángeles	6
Cuentos de terror del barco negro	5

Partiendo del hecho de que en el grado octavo según los Estándares de Lengua Castellana se manejan diferentes tipologías textuales, decidimos proponer 4 obras para que los aprendices eligieran aquella que más les llamaba la atención. Es importante resaltar que incluimos: artículos de opinión, crónicas, poesía, cuentos y novelas juveniles de corta extensión teniendo en cuenta el tiempo que tendremos para aplicar la propuesta, quisimos tener varias opciones para tener de dónde escoger según la tipología predominante en el análisis de preguntas anteriores.

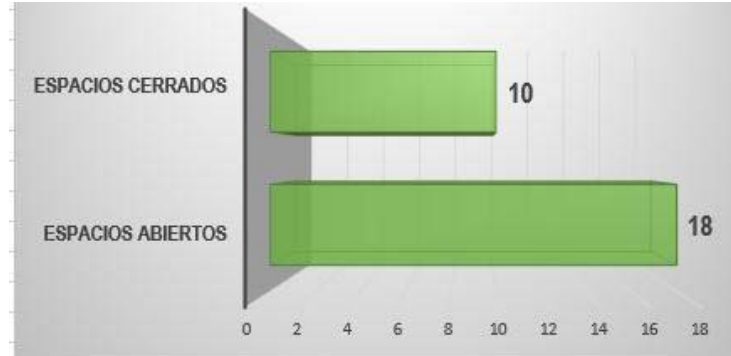
La obra elegida por la mitad del grupo fue: La tumba de las luciérnagas, film de Isao Takahata en colaboración de Studio Ghibli. Esta elección de los chicos nos reafirma que su lectura está centrada en todo lo que se relaciona con su contexto.

### **TERCERA CATEGORÍA: ENCUENTROS CON LA LECTURA**

Esta última categoría fue pensada para indagar sobre los encuentros y los espacios que tiene los estudiantes con la lectura. Para diseñar la propuesta es importante conocer qué espacios favorecen más la lectura para los estudiantes y qué tan nutridos se encuentran esos espacios en los que pasan o dedican más tiempo.

Encontramos entonces:

**Gráfica 19. ¿En qué espacios prefiere leer?**



La pregunta número 10 de la prueba, les curioseaba en qué espacios preferían leer si abiertos o cerrados. La respuesta es importante para seleccionar los espacios dentro del Colegio en donde se podrían desarrollar las actividades de la comunidad de indagación. Más de la mitad de los estudiantes seleccionaron espacios abiertos, bajo concepciones de mayor concentración y ánimos de cambiar su único espacio de lectura en el colegio: el salón. Si bien, no todas las sesiones se van a poder desarrollar por fuera del salón, si se requiere saber seleccionar los espacios abiertos que se presten para una interacción entre los mismos estudiantes, teniendo en cuenta que 10 de ellos prefieren espacios cerrados para evitar distractores.

**Gráfica 20. Cuando siente la necesidad de leer en casa ¿qué es lo primero que encuentra a la mano?**

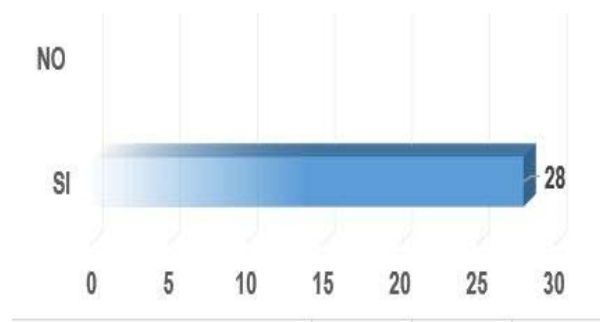


Frente a los recursos presentes en la casa, encontramos que en gran porcentaje los chicos encuentran a la mano libros de diferentes temáticas a los que generalmente se sienten atraídos por su imagen colorida. Y en menor porcentaje se encuentran las revistas y los periódicos. En la opción de otros, solo 2 estudiantes compartieron que lo primero que encuentran son la biblia e historietas.

**Gráfica 21. Cundo siente la necesidad de leer en el colegio ¿qué es lo primero que encuentra a la mano?**



**Gráfica 22. ¿En el colegio hay biblioteca?**

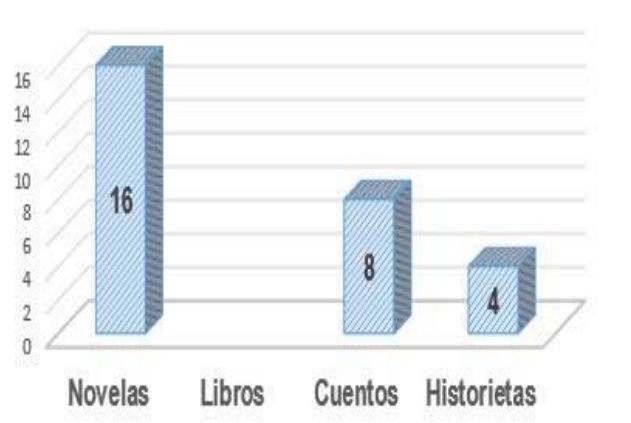


Finalmente quisimos sondear si el Colegio contaba con biblioteca para posiblemente desarrollar una de las sesiones en este espacio, pero desafortunadamente la Institución no cuenta con este espacio. Dependiendo de esta respuesta, los estudiante resolvían la pregunta 13.2, tabulada en la gráfica 15 que indica el interés por encontrar novelas de diferente extensión y temáticas, cerca de la mitas del grupo

da a conocer su interés por encontrar cuentos y solo 4 personas del grupo presenta su gusto por encontrar historietas.

Teniendo en cuenta que en preguntas anteriores los libros con diversidad de escritos, ilustraciones y temáticas fueron lo más opcionados, los chicos ya en la biblioteca esperan conocer tipos de textos que no son trabajados en la asignatura, pero con los cuales si en algún momento han tenido contacto.

**Gráfica 23. ¿En el colegio hay biblioteca?**



### **HALLAZGOS PRUEBA GUSTOS Y DISGUSTOS**

La segunda pregunta de investigación apunta a encontrar qué tipo de textos leen usualmente los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II, la cual se planteó con el fin de direccionar la propuesta y saber qué tanto gusto por la lectura tienen los estudiantes; asimismo, nos permite explorar las preferencias e inclinaciones de los mismos al momento de seleccionar un texto para de esta manera proponer lecturas que sean de su agrado o afines con lo requerido por ellos.

La información, anteriormente explicita, obtenida, registrada y graficada es tenida en cuenta para saber los gustos por la lectura que tiene la población objeto de estudio, la cual nos sirve para orientar la propuesta que se va a desarrollar y que

esta tenga un gran impacto sobre dicha población. En cada una de las categorías analizadas nos encontramos con que:

- La primera categoría dirigida a los padres se pudo evidenciar que la mayoría de los padres tienen cercanía con la lectura, no obstante quiere decir que las bases de esta sean fuertes ya que a medida que fueron respondiendo todo el cuestionario también nos encontramos con que los gustos y preferencias iban inclinados a noticias, revistas, libros entre otros, lo que nos amplía campo de oportunidades para escoger o direccionar nuestra propuesta. Sin embargo se llega a la conclusión de que no es tanto la cercanía que tienen con la lectura y que tampoco es que lo hagan por gusto o placer ya que gran número de los padres destina por mucho una hora diaria a la lectura y con ello se puede inferir que posiblemente leen porque su quehacer diario se lo exige o por informarse y estar al día con las noticias del país. Se puede concluir que no hay en la familia un hábito de lectura ni preferencia por algún tipo de texto ya que los textos que lee cotidianamente son: la biblia, el periódico, entre otros, es decir que no hay una tradición por la literatura.
- La segunda categoría nos arroja información sobre los hábitos, inclinaciones y preferencias de lectura que poseen actualmente los estudiantes, quienes con toda la confianza y sinceridad del caso respondieron que sí les gustaba, pero esto no fue todo porque le agregaron una funcionalidad y es que ellos leen para informarse sobre algo que no sabían. Y entre los géneros que más leían tanto en clase o por el mero gusto se encuentran las novelas, quizás por la imposición en clase o porque es lo que más encuentran a la mano cada vez que deciden acercarse a la lectura y al mundo de la literatura, pero debemos tener en cuenta que no a todos nos gusta leer lo mismo, para ello se propusieron unas categorías temáticas para que ellos mismo eligieran lo que querían leer y el resultado fueron temáticas sociales.

En esa misma categoría se les sugerían los posibles títulos de algunos textos y la mayoría de los alumnos se inclinaron el texto que lleva como título — La tumba de las luciérnagas de Isao Takahata.

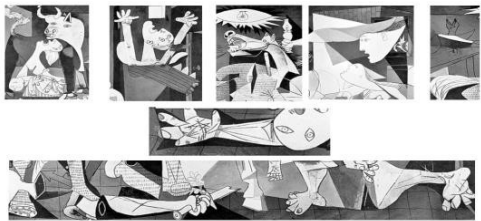
Estos hallazgos que se generaron en esta prueba sirven como sustento para direccionar nuestra propuesta ya tenemos un punto a favor y es a que los estudiantes les gusta leer, pero también se deben encontrar estrategias para anclarlos a la lectura ya que si no logramos captar el interés de ellos no serían tan provechosas las sesiones y se perdería el trabajo programado en cada una de la sesiones dejando como resultado una propuesta fallida.

## 6. ANÁLISIS DE LA FASE II

### 6.1 PROPUESTA PEDAGÓGICA

<b>SECUENCIA DIDACTICA PARA LECTURA CRITICA</b> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>		
		
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>Grado:</b> Octavo
PROYECTO DE GRADO	DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO: Sonia Gómez Benítez	Diseñado por: Maestras UIS:

### SESIÓN N°1

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p><b>1. Rompecabezas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Una vez dividido el grupo en parejas, a cada uno se le entregará una guía de trabajo (Ver <i>anexo c</i>), acompañada de un rompecabezas.</li> <li>➤ Al terminar la guía, el líder de cada pareja socializa las respuestas.</li> <li>➤ La profesora recoge las guías (o el monitor).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El rompecabezas será el detonante para trabajar la guía durante la clase.</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El propósito de esta segunda estrategia es “llenar los espacios vacíos” de la enciclopedia de los estudiantes y fomentar el</li> </ul>	<p>3 horas</p>

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p><b>2. Producción del desequilibrio cognitivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La profesora explica que la interpretación de la imagen rearmada, aunque es personal, siempre responderá a saberes o conocimientos de contexto previos, que permiten no tergiversar el sentido que quiso expresar el autor, en este caso de una obra de arte. Entiende entonces, que es necesario, conocer aspectos relacionados con el texto como autor y contexto, entre otros.</li> <li>❖ La profesora, entonces, procede a presentar el título y al autor de la obra; así como las dimensiones y ubicación actual de la obra. Para esto: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se presentará un vídeo (Ver <i>anexo D</i>) que contiene información explícita y precisa sobre la obra “Guernica”, de Pablo Picasso. Dirección: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uG15eEZa12Y">https://www.youtube.com/watch?v=uG15eEZa12Y</a></li> <li>✓ Se les hará entrega de una ficha técnica (Ver <i>anexo n° E</i>) para que los alumnos vayan diligenciando dicho formato con la información que proporciona el vídeo.</li> </ul> </li> <li>❖ Así mismo, la profesora, realiza un recuento histórico</li> </ul>	<p>desequilibrio cognitivo que dé pie a la lectura de manera crítica del film.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La información proporcionada en el vídeo tiene como finalidad llenar esos espacios vacíos y proporcionar información más detallada que podrán utilizar, además de conocer las diferentes interpretaciones que se encuentran sobre la pintura.</li> <li>➤ Se implementa como estrategia expositiva para dar un breve recuento de los aspectos más relevantes que acontecieron durante dicha guerra.</li> <li>➤ El propósito aquí es demostrar que se ha visto parcialmente la obra, de manera literal, pero que faltan elementos de la enciclopedia o espacios vacíos que nos falta llenar para acercarnos a una interpretación propia.</li> <li>➤ Esto con el fin de convocar al grupo experimental que se tendrá en cuenta para conformar la comunidad de indagación.</li> </ul>	

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>sobre la Guerra Civil española. Para esto socializa :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Periodo de duración de la Guerra Civil Española: <b><u>1936 y 1939.</u></b></li> <li>2. El año en que sucedió el bombardeo: <u>26</u> de <u>abril</u> de <u>1937.</u></li> <li>3. El año en que fue pintado el cuadro: Junio de 1937</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utiliza material audiovisual “La guerra civil española en 7 minutos” (Ver anexo F) que permitirá poner en contexto a los estudiantes ampliar el contexto y la época de la obra. Dirección: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JpV2e-2Ya-4&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=JpV2e-2Ya-4&amp;feature=youtu.be</a></li> </ul> <p><b>3. Actividad de escritura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La maestra, después de haber estudiado un poco más la obra de Picasso, regresa a los párrafos de los estudiantes escritos en la guía de trabajo N° 1. Entrega las hojas, y les pide que las lean; luego, que escriban otro párrafo cuyo título sea: ¿Qué es el Guernica? Qué les dirían del Guernica a sus padres hoy, por ejemplo.</li> <li>➤ Seguidamente se hace acotación que el análisis de la</li> </ul>		

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>obra anterior era el pretexto para abordar el texto que los estudiantes eligieron con antelación en la prueba de gustos y disgustos, texto que aborda una problemática social: La Guerra.</p> <p>➤ Finalmente se hace entrega a los dos grupos (A y B) de octavo la invitación para la proyección de la película: La tumba de las luciérnagas de Isao Takahata inspirada en la obra homónima de Akiyuki Nosaka. La invitación tendrá la ficha técnica con los datos más relevantes del film.</p>		

## SESIÓN N° 2

<b>SECUENCIA DIDACTICA PARA LECTURA CRITICA</b> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>		
		
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>Grado:</b> Octavo
PROYECTO DE GRADO	DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO: Sonia Gómez Benítez	Diseñado por: Maestras UIS

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p><b>1. Proyección de la película</b></p> <p>Con antelación la maestra ha adecuado y dispuesto el espacio en el que los dos grupos verán la película: “La tumba de las luciérnagas”.</p> <p>Previo a la proyección de la película es importante que la maestra amplíe la información de la película. Para ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proyectará una presentación con la biografía del autor del libro.</li> </ul> <p>Una vez explicado el contexto del autor, se procede a proyectar la película, para ello a cada integrante de los dos grupos se les hará entrega de un formato (Ver anexo G) en donde deberán realizar una serie de actividades y dar respuesta a</p>	<p>➤ Ahondar en la vida del autor de la historia, permite vislumbrar la temática general de la película y un poco de su contenido o lo que encontrarán en ella, ya que el texto principal es un largometraje que se analizará toda la semana.</p> <p>➤ Si bien, del grupo de control a través de la prueba diagnóstica de lectura ya sabemos en qué desempeños presentan falencias, ahora se necesita saber en qué nivel están los integrantes del grupo experimental.</p>	3 Horas

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>unos interrogantes para diagnosticar su nivel de comprensión del texto.</p> <p>Después de la proyección de la película, la maestra socializa ante los dos grupos de qué trata el proyecto del cual son participes y el producto que se espera obtener al final de las sesiones: un debate en donde cada grupo deberá dar a conocer las razones por las cuales el personaje elegido con antelación es culpable en la muerte de la pequeña Setsuko, para ello expone el caso de la pequeña (Ver anexo H) y los 4 sospechosos de la misma. Ahora, cada integrante del grupo experimental deberá depositar en la urna su voto por un solo sospechoso, se resalta el hecho de que el personaje con mayor votación será a quien deberán reunirle las pruebas para demostrar la culpabilidad en el caso, y este será enjuiciado el ultimo día en el debate.</p> <p><b>Actividades después del visionado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La maestra entrega el formato para desarrollar los ejercicios después del visionado de la película (Ver anexo I), da un tiempo para que los estudiantes resuelvan los interrogantes y devuelvan el formato. Una vez los estudiantes del grupo experimental han resuelto quién es para ellos el culpable, se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La finalidad de cada formato es recolectar la información de los dos grupos y llevar un control del grupo experimental (que es con quien no se tiene mayor contacto). En este caso queremos saber cómo está</li> </ul>	

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO						
<p>retiran del salón dejando a los integrantes del grupo de control con la maestra.</p> <p><b>2. Producción del desequilibrio cognitivo del grupo de control</b></p> <p>❖ Estando solo con el grupo de control, la profesora explica que todos somos poseedores de saberes o conocimientos previos que nos ayudan a la hora de leer críticamente diferentes textos. Dado lo anterior, entrega un formato <b>CQA</b>, el cual nos ayudará a saber en un primer momento:</p> <table border="1" data-bbox="316 1031 824 1354"> <tr> <td data-bbox="316 1031 472 1297"><b>C:</b> ¿Qué conozco acerca de la película?</td> <td data-bbox="472 1031 669 1297"><b>Q:</b> ¿Qué quiero conocer para comprender mejor la película?</td> <td data-bbox="669 1031 824 1297"><b>A:</b> ¿Qué aprendí después de ver la película?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="316 1297 472 1354"></td> <td data-bbox="472 1297 669 1354"></td> <td data-bbox="669 1297 824 1354"></td> </tr> </table> <p>Explica además, que la última columna de este cuadro la completarán al terminar las sesiones pues corresponde a lo que aprendieron después de todo el proceso. Una vez terminadas y socializada las dos columnas, se procede a ampliar la enciclopedia cultural de los estudiantes haciendo énfasis en aquello que ellos creen necesitan saber y lo que la maestra</p>	<b>C:</b> ¿Qué conozco acerca de la película?	<b>Q:</b> ¿Qué quiero conocer para comprender mejor la película?	<b>A:</b> ¿Qué aprendí después de ver la película?				<p>el proceso de interpretación y rastreo de la información más esencial presentada por el film.</p> <p>➤ Este organizador grafico se implementa para que los estudiantes activen sus conocimientos previos, se formen expectativas y desde luego reconozcan la importancia de buscar el eje central del cual deben partir para enriquecer su proceso de aprendizaje, en este caso es de vital importancia reconocer que todo texto es emitido en un contexto especifica resultado de múltiples factores.</p>	
<b>C:</b> ¿Qué conozco acerca de la película?	<b>Q:</b> ¿Qué quiero conocer para comprender mejor la película?	<b>A:</b> ¿Qué aprendí después de ver la película?						

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>con antelación a identificado como saber necesario para poder leer críticamente el texto, para ello socializa las respuestas a los interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En dónde se desarrolla la película?</li> <li>• ¿En qué contexto se encuentran?</li> <li>• ¿En qué fechas son los sucesos?</li> <li>• ¿Quiénes son los personajes principales y secundarios de la historia?</li> </ul> <p>Lo anterior, para situar el contexto y la época en la que se basa y desarrolla la película, en este caso en la Guerra del pacifico producto de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p><b>3. La comunidad de indagación</b></p> <p>➤ La maestra, comenta a los estudiantes la finalidad de la comunidad de indagación y la importancia de esta, asimismo expondrá que desde la primera sesión, ellos deberán escoger un compañero del otro grupo a quien diariamente formularán los interrogantes que primero serán discutidos en el aula. La idea es llevarlos a la reflexión sobre las múltiples interpretaciones a las que se pueden llegar desde un</p>		

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>solo interrogante. Como en clase antes de socializar su respuesta la han escrito, esto nos servirá a la hora de contrastar las respuestas que dará el individuo seleccionado desde el principio, pues deberán sistematizar las respuestas en un formato.</p> <p>Para la instauración la comunidad de indagación en el aula se iniciarán con preguntas que surgen desde la película y la maestra ve necesario formular para el análisis de la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En dónde se desarrolla la película?</li> <li>• ¿En qué contexto se encuentran?</li> <li>• ¿En qué fechas son los sucesos?</li> <li>• ¿Quiénes son los personajes principales y secundarios de la historia?</li> </ul> <p><b>4. Tarea extra clase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes deberán consultar diferencias y semejanzas que tienen las culturas orientales y occidentales, para construir un cuadro comparativo.</li> </ul>		

### SESIÓN N° 3

<b>SECUENCIA DIDACTICA PARA LECTURA CRITICA</b> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>		
		
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>Grado:</b> Octavo
PROYECTO DE GRADO	DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO: Sonia Gómez Benítez	Diseñado por: Maestras UIS:

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exploración del mundo del autor</b></li> </ul> <p>Para este momento se hará entrega a cada integrante del grupo de los dos primeros expedientes, los cuales proporcionan información sobre la vida del autor de la película: Isao Takahata, que permita conocer y reconocer cuáles son sus particularidades o que cosas han influido a la hora de realizar sus películas.</p> <p>Se parte de una lectura individual de cada expediente (<i>Ver anexo J y K</i>) con el fin de ubicar datos explícitos para realizar una ficha biografía (<i>Ver anexo L</i>) del autor primero individual y después se construye de forma colectiva con la participación de todos los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquí se presta principal atención a que todo texto tiene siempre un enunciador, en este caso su autor, quien sitúa el largometraje en un hecho importante que marca su vida, en un periodo de tiempo importante en la historia mundial y desde luego el texto se ve influido por técnicas o corrientes literarias cercanas al autor, las cuales enmarcan su estilo.</li> </ul>	3 Horas

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>• <b>Trabajo en grupo</b></p> <p>Una vez abordado el mundo del autor de nuestro texto, se prosigue ahora a que lo estudiantes se organicen en 5 grupos de 6 integrantes. Inicialmente cada compañero socializará lo consultado sobre las dos culturas y una vez terminada la socialización a cada grupo se le hará entrega del tercer expediente (Ver anexo N) en donde encontrarán más información acerca de la cultura oriental y la visión del mundo que tiene esta frente a unos elementos o tópicos (familia, relaciones, concepción de vida y muerte, religión, creencias, entre otras) de interés para analizar la película.</p> <p>Cada grupo deberá elaborar de su expediente un cuadro comparativo (Ver anexo Ñ) entre las dos culturas desde el tópico que le correspondió y los apuntes de su consulta en casa, una vez haya finalizado cada grupo, cada líder deberá pasar y exponer su comparación para analizar entre todos qué datos deben ir en el cuadro comparativo macro entre las dos religiones.</p> <p>• <b>La comunidad de indagación</b></p> <p>La maestra, comenta a los estudiantes la finalidad de la comunidad de indagación y la</p>		

<b>ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>TIEMPO</b>
<p>importancia de esta, asimismo expondrá que desde la primera sesión, ellos deberán escoger un compañero del otro grupo a quien diariamente formularán los interrogantes que primero serán discutidos en el aula. La idea es llevarlos a la reflexión sobre las múltiples interpretaciones a las que se pueden llegar desde un solo interrogante. Como en clase antes de socializar su respuesta la han escrito, esto nos servirá a la hora de contrastar las respuestas que dará el individuo seleccionado desde el principio, pues deberán sistematizar las respuestas en un formato.</p> <p>Para la instauración la comunidad de indagación en el aula se iniciaran con preguntas que surgen desde la película y la maestra ve necesario formular para el análisis de la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué debe primar en una comunidad: el bienestar individual o colectivo?</li> <li>• ¿Qué creen que hace diferente a la cultura oriental?</li> <li>• ¿Qué diferencias hay entre la cultura oriental y la occidental?</li> </ul>		

## SESIÓN N° 4

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LECTURA CRITICA</b> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>		
		
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>Grado:</b> Octavo
PROYECTO DE GRADO	DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO: Sonia Gómez Benítez	Diseñado por: Maestras UIS:

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p><b>1. Lectura de imágenes.</b></p> <p>Se les proporciona la guía de trabajo (Ver <i>anexo O</i>) la cual deben desarrollar de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir el cuadrado en tres partes o escenas.</li> </ul> <p>A cada uno de los cuadro le corresponde una escena donde ellos dibujarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde estén con la persona que más quieren</li> <li>• Una escena del día a día</li> <li>• Y otra una situación que represente peligro.</li> </ul> <p>En otro de los puntos a desarrollar se les darán paquetes de colores y escogerán un paquete para aplicarle a cada escena y para finalizar</p>	<p>➤ Esto con el fin de dar inicio a lo que será la lectura de imagen, que si bien por el tiempo no se puede profundizar, es importante hacer una lectura somera de las imágenes que le ayudarán a adquirir más argumentos para el debate.</p> <p>Todo esto para llegar a la conclusión de que existen mil maneras de expresar emociones y sentimientos y la importancia de reconocer y saber leerlas, que leer no es solo descodificar un texto.</p> <p>Estás escenas servirán como argumentos y evidencias que se utilizarán en el debate, nos solo se mostrará la culpabilidad de Seita, sino</p>	3 Horas

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>escribirán por qué escogieron esa gama de colores.</p> <p>Después de esto las se socializarán las respuestas para llegar a una conclusión y dar inicio a la lectura de imágenes y fotogramas, para ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primero se explicará un poco la secuencia de imágenes y los colores más representativos y lo que evoca cada una de ellas y cómo de cierta manera intervienen en la organización y comprensión de los sucesos de la película. para ello:</li> <li>• Se mostrarán las imágenes y se rotarán por todo el salón de manera que cada uno pueda verla</li> <li>• se les pedirá que en una hoja cualquiera la dividan tres (se hará el modelo en el tablero).</li> <li>• Las imágenes van enumeradas (<i>Ver anexo P</i>), para que ellos vayan observando y en su respectiva hoja la vayan ubicando teniendo en cuenta la explicación de las maestras y la actividad realizada en la guía de trabajo del anexo O.</li> </ul> <p>➤ Ya para finalizar se proyectarán unas escenas en donde se muestran la culpabilidad del hermano (Seita) por la muerte de su hermanita (Setsuko), esto</p>	<p>también la inocencia de la tía y las acciones de cada uno de los implicados. (Granjero, tía, médico...)</p>	

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>con el fin de ir perfilando los argumentos para el debate.</p> <p><b>2. Producción del desequilibrio cognitivo del grupo de control</b></p> <p>La maestra divide al grupo en 5 subgrupos, quienes deberán leer una sección del expediente (<i>Ver anexo Q</i>) (que ha sido fraccionado para no volver tan tediosa la lectura grupal). Seguidamente el grupo elige un vocero quien hace recuento de los hallazgos encontrado en su lectura en lo que la maestra va consignando los datos en un mapa sinóptico en el tablero. Una vez cada grupo haya terminado la socialización de su texto, la maestra prosigue a explicar que cada texto corresponde a una estructura específica según su enunciación, para ello proyecta la presentación en donde aclara el tipo de texto que se está analizando, cuáles son sus características, como se encuentra constituido, cuales son y cómo se evidencian los tiempos narrativos y que alteraciones temporales sufre (en el caso del largometraje encontramos un flash back). Se explicita además porque se recurre a la técnica de la animación y cómo se constituye el anime para lograr el cortometraje que se ha venido analizando desde el inicio de semana.</p>		

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p><b>3. La comunidad de indagación</b></p> <p>➤ Los estudiantes formularan a sus compañeros del otro grupo los interrogantes discutidos en clase:</p> <p>¿Qué papel juega la paleta de colores utilizados en el film?</p> <p>¿De qué recursos se vale el autor para dar profundidad a los sentimientos en cada escena?</p> <p>¿Frente a qué tipo de texto nos estamos enfrentando?</p>		

## SESIÓN N° 5

  <b>SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LECTURA CRITICA</b> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>		
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>Grado:</b> Octavo
PROYECTO DE GRADO	DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO: Sonia Gómez Benítez	Diseñado por: Maestras UIS:

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p><b>1. Instauración del debate</b></p> <p>Con antelación la maestra ha adecuado y dispuesto el espacio</p>		1 HORA

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<p>en que se desarrollará el debate, para ello organiza el espacio en que ubicará el jurado que decidirá cuál de los dos grupos ha hallado el culpable y quien ha ganado el debate.</p> <p>Entre los participantes en un debate destaca la figura del moderador, que, entre otras funciones, se encarga de controlar el turno de intervenciones y ceder la palabra a cada interlocutor, así como de procurar que los participantes se centren en el tema prefijado y expongan sus opiniones respetuosamente. Dado lo anterior, la moderadora será la maestra.</p> <p>El debate estará estructurado de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• * <b>Introducción.</b> En ella la moderadora presentará al jurado la situación en la cual se basa el debate y la finalidad del debate teniendo en cuenta que cada grupo tiene un sospechoso.</li> <li>• * <b>Exposición inicial.</b> Se hace énfasis en que de cada grupo solo intervendrán 5 voceros quienes contarán con 2 minutos para exponer su punto de vista para ello se podrán soportar en las expresiones: <i>En mi opinión, a mi modo de ver o desde mi punto de vista.</i></li> </ul>		<p>Distribuida:</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p>

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atentamente los voceros del grupo contrario al que participa deberán prestar minuciosa atención a los planteamientos de sus compañeros.</li> <li>• * <b>Discusión.</b> Es la parte central del debate, en la que los interlocutores confrontan y argumentan sus opiniones. Aquí nuevamente cada integrante tendrá derecho a 2 minutos de intervención y el grupo contrario dispondrá de 2 minutos para réplica y contra-argumentación.</li> <li>• * <b>Cierre.</b> Corre a cargo de la moderadora, que resume las opiniones expresadas y la breve intervención de los jurados para deliberar que grupo es el ganador.</li> </ul> <p><b>2. Evaluación del proyecto</b></p> <p>Se recuerda a los estudiantes que en las primeras sesiones se les hizo entrega de una Cuadro CQA del cual solo diligenciaron las dos primeras columnas y en esta última etapa se requiere que diligencien la columna correspondiente al que aprendieron.</p>		10 minutos

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para dar respuesta al tercer interrogante planteado en el presente trabajo: ¿Qué características debe tener una propuesta pedagógica centrada en la comunidad de indagación, para fortalecer el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado 8-1 del Colegio Juan Pablo II? Se da paso al análisis general de las cinco sesiones aplicadas en la secuencia didáctica.

Es importante resaltar que la propuesta fue diseñada con base en los 4 desempeños que evalúa la Prueba Saber 11<sup>65</sup> en los cuales los estudiantes tuvieron mayor dificultad al solucionar la prueba de lectura diagnóstica diseñada por las maestras con antelación, y se encuentra apoyada en los Estándares de Lengua castellana<sup>66</sup> en el grado de 8° y 9°. Encontramos que dichos desempeños son:

1. Selecciona elementos locales y construir argumentos que sustentan una tesis.
2. Plantea hipótesis de lectura a partir de ideas presentes en el texto.
3. Propone soluciones a los problemas de interpretación que subyace en el texto.
4. Evalúa contenidos y estrategias tanto discursivas como argumentativas presentes en el texto.

**CATEGORIA 1:** Plantea hipótesis de lectura a partir de ideas presentes en el texto.

En esta categoría de análisis se presentan diferentes estrategias de lectura que permiten la activación de esquemas y el planteamiento de hipótesis en los estudiantes.

---

<sup>65</sup> SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DE LA EDUCACIÓN. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°. Tercera edición, 2017. Pág. 21.

<sup>66</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de Lengua Castellana. Pág., 38.

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
<p><b>ESQUEMAS PREVIOS</b></p> <p>En esta subcategoría se encontraran las diferentes estrategias utilizadas para activas esquemas previos.</p>	<p>1. Lectura de imagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la pintura: “Guernica” de Pablo Picasso, fraccionada en 8 secciones y entregada en forma de rompecabezas. Sobre esta pintura, se elaboraron <u>preguntas de predicción</u>, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>P1</b> ¿Qué impresión les produjo la imagen?</li> <li>- <b>P2</b> ¿Qué opinan de la imagen?</li> <li>- <b>P3</b> ¿cuál creen fue la intención comunicativa del autor de la imagen?</li> </ul> </li> </ul>	<p>En esta primera estrategias se encontraron respuestas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>P1</b> ¿Qué impresión les produjo la imagen?</li> </ul> <p><b>E1:</b> <i>Que hay mujeres, hombres, niños y animales todos con caras de sufrimiento y tristeza.</i></p> <p><b>E2:</b> <i>Es interesante por la diversidad de figuras y anomalías fuera de lo común.</i></p> <p><b>E8:</b> <i>Terror porque en la imagen hay figuras siniestras que reflejan sufrimiento.</i></p> <p><b>E12:</b> <i>Nos da la impresión de que tienen muchas emociones negativas y confusas, además da la impresión de haber pasado por una guerra.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>P2</b> ¿Qué opinan de la imagen?</li> </ul> <p><b>E16:</b> <i>Es un retrato extraño que combina los diferentes sufrimientos de la sociedad de ese entonces.</i></p> <p><b>E7:</b> <i>Casi no es entendedora por todos los personajes desfigurados.</i></p> <p><b>E4:</b> <i>Que el pintor era muy abstracto, creando un cuadro con distintas piezas.</i></p> <p><b>E9:</b> <i>Es una obra donde hay mucho sufrimiento, muerte y</i></p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p><i>todas las figuras tienen un significado.</i></p> <p><b>Estas dos preguntas aunque muy diferentes la una de la otra fueron resueltas con respuestas similares guiadas por sentimientos e impresiones meramente perceptuales y generales, es decir la opinión es confundida con impresión y sentimientos evocados.</b></p> <p>- <b>P3</b> ¿Cuál creen fue la intención comunicativa del autor de la imagen?</p> <p><b>E11:</b> <i>Dar a entender el sufrimiento y dolor de las personas víctimas de guerra.</i></p> <p><b>E15:</b> <i>Transmitir inconformidad frente a la guerra.</i></p> <p><b>E6:</b> <i>Expresa un sentimiento de odio y tristeza hacia el mundo en guerra.</i></p> <p><b>E1:</b> <i>Dejar un precedente del impacto de la guerra en las personas y animales</i></p> <p><b>Después de analizar estos tres interrogantes se encontró que si bien acertaron en algunos aspectos de la pintura como los sentimientos de dolor, tristeza e impotencia con que fue creada, ninguno acertó en</b></p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p>quién era el autor, de dónde provenía la pintura, cuál fue el hecho creador de la misma o el trasfondo de la cultura en la sociedad. Debido a que se hace una lectura ingenua ya que no contextualizan, no piensan y no reconocen la historia como factor de creación y precedente para la sociedad.</p> <p>Es de resaltar que en un grupo al terminar de armar la imagen uno de los chicos expresó: <i>“mínimo ese dibujo tan raro debe ser de Picasso”</i> y su expresión al corroborar su respuesta después de ver el material adicional presentado fue de asombro no porque la obra fuese de Picasso, sino por el trasfondo de esta y el significado de cada pieza en la pintura.</p>
<p><b>DOCUMENTACIÓN</b></p> <p>Después de observar y detectar la falta de esquemas previos en esta subcategoría se proporcionan los documentos con la información precisa que los alumnos necesitan para avanzar.</p>		<p>Al finalizar la sesión las maestras concluyeron que los estudiantes partícipes de la propuesta tienen un conocimiento sumamente limitado frente a hechos o sucesos históricos acontecidos, teniendo en cuenta que no se inició hablando de la Guerra Civil Española, sino mostrando la</p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		obra de arte más famosa del mundo. Así mismo se encontró que algunas de las respuestas que contenían las intervenciones en donde nombraban “la guerra” eran influidas o fueron tomadas desde sus vivencias, lo que pusieron en manifiesto haciendo memoria de sucesos propios del territorio en el que han vivido.
	<p>2. <u>Lectura de fotogramas:</u> Con esta estrategia se pretendían dos cosas: Primero, la predicción y formulación de hipótesis a causa del hecho central de la historia; y segundo darle soporte a sus argumentos partiendo del análisis de la imagen para soportar el porqué de la culpabilidad del hermano en la muerte de Setsuko.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de la estructura de la imagen en fotogramas del film. El propósito fue que los estudiantes pudieran extraer de</li> </ul>	<p>En esta estrategia algunas de las justificaciones que dieron los estudiantes fueron:</p> <p><b>E10:</b> <i>Elegí la opción uno porque a veces me siento en peligro todo el tiempo por cosas que pasan en donde vivo, como tiroteos y peleas, por eso el color rojo identifica la emoción que se siente al presenciar eso.</i></p> <p><b>E2:</b> <i>Me gusta mucho la opción número tres, porque en la vida los momentos son más de felicidad y esas cosas, y esa combinación como de arcoíris refleja solo sensaciones y pensamientos bonitos.</i></p> <p><b>E7:</b> <i>Yo me identifico con la opción uno porque aquí uno debe de vivir alerta a cualquier cosa que pasa. No es demasiado fácil vivir tranquilo no se sabe mañana</i></p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
	<p>diferentes fotogramas un argumento para defender su tesis de la culpabilidad de Seita en la muerte de su hermana. Para ello, se trabajó la <i>psicología del color y composición de la imagen</i> en la contraposición de las tonalidades calientes y frías, atendiendo a los modos y tiempos narrativos del film.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asimismo, se trabajó desde los diferentes <i>planos</i> presentes en el largometraje con el fin de que ellos entendieran de qué forma los fotogramas en que aparecía el que para ellos era culpable daba soporte a sus argumentos.</li> </ul> <p>En el <i>anexo O</i> la guía se centraba en el reconocimiento de colores que para ellos</p>	<p><i>que pueda de pasar. El negro es un color muy serio y el rojo de acción.</i></p> <p><b>Es importante mencionar que la actividad generó conmoción en los estudiantes, pues la participación fue activa y llegaron a un punto en que todos querían compartir sus respuestas y mostrar los dibujos que habían realizado con la gama de colores que había elegido. Muchos de ellos no terminaban de asimilar la otra forma de leer la elección de colores en la imagen para comunicar algo. Y como se ha podido observa siempre, en todo argumento que construyen están cargado de sentimientos y no de conocimientos que defiendan su postura o les de peso a lo que dicen.</b></p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR		
	<p>podieran representar peligro o momentos de tranquilidad. Para ello, se les pidió escoger entre tres opciones de colores que estuvieran para ellos acorde a una de las situaciones que plasmaron en los recuadros anteriores. Desde luego, debían argumentar ¿por qué?</p> <p>3. Organizadores gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Cuadro CQA</u>: se implementó con el fin de saber en un primer momento qué conocían los estudiantes de la película y qué querían o deseaban conocer para poder analizarla mejor.</li> </ul> <p>4. <b>Cuadro comparativo</b></p> <p>Otra de las estrategias implementadas fue un cuadro comparativo entre la cultura oriental y occidental que se diseñó con la información que</p>	<p>• La maestra explica a los estudiantes que todos somos poseedores de saberes o conocimientos previos que nos ayudan a la hora de leer críticamente diferentes textos. Dado lo anterior, hizo entrega del cuadro <b>CQA</b>, este ayudó para saber en un primer momento qué conocían los estudiantes de la película y qué querían o deseaban conocer para poder analizarla mejor. Frente al cuadro CQA se plasmaron en el tablero las opciones con mayor frecuencia así:</p> <table border="1" data-bbox="998 1577 1451 1791"> <tr> <td data-bbox="998 1577 1224 1791"><b>C:</b> ¿Qué conozco a cerca de la película?</td> <td data-bbox="1224 1577 1451 1791"><b>Q:</b> ¿Qué quiero conocer para comprenderla mejor?</td> </tr> </table>	<b>C:</b> ¿Qué conozco a cerca de la película?	<b>Q:</b> ¿Qué quiero conocer para comprenderla mejor?
<b>C:</b> ¿Qué conozco a cerca de la película?	<b>Q:</b> ¿Qué quiero conocer para comprenderla mejor?			

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR	
	<p>recolectaron los alumnos en una actividad complementaria en casa. Ya en el salón y con los aportes de todos logramos unificar conceptos y generar uno solo, esto con el fin de solucionar la poca información que se tenía con respecto a la cultura oriental que es el eje temático que aborda la película y de esta forma conocer de manera somera pero específica algunos detalles de dicha cultura porque sirvieron como ayuda para un mejor análisis de las conductas y acciones realizadas por cada uno de los personajes del film presentados, detalles que se implementaron para utilizarlos en la sesión correspondiente al debate.</p> <p><b>5. Lectura guiada</b></p> <p>Se implementaron diferentes textos producido previamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luciérnagas</li> <li>• Cultivos</li> <li>• Lagos</li> <li>• Soldados</li> <li>• Ranas</li> <li>• Tren</li> <li>• Montañas</li> <li>• Casas</li> <li>• Mar</li> <li>• Avionetas</li> <li>• Armas</li> <li>• Muertos</li> <li>• Guerra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La cultura oriental</li> <li>• El porqué de la guerra</li> <li>• Japón</li> <li>• Vida de Isao Takahata</li> <li>• Pueblo</li> <li>• La verdadera historia</li> <li>• Familia</li> </ul>
		<p><b>Las respuestas de los estudiantes frente al qué querían conocer eran válidas, pero algunas de ellas se centraron en la forma y no en el fondo del texto, lo cual requirió la intervención de la maestra para llegar a interrogantes como:</b></p> <p><b>E14: ¿Cuál fue el papel de Japón en la Segunda Guerra Mundial?</b></p> <p><b>E19: ¿Qué posición tuvo o desempeñó durante la Guerra?</b></p> <p><b>E9: ¿Qué grado de responsabilidad tuvo el gobierno de ese entonces, en el desarrollo de esa Guerra?</b></p>	

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
	<p>con la información que la maestras con antelación investigaron y leyeron. Cada una de estas lectura iba acompaña de una guía de trabajo para la recopilación de la información que ellos necesitaban para generar sus argumentos.</p>	<p><b>Esta estrategia requirió de mucha mediación, ya que la información aportada era descontextualizada, fragmentada, general, muy obvia e insuficiente, pues los estudiantes seguían prestando atención solo a los elementos superficiales y más visibles de la historia, dejando de lado los elementos para llegar a leerla críticamente.</b></p> <p><b>Se suministraron diferentes lecturas con los contenidos apropiados y específicos de toda la información que los estudiantes necesitaban para asumir una postura que les permitiera salir de esos sentimientos y que tuvieran en cuenta el contexto y desarrollo de la película. Fue necesario implementar estrategias de lectura guiada y el trabajo colaborativo. Para nadie es un secreto que a los chicos de hoy en día les aburre leer, pero como tenían un propósito específico que era salir victoriosos el día del debate ante el grupo adversario (experimental), la lectura se vio motivada por el mismo y cada alumno de manera atenta y juiciosa participaban de forma activa en cada una de las</b></p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p>actividades de documentación. Las docentes se realizaron guías de trabajos para cada una de las lecturas donde se evidenció que extraer datos explícitos es lo que más se les facilita y para responder las implícitas había que inducirlos utilizando constantemente preguntas que los obligaba a volver a leer y remitirse a donde estaba la información.</p> <p>En la realización de esta estrategia para la organización de la información fue de suma importancia una consulta extra por parte de ellos acerca de la cultura oriental, en el desarrollo de esta sesión no solo fue necesaria la indagación por parte de los estudiantes sino también las docentes se encargaron de elaborar previamente los documentos que contenían información precisa sobre la cultura oriental en diferentes ámbitos del desarrollo social (familia, religión y sociedad) a cada uno de los grupos se le asignó un ámbito diferente para extraer la información relevante que iría en el cuadro comparativo. La idea era que ellos, con la información presentada conocieran acerca de</p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p>la cultura oriental partiendo de los conocimientos de la propia cultura (occidental) con ello se pretendía conocer acerca del contexto del texto y los personajes, ya que en primera instancia la película, podría decirse, fue vista y juzgada con ojos de nuestra cultura occidental que tanto nos empapa y sesga nuestra visión al momento de comprender y analizar cualquier texto que no pertenezca a lo que ya conocemos o medianamente distinguimos. Teniendo en cuenta que el bagaje cultural es poco o nulo la necesidad de información y documentación era más que necesaria.</p> <p>Al momento de construir el cuadro los alumnos se fueron apersonando de la información comprendiendo mucho más la cultura occidental, los cambios y diferencias en cuanto a la sociedad, la religión y la familia. La estructura familiar y los legados jerárquicos en caso de muerte de la cabeza principal del hogar (padre y madre).</p> <p><b>Desde aquí se realizó un cambio, fue un punto de partida que sirvió para que los estudiantes se motivaran y se dieran cuenta de que iban por</b></p>

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p>buen camino, estableciendo un norte y a su vez fomentado nuevos aprendizajes que contribuían a los esquemas previos para formar sus bases, sus cimientos, lo que les permitió apersonarse mucho más, pero además. En esta actividad los estudiantes mostraron su habilidad para extraer la información explícita que se necesitaba para construir el cuadro, aunque el hecho de que no tuvieran que responder una pregunta fue necesario guiar la búsqueda de lo que requería para el desarrollo de este.</p> <p>Los procesos de lectura y análisis y búsqueda información son muy débiles, ya que en ocasiones presentaban problemas para detectar dentro de la lectura las respuestas necesarias para dar solución a las diferentes preguntas, esto debido a que no les gusta leer y si a primera vista no encuentran lo que necesitan no vuelven a leer.</p>
<p><b><u>ANALISIS:</u></b> Para el trabajo y desarrollo de esta categoría, se partió de la implementación de estrategias para la codificación (elaborativa) de la información por aprender<sup>67</sup>, apoyadas en la teoría de Frida Díaz, en este caso se trabajó con las ilustraciones</p>		

<sup>67</sup> DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Óp. Cit. P. 167

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p>especificando los fotogramas de la película teniendo en cuenta cual creían los estudiantes era la finalidad de cada fotograma con relación a los dos contenidos anteriormente abordados (psicología del color, planos y ángulos), resaltando siempre cual fue la intencionalidad del autor y qué impacto deseaba lograr en la audiencia, para poder dar soporte a sus argumentos de culpabilidad frente al personaje seleccionado. Se hace énfasis en el hecho de cómo se piensa el maestro el tratamiento que se le dan a la imágenes desde el aula de clase, si bien la lectura de imágenes no era el fuerte o eje de la secuencia, si fue un punto clave para que los estudiantes elaboraran un argumento, el hecho de entrar a ver la diferencia entre la paleta de colores como diferenciación de los tiempos narrativos les hizo ver una nueva forma de lectura frente a una secuencia de imágenes que en la visualización del film fue de menos relevancia. El punto aquí entonces es que como maestros se debe romper un poco la dicotomía de que solo se pueden leer libros o textos con fines institucionales y prescriptivos, para darle entrada a la imagen y así proveer a nuestros estudiantes recursos suficientes para “leer” y “expresarse” a través de un medio muy usado en la comunicación moderna.</p> <p>Si bien, el objetivo principal de estas actividades fue que los estudiantes plantearan hipótesis de lectura a partir de ideas previas (en este caso de las emociones, escenarios, personajes o rasgos) presentes en la pintura, pero encontramos que no se cumplió a cabalidad teniendo en cuenta que “[...] para leer necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba”<sup>68</sup>. Dado lo anterior, una de las falencias más notorias en el grupo y el proceso, es el limitado bagaje o enciclopedia cultural y bajo nivel de conocimientos previos que tienen los estudiantes, entonces al texto entrar en contacto con un lector “inexperto” que carece de los esquemas básicos para llegar a su comprensión se genera un conflicto cognitivo<sup>69</sup>, en donde chocan los esquemas previos que tiene el estudiante y la información nueva proporcionada por la fuente, lo que nos lleva a la adaptación por acomodación de dicho esquema. Y en este proceso sí que fue fundamental el papel de nosotras como maestras porque no se debe olvidar que siempre se debe partir de lo que ya conocen los estudiantes, es decir “activar los conocimientos previos de los</p>

<sup>68</sup> SOLÉ, Isabel: Estrategias de lectura, Barcelona, Graó, 1994, pág. 18.

<sup>69</sup> REDAGER. Bertrand. La teoría del Aprendizaje de Piaget. Psicología y mente. [En línea]. Disponible en: <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>.

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p>alumnos o incluso generarlos cuando no existan”<sup>70</sup> ya que “cualquier cosa que no pueda relacionarse con la teoría del mundo en mi cabeza no tendrá sentido para mí y estaré confundido”<sup>71</sup> para ello, nosotros debemos implementar las estrategias que resultan una herramienta fundamental en el aula, sirviendo como soporte para brindar la información requerida que los estudiantes necesitan para poder avanzar.</p> <p>En ese mismo sentido, las estrategias preinstruccionales además de servir como apoyo para el desarrollo de contenidos deben estar estrechamente ligadas y relacionarse con toda la sesión, es decir debe tomarse como un punto de partida que guie los objetivos y la finalidad de lo que se va a aprender. Así como todo deber ir ligado a un objetivo general que es lo que se quiere alcanzar durante el desarrollo de la secuencia, en cada una de las sesiones se hace necesario generar un objetivo específico que contribuya al general. Lo anterior, le ayuda a los alumnos a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso”<sup>72</sup>.</p> <p>Los organizadores gráficos jugaron un papel importante, pues la meta con ese elemento era que los estudiantes entendieran que no podían asumir o realizar sus interpretaciones sin conocer lo más elemental de los orientales para el periodo de la segunda guerra mundial. Para ello se utilizó la estrategia de los organizadores gráficos, en este caso el cuadro CQA<sup>73</sup>, el cual se encuentra conformado por 2 hileras en donde cada estudiante se involucró dejando sus expectativas frente a lo que sabía del texto y lo que necesitaba saber para mejorar su comprensión y análisis crítico del mismo. Para efecto de que los estudiantes fueran testigos del proceso, se diligenciaron solo las dos primeras columnas, de modo tal que estos activaron sus pre-saberes y manifestaron sus expectativas. Es aquí donde devolvemos la mirada a que sus respuestas en la primera hilera está guiadas solo a lo que para ellos fue superficialmente perceptible con sus ojos, como lo es conocer una luciérnaga o ver un mar. Se resalta entonces la importancia del papel que juegan los pre-saberes para el abordaje de un texto, pues si no hay un conocimiento previo sobre algo esto me generará vacíos en la comprensión y el análisis y hasta que ese vacío no sea justificablemente subsanado el proceso no</p>

<sup>70</sup> [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/\\_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf)

<sup>71</sup> SMITH. Frank. Comprensión de la lectura. P.69

<sup>72</sup> [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/\\_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf)

<sup>73</sup> DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Óp. Cit. P. 187

SUBCATEGORIA	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	DESCRIPTOR
		<p>se puede continuar. Otro de los organizadores implementados para contribuir a esos vacíos, fue un cuadro comparativo el cual permite hacer enlace entre conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender. En nuestro caso se hizo un comparativo entre las culturas oriental y occidental con el fin de organizar la información que ellos medianamente manejaban (es decir por pertenecer a la cultura occidental) y contrastarlas con lo que iban a aprender (la cultura oriental), así de esta forma conocer de manera somera y precisa lo que se necesitaba para un mejor análisis del film presentado y mejor preparación para la formulación de argumentos.</p> <p>El apoyo del docente es primordial en cada una de las actividades no es llevar contenidos o lecturas solo para que los estuantes estén entretenidos o tengan algo por hacer, no se trata solamente de activismo y ya, se debe realizar un acompañamiento, dar pistas y tener claro lo que se quiere mejorar y para ello se deben buscar las estrategias adecuadas para facilitar el proceso y avanzar hacia lo que se pretende.</p> <p>Se hizo necesario entonces mediar las respuestas obtenida en los interrogantes, para sacarlos de respuestas como si o no, bonita o fea, agradable o desagradable, sometiendo su respuesta siempre a una pregunta de mayor complejidad ante la cual se pusiera en tela de juicio el porqué de esa respuesta, llegando a tal punto en que los estudiantes preferían admitir no tener conocimiento y lograr sacarlos de esa zona de confort de refugiarse en respuestas sin justificación y que siempre los maestros las aceptamos y dejamos ahí, nunca nos detenemos a hacer correcciones o alguna retroalimentación, entonces el alumno da por sentado que tiene la razón y que su “opinión” es válida.</p> <p>En cuanto a la formulación de opiniones vemos que en las dos preguntas realizadas sobre ¿qué impresión y qué opinión tenían de la imagen? Presentaron respuestas muy similares, es decir se presentaba cierta confusión y no salían de dar respuestas similares en ambas preguntas. Para ello es necesario aclarar un poco sobre estos dos términos que pueden ser muy próximos, pero aun así tienen su grado de diferencia. <i>La opinión se refiere a toda aquella postura que sea manifestada verbalmente, siendo esta más racional, más meditada y menos afectiva, la opinión es una respuesta ante sucesos concretos. Mientras que la actitud es algo más visceral, más impulsivo, una posición negativa o positiva hacia algo. En definitiva las opiniones son juicios y las actitudes son el agrado o</i></p>

<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
		<p><i>desagrado a</i><sup>74</sup>. Como se evidencia en las diferentes respuestas dadas por los estudiantes no salen de lo mismo, se mantienen en una opinión mediada por sentimientos, es decir opinan sobre aquello que los toca o los afecta y ahí es donde creen que opinar es expresar sentimientos de agrado o desagrado.</p>

---

<sup>74</sup> [https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/doc\\_1.pdf](https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/doc_1.pdf)

**CATEGORIA 2:** Proponer soluciones a los problemas de interpretación que subyacen a un texto.

Esta categoría tiene como finalidad observar el proceso de lectura y cómo realizan el manejo de la información presentada los alumnos para dar solución a las actividades y/o estrategias propuestas por las docentes.

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>
<p><b>MANEJO DE INFORMACIÓN</b></p> <p>En esta subcategoría de análisis se entiende como manejo de información a los procesos de lectura, extracción u abstracción de la información presentada que realizan los estudiantes para dar y proponer posibles soluciones a las diferentes actividades y/o estrategias propuestas por las docentes</p>	<p>1. Preguntas intercaladas:</p> <p><b>P1</b> ¿Cuál crees es el hecho principal de la película?</p> <p><b>P2</b> ¿Cuál creen fue el propósito o la intención comunicativa del director de la película?</p> <p><b>P3</b> ¿Considera que la información presentada hasta el momento es completa para tomar un veredicto sobre alguno de los sospechosos?</p>	<p>En esta primera estrategias se encontraron respuestas como:</p> <p>- <b>P1</b> ¿Cuál crees que es el hecho principal de la película?</p> <p><b>E16:</b> <i>los ataques aéreos</i></p> <p><b>E7:</b> <i>la guerra porque siempre habrán ataques contra el pueblo.</i></p> <p><b>E4:</b> <i>la guerra y la muerte de la hermana.</i></p> <p><b>E9:</b> <i>la muerte de Setsuko.</i></p> <p><b>P2</b> ¿Cuál creen fue el propósito o la intención comunicativa del director de la película?</p> <p><b>E11:</b> <i>conocer más sobre lo que pasó en la guerra mundial y lo que vivieron las personas en ese lugar.</i></p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p><b>E15:</b> <i>mostrar la guerra y lo que deja una guerra.</i></p> <p><b>E6:</b> <i>porque nos da a conocer lo que sucedió en Japón por medio de esta historia.</i></p> <p><b>E1:</b> <i>mostrarnos como fueron las guerras mundiales.</i></p>
<p><b>ORGANIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b></p>	<p>2. Enseñanza por descubrimiento</p> <p>a. <b>Después</b> del visionado de la película:</p> <p>b. Recuerda que tenemos 4 posibles sospechosos, aquí podrás escribir las actitudes, comportamientos y expresiones que consideras necesarios para justificar su culpabilidad o no en el caso (ver anexo 5).</p>	<p><b>P3</b> ¿Considera que la información presentada hasta el momento es completa para tomar un veredicto sobre alguno de los sospechosos?</p> <p><b>E28:</b> <i>no, porque no se muestra quien fue el que mato a la niña.</i></p> <p><b>E14:</b> <i>no, porque no se sabe completamente quien es el sospechoso.</i></p> <p><b>E10:</b> <i>no, no habla bien o determinadamente de los sospechosos.</i></p> <p>En esta segunda estrategia se encontraron respuestas como:</p> <p><b>E30:</b>  <i>Sospechoso1 (hermano) el hermano puede ser el culpable por su actitud con su hermana muestra desinterés por contarle lo sucedido a su hermana.</i></p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p>Sospechoso 2 (tía) <i>la tia tiene una actitud egoísta contra las cosas sentimentales muestra desagrado contra los sobrinos y epocresia y falta de pertenencia</i></p> <p>Sospechosos 3 <i>el aldeano por su agresividad contra una persona indefensa.</i></p> <p>Sospechosos 4 (médico) no contesta.</p> <p><b>E25:</b></p> <p>Sospechoso 1 el hermano tuvo la culpa por no pedirle disculpas a la tia para seguir viviendo.</p> <p>Sospechoso 2 (tía) por pelear con el hermano y la niña.</p> <p>Sospechoso 3 (aldeano) por no venderle comida al niño.</p> <p>Sospechoso4 (médico) por no darle medicina.</p> <p><b>En los 2 items anteriores encontramos problemas de lectura ya que no se hace un debido proceso en la lectura ni en el manejo de la información esto hace que su lectura se mantenga muy literal dificultando que</b></p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p>asuma la toma de una postura crítica y en vez de esto asume una facilista y decide culpar a todos.</p> <p><b>E27:</b></p> <p>Sospechoso 1: <i>no podría ser sospechoso porque el solo hacia lo que podía para que estuvieran a salvo y no les faltara comida. Roba para darle comida a setco.</i></p> <p>Sospechoso 2 (tía) <i>ayuda a setco y a Seita pero los regaña mucho y les echa en cara todo diciendo que no se merecia nada. CULPABLE.</i></p> <p>Sospechosos 3 (aldeano) <i>el también estaba pasando una crisis y no podía ayudar ni regalar alimentos porque ellos también lo necesitaban.</i></p> <p>Sospechoso4 (médico) <i>tiene un mal comportamiento porque no los quizo ayudar sabiendo en que estado se encontraba la niña.</i></p> <p><b>E3:</b></p> <p>Sospechoso 1 no responde  Sospechoso 2 (tía) <i>daba un mal trato a sesco y a Ceita los</i></p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p><i>obligo a irse de su casa por el maltrato.</i></p> <p>Sospechoso 3 no responde. Sospechoso 4 no responde.</p> <p><b>Se encuentran que la mayoría de los estudiantes elaboran su juicio teniendo en cuenta los sentimientos evocados en la visualización del film. Es decir al momento de elaborar el argumento de culpabilidad este va mediado por sentimientos de gustos o disgustos y no van más allá de lo evidente.</b></p> <p>Ambos grupos (tanto A como B) respondieron la misma guía de trabajo y por último al grupo A se le dio la oportunidad de que eligiera el culpable, sometiéndose los mismos 4 sospechosos a votación y como resultado el grupo escogió culpar a la tía.</p> <p>Después de presentar cualquier texto en formato impreso o visual las maestras suministraban guías de apoyo que contenían estrategias que les permitían a los alumnos ubicar y resaltar la información precisa que necesitaban para realizar un</p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		análisis más detallado y al mismo salir de las <b>lagunas mentales</b> generadas por la poca experiencia o contacto con la cultura oriental.
<p><b><u>ANALISIS:</u></b></p> <p>En esta categoría se trabajaron estrategias diferentes para el manejo de la información teniendo en cuenta el antes (pre-instruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales), todo ello para que la recepción de información se estructurara y así contribuir a un aprendizaje significativo. La estrategias <b>preinstruccionales</b> Díaz y Hernández (2010) “preparan y alertan al estudiante a qué y cómo aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes)” p.71. Este tipo de herramientas permitieron que alumnos conocieran y detectaran lo que necesitaban aprender, al mismo tiempo, les permitió organizar su <b>teoría interna</b> Smith (1983) para predecir el futuro, “esta habilidad de predecir es penetrante y profunda por es la base de nuestra comprensión del mundo (...) <i>La predicción es la eliminación previa de las alternativas improbables (...)</i> para decirlo de manera informal la predicción es cuestión de formular preguntas específicas” p.78. Las cuales son una herramienta necesaria, tanto para el estudiante como para nosotros los docentes, ya que nos ayuda a seleccionar, organizar y estructurar la información que se va a presentar y aprender. Es muy importante lo mencionado anteriormente, el ser preciso y presentar la información adecuada ya que si se presenta información de más puede esto genere cierto tedio al momento de desarrollar o presentar los diferentes tipos de lectura a los estudiantes. Hay que recordar que todo depende de la información o actividades previas que se les presentes ya que también es de suma importancia mantener a los alumnos activos y con la atención fija en algún objetivo, en este proceso se sugiere utilizar estrategias <b>coinstruccionales</b> dado a que estas pueden implementarse “de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención” p.72. estrategia que resultó excelente ya que cada una las sesiones se enfocó en implementar, diseñar y presentar los diferentes textos que los alumnos necesitaban y al mismo tiempo y con esa información implementar otros tipos de estrategias como organizadores y mapas, pero a pesar de que las estrategias fueron acertadas en cada una de las actividades propuestas los estudiantes continuaban presentando las mismas falencias que se evidenciaron en el diagnóstico, es decir continúan presentando problemas para Proponer soluciones a los problemas de</p>		

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>
		<p>interpretación que subyacen a un texto, porque a los estudiantes les cuesta hacer lectura inferencial, n, no leen entre líneas, no ,manejan esquemas previos lo que genera inseguridad para asumir una postura y lo que es peor temen a equivocarse. Vale la pena aclarar y resaltar que nosotras no pretendíamos mejorar los procesos de lectura si no evidenciar y precisar las falencias para que en futuros proyectos sean tenidas en cuenta.</p>

**CATEGORIA 3:** Evalúa contenidos y estrategias tanto discursivas como argumentativas presentes en el texto.

En esta categoría de análisis se encontrará el resultado de todas las lecturas realizadas dentro del aula para generar los argumentos y exponerlos en el debate.

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>												
<p><b>ENLACE Y CONEXIÓN DE LA INFORMACIÓN</b></p> <p>Para realizar los argumentos fue necesario generar esta estrategia para que los alumnos lograran hacer una conexión con todos los textos leídos en las anteriores sesiones y pudieran generar y organizar sus argumentos.</p>	<p>1. Red semántica: relaciones de encadenamiento</p> <p>Ya para finalizar, se realizó una lluvia de ideas en donde se pudieron identificar las causas por las cuales “Seita” era el culpable. Entonces, se dio espacio para un trabajo individual en donde cada integrante del grupo debía dar respuesta a: ¿Por qué Seita es culpable?, una vez cada uno organizó sus ideas, se</p>	<p>Se dio paso para que cada uno de los grupos expusiera una causa y como resultado se obtuvo:</p> <table border="1" data-bbox="901 863 1414 1262"> <thead> <tr> <th data-bbox="901 863 1089 905">CAUSAS</th> <th data-bbox="1089 863 1414 905">CONSECUENCIAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="901 905 1089 947">Guerra</td> <td data-bbox="1089 905 1414 947">Huérfanos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="901 947 1089 989">Inmadurez</td> <td data-bbox="1089 947 1414 989">Malas decisiones</td> </tr> <tr> <td data-bbox="901 989 1089 1125">Pereza</td> <td data-bbox="1089 989 1414 1125">Problemas y recriminaciones por parte de la tía</td> </tr> <tr> <td data-bbox="901 1125 1089 1167">Orgullo</td> <td data-bbox="1089 1125 1414 1167">Salida de la casa</td> </tr> <tr> <td data-bbox="901 1167 1089 1262">Deterioro</td> <td data-bbox="1089 1167 1414 1262">Deterioro de la salud de su hermana</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Que tiene como resultado la muerte de Setsuko</b></p> <p>Ya para finalizar se construyeron 5 argumentos teniendo en cuenta las causas y consecuencias y para darle fuerza al argumento decidimos escoger un apartado del film donde se evidenciara en lo posible dicho argumento.</p> <p>El propósito fue claro “plantear, exponer y conocer las diferentes posturas de los</p>	CAUSAS	CONSECUENCIAS	Guerra	Huérfanos	Inmadurez	Malas decisiones	Pereza	Problemas y recriminaciones por parte de la tía	Orgullo	Salida de la casa	Deterioro	Deterioro de la salud de su hermana
CAUSAS	CONSECUENCIAS													
Guerra	Huérfanos													
Inmadurez	Malas decisiones													
Pereza	Problemas y recriminaciones por parte de la tía													
Orgullo	Salida de la casa													
Deterioro	Deterioro de la salud de su hermana													

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>	
	<p>conformaron grupos de trabajo para compartir sus puntos de vista, lo cual permitió la elaboración de varios argumentos con un aporte de cada integrante.</p> <p><b>2. <u>Confrontación de puntos de vista:</u></b></p> <p>Se implementó esta técnica para la confrontación y validación de argumentos, puntos de acuerdo o no partiendo de la comunidad de indagación.</p>	<p>grupos involucrados”, “defender la postura asumida mediante los argumentos elaborados con la información abordada y examinada durante la semana”. Paso a seguir, las maestras pasan a un segundo plano dejando que la actividad quede en manos de la moderadora y los alumnos.</p>	
		<p><b>Argumento # 1 GRUPO A</b></p>	<p><b>Contargumento GRUPO B</b></p>
		<p><b>E5:</b> “la guerra, por qué fue la guerra, porque mata a la mamá de Seita dejándolo huérfanos, se vieron obligados de irsen a donde la tía y estando allá se sintieron un poco incómodos y de ahí se fueron para el refugio. En conclusión, si la guerra no se hubiese dado la familia de Seita estuviera completa, unida y con vida. Nosotros encontramos que Seita es culpable por ir en</p>	<p><b>E7:</b> nosotros elegimos culpar la tía, porque primero que todo es la familia y es un núcleo importante ya que la mamá murió y Seita se enteró de que el papá había muerto de una manera muy inesperada, entonces lo que la tía lo que tenía que hacer era apoyarlos y estar siempre ahí con ellos y fue lo que no hizo porque lo hacía sentir muy mal. Ese es un argumento de que la tía es culpable.</p>

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>	
		contra de la cultura japonesa, de la guerra, el orden social y la familia.	
		<p>Este E7 del grupo b, al momento de participar hace uso de una falacia<sup>75</sup> de causa falsa (post hoc, ergo propter hoc) al suponer que el evento de la muerte de la niña es causa del accionar y/o actuar de la tía por el hecho de ser la única familiar cerca. Establece una relación causal entre el lazo de familiaridad de los personajes y una responsabilidad que social y culturalmente no correspondía en la época del film, teniendo en cuenta que lo más importante era salvaguardar la nación antes que el individuo, y la estadía de los dos menores representaba alimentar dos bocas adicionales que no estaban aportando para la manutención de quienes de distintas formas colaboraban en la lucha, como lo era el caso de la prima de los menores y el señor que se hospedaba en la casa.</p>	
		<b>Argumento # 2 GRUPO A</b>	<b>Contargumento GRUPO B</b>

<sup>75</sup> PARGA, Santiago. Guía de falacias argumentativas. Lectura, escritura y oralidad en español. Universidad de los Andes. [En línea] disponible en: <http://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/falaciasSP.pdf>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>	
		<p><b>E18:</b> “a mí me correspondió la pereza que él tenía. Seita como hermano mayor y tras la ausencia de su padre se niega por completo en ayudar en algunas labores por ejemplo en la ración diaria que daba el ejército, no se la ganaba, primero que todo. También que le daba pereza dar también el ejemplo a su hermana, él no ayudaba en nada en las labores de la casa raramente lo único que hacía, era leer comics diariamente o salir de paseo, eso no garantiza la supervivencia para él y su</p>	<p><b>E3:</b> “voy a contradecir a la compañera <b>E18</b>, ¿Cuáles comics?, no era pereza, él no se iba a ir ni a trabajar ni a eso, por descuidar a su hermana, él siempre trataba de dar lo mejor. Cambió incluso la ropa de su madre que era especial, el anillo también lo iba a cambiar, no sé si al final lo cambió, yo creo que sí (se escuchan burlas). Esto, no habían ni comics, él no iba a dejar a su hermana sola vulnerable realmente, estaban en guerra y si él se iba por allá a trabajar o algo, una bomba iba a caer y mataría a su hermana. Claramente <b>uno como hermano piensa estar al lado de una persona...</b>”</p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>	
		<p>hermana y esto fue lo que llevo a la muerte a Setsuko .Lo perezoso que él era fue poco a poco la fue consumiendo con él. Esto es lo que se da al no tener en cuenta nuestras decisiones y nuestras labores, en la antigua cultura japonesa los jóvenes mayores de 15 años ya iban al ejército a ayudar y a colaborar, también ayudaban a racionar...”</p>	
		<p><b>E18:</b> “tomo la palabra, tengo evidencias de lo que dije, por favor me ponen el vídeo”</p>	<p><b>E1:</b> “ahh pero la hermana estaba al lado”</p>
		<p>Este E3 del grupo b implementa dentro de su argumento una falacia moralista “se da cunado a partir de premisas</p>	

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>				
		<p>referidas al “deber ser” de algo, pretendemos inferir una conclusión acerca de la forma como ese algo “es”. Esta falacia tiene la siguiente estructura:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se establece una regla sobre el deber ser</li> <li>2. Por lo tanto X es como dice la regla</li> </ol> <p style="text-align: center;">76</p> <p>Entonces creían que ese era el deber ser y por lo tanto él (Seita) siempre debía estar a su lado para que la niña se sintiera protegida con la sola presencia dejando de lado el suplir las necesidades básicas individuales y comunes poniendo como prioridad los sentimientos y dejando de lado cosas mucho más importantes que ayudan a dar solución a ciertas problemáticas o circunstancias de la vida.</p> <table border="1" data-bbox="898 1234 1458 1743"> <thead> <tr> <th data-bbox="898 1234 1149 1318"><b>Argumento # 3 GRUPO A</b></th> <th data-bbox="1149 1234 1458 1318"><b>Contargumento GRUPO B</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="898 1318 1149 1743"><b>E20:</b> “el descuido se da cuando Seita decide sacar la niña de la casa de la tía y llevarla refugio abandonado donde la niña empieza a</td> <td data-bbox="1149 1318 1458 1743"><b>E6:</b> en primer lugar, la tía los trataba mal. ella no tenía el derecho a ser la persona responsable en ese momento de la vida de ellos dos, de los hermanos, a tratarlos así, a</td> </tr> </tbody> </table>	<b>Argumento # 3 GRUPO A</b>	<b>Contargumento GRUPO B</b>	<b>E20:</b> “el descuido se da cuando Seita decide sacar la niña de la casa de la tía y llevarla refugio abandonado donde la niña empieza a	<b>E6:</b> en primer lugar, la tía los trataba mal. ella no tenía el derecho a ser la persona responsable en ese momento de la vida de ellos dos, de los hermanos, a tratarlos así, a
<b>Argumento # 3 GRUPO A</b>	<b>Contargumento GRUPO B</b>					
<b>E20:</b> “el descuido se da cuando Seita decide sacar la niña de la casa de la tía y llevarla refugio abandonado donde la niña empieza a	<b>E6:</b> en primer lugar, la tía los trataba mal. ella no tenía el derecho a ser la persona responsable en ese momento de la vida de ellos dos, de los hermanos, a tratarlos así, a					

<sup>76</sup> García Obando, Pedro Antonio, Aguirre Román Javier, Orlando. Capítulo cinco: Falacias en la Argumentación. Colombia. U. Industrial de Santander. 2009 Lógica y Teoría de la Argumentación. P. 110

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>	
		<p>tener un grave problema de inanición, esto se da porque ella pasa mucho tiempo sola y no tiene un cuidado de una persona mayor que la proteja, y en eso él también está cambiando, está cambiando las normas orientales y pasando como occidental y esto no vale en una cultura japonesa”</p>	<p>echarles en cara todo lo que ellos hacían o lo que ellos comían, porque, en un momento ellos cambiaron prendas preciadas de la mamá por comida, ese saco de comida que ellos recibieron, la tía se adueñó prácticamente de todo lo que ellos traían y pues es como una de las cosas a las que ella no podía hacer porque ella estaba bajo el cuidado y protección de ellos.</p>
		<p>Aquí encontramos un argumento de tipo circular (petición de principio), de forma inconsciente el estudiante no deja de repetir el “mal trato” que propinaba la tía a los menores de formas diferentes, como se evidencia en los fragmento subrayados con amarillo; pero finalmente no llega a demostrarlo, pues simplemente señala acciones repetitivas en intervenciones anteriores por otros de sus compañeros de grupo. Se da a entender entonces que existe un supuesto maltrato porque</p>	

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>	
		la tía no actuó como ellos quizá esperaban o cómo puede que estén acostumbrados.	
		<b>Argumento # 4 GRUPO A</b>	<b>Contargumento GRUPO B</b>
		<b>E7:</b> buenos días, a mí me tocó la inmadurez, Seita no comprendía que la guerra por la cual estaban pasando no era un juego, tenía que cambiar su nivel de responsabilidad para poder garantizar la supervivencia de su hermana y la de él, debido a esta inmadurez él llega a tomar decisiones malas, como el irse de la casa de la tía sin ser echado, apoderarse de un refugio abandonado, eh... y cómo es esto de que se va sin comida y sin nada, aun	<b>E3:</b> Estamos opinando aquí y allá que ella no tuvo buena posición frente a los 2 hermanos, aun sabiendo por la situación por la que estaban pasando y seita lo único que demostró fue el valor que tienen los hermanos para salir adelante solos y la única intención que tenía era cuidar a su hermana y sacarla adelante a pesar de todos los problemas que tuvieron en la vida.

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>	
		<p>sabiendo que tiene dinero en el banco y dejando expuesta a la niña a peligros que no tenia de pasar, esto nos puede reflejar que el autor tuvo una idea principal para poder crear la historia, creando así unas disculpas a la hermana porque él siempre creyó que la hermana era una carga para él.</p>	<p>Pasamos entonces a una cortina de humo (ignoratio elenchi), el grupo b al divagar de diferentes formas sobre la culpabilidad de la tía empieza a apelar y tratar de persuadir al grupo contrario de que en alguna medida los dos grupos han tocado puntos similares, pese a que no llegan a un punto de encuentro cambian el discurso de culpabilizar a la tía porque no han encontrado las evidencias suficientes si se ve desde una perspectiva oriental tal y como lo hicieron sus compañeros contrarios. Así que empiezan a engrandecer o resaltar los valores y las acciones heroicas del hermano de la</p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>				
		<p data-bbox="898 321 1459 394">menor a quien tratan de culpar sus adversarios.</p> <p data-bbox="898 443 1459 772">Se evidencia la necesidad que sienten de desviar la atención sobre la culpabilidad de su personaje “la tía” e intentar hacer caer en cuenta a sus pares de que ese personaje a quien ellos están juzgando tan severamente tuvo una justificación para hacer todo lo que se evidenció en el film.</p> <table border="1" data-bbox="898 821 1459 1858"> <thead> <tr> <th data-bbox="898 821 1170 905"><b>Argumento # 5 GRUPO A</b></th> <th data-bbox="1170 821 1459 905"><b>Contargumento GRUPO B</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="898 905 1170 1858"> <p data-bbox="898 915 1162 1858"><b>E9:</b> Creo que Seita es culpable ya que el orgullo pudo más que él. En el momento en que el a lo que la niña dijo que no quería sopa de arroz que quería era unas semillitas, él lo que le hace es caso a la hermana, él no se puso en los pies de que estaban en una guerra y casi no habían provisiones y la tía lo regañaba por eso y por eso él se molesta y</p> </td> <td data-bbox="1170 905 1459 1858"> <p data-bbox="1179 915 1451 1858"><b>E10:</b> cuando yo me estaba mirando la película vi que la tía estaba haciendo que ella vendiera la ropa, que la cambiara por alimentos, además vi que la niña se sintió muy mal, entonces eso también puede ser un error de la tía, eran momento de guerra sí, pero ella es una niña pequeña tiene un corazón, y no porque ellos no lavaran los platos y no colaboraran en nada la tía no</p> </td> </tr> </tbody> </table>	<b>Argumento # 5 GRUPO A</b>	<b>Contargumento GRUPO B</b>	<p data-bbox="898 915 1162 1858"><b>E9:</b> Creo que Seita es culpable ya que el orgullo pudo más que él. En el momento en que el a lo que la niña dijo que no quería sopa de arroz que quería era unas semillitas, él lo que le hace es caso a la hermana, él no se puso en los pies de que estaban en una guerra y casi no habían provisiones y la tía lo regañaba por eso y por eso él se molesta y</p>	<p data-bbox="1179 915 1451 1858"><b>E10:</b> cuando yo me estaba mirando la película vi que la tía estaba haciendo que ella vendiera la ropa, que la cambiara por alimentos, además vi que la niña se sintió muy mal, entonces eso también puede ser un error de la tía, eran momento de guerra sí, pero ella es una niña pequeña tiene un corazón, y no porque ellos no lavaran los platos y no colaboraran en nada la tía no</p>
<b>Argumento # 5 GRUPO A</b>	<b>Contargumento GRUPO B</b>					
<p data-bbox="898 915 1162 1858"><b>E9:</b> Creo que Seita es culpable ya que el orgullo pudo más que él. En el momento en que el a lo que la niña dijo que no quería sopa de arroz que quería era unas semillitas, él lo que le hace es caso a la hermana, él no se puso en los pies de que estaban en una guerra y casi no habían provisiones y la tía lo regañaba por eso y por eso él se molesta y</p>	<p data-bbox="1179 915 1451 1858"><b>E10:</b> cuando yo me estaba mirando la película vi que la tía estaba haciendo que ella vendiera la ropa, que la cambiara por alimentos, además vi que la niña se sintió muy mal, entonces eso también puede ser un error de la tía, eran momento de guerra sí, pero ella es una niña pequeña tiene un corazón, y no porque ellos no lavaran los platos y no colaboraran en nada la tía no</p>					

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>	
		<p>se va de casa, esto conlleva a que él se va y la tía se queda sola, ella no le dice que se vaya ella nunca los echa, esto se puede ver reflejado en el cambio de colores rojo, negro y naranja que vemos durante la película.</p>	<p>tenía por qué echarle la comida en cara y quitarle la mayor parte de alimentos, ni tampoco decirles que tenían una tía en Tokio si ellos no sabían dónde era ni qué dirección tenía, entonces no es el hecho de decirle eso a una niña pequeña o a un joven de 15 años.</p>
		<p>Casi finalizando la agitada discusión entre los grupos, el participante del grupo b entra a exponer un argumento de ataque personal (ad hominem) hacía el personaje de la tía, al iniciar resaltando las falencias que para ellos tuvo el personaje como “obligarlos a vender los kimonos de la mamá”, es importante resaltar que desde el visualizado de la película el grupo b quedó sugestionado con el accionar de la tía en muchas de las escenas y eso en parte influyo en la forma en cómo se aferraban a buscar lo mínimo para demostrar su culpabilidad. El ponente no ataca el contexto cultural en el que se desarrollaron los personajes, por el contrario se limita a atacar la personalidad de la tía y las posibles</p>	

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p>acciones que la responsabilizan de la muerte de la menor.</p> <p><u>GRUPO B:</u></p> <p><b>E8:</b> Pues nosotros culpamos a la tía porque ella los humillaba, el niño vendía la ropa de la mamá para cambiar por el arroz que ella se robaba más de la mitad, le haría una pregunta al profesor: ¿profesor usted viviría con alguien que lo humilla cada rato y les echa las cosas en la cara?</p> <p><b>PROF:</b> ¿qué es lo más seguro para el niño, estar dentro o fuera de la casa?</p> <p><b>E8:</b> ¿usted se sentiría cómodo?</p> <p>Aquí se evidencia como el Grupo B, finaliza haciendo uso de una falacia de apelación al público (ad populum), en este caso trata de persuadir al profesor para llegar a la respuesta que busca cuando dice; “¿profesor usted viviría con alguien que lo humilla a cada rato?”, pretende apelar a las emociones del docente sin ofrecer argumento de peso de las contrariedades o implicaciones que tiene el hecho de albergar a dos personas más en tiempo de guerra para esa época del film, por ende espera que el maestro de una respuesta de alguna manera “manipulada” por la emoción a la que apela, pero definitivamente la respuesta con la que se encuentra no era la esperada.</p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p><b><u>ANALISIS:</u></b></p> <p>Es de resaltar aquí que la observación de textos audiovisuales con poco o nulo contenido educativo estimula en el espectador (en este caso en los estudiantes) el seguimiento de ciertas conductas o la legitimación de estereotipos, esto se evidencia en el momento en que los estudiantes del grado 8-2 intentan culpar a la tía porque representa lo que en los melodramas actuales se conoce como: “La antagonista”, “La villana” o “La mala del paseo” por no acceder o practicar los patrones comportamentales a los que se rige nuestra cultura occidental, y victimizan al hermano al hermano abnegado que hace “lo posible” por tratar de sobrevivir con la pequeña. Se hace notoria la diferencia entre los dos grupos al no estar en contacto con el contexto de enunciación y construcción del texto objeto de debate.</p> <p>A partir de este momento el debate se acalora un poco, pero es notable la diferencia entre los argumentos de un grupo y otro, pues el grupo que no tuvo el acompañamiento por parte de las maestras apela a la moral occidental descuidando la importancia de la responsabilidad que según la cultura oriental debe primar por sobre todo.</p> <p>Concluyendo la sesión, nuestro evaluador y docente de la institución da una importante reflexión sobre la importancia de dotarse de información antes de argumentar cualquier circunstancia que lo necesite, realizó un paralelo sobre las 2 culturas y trajo a colación a Yokoi kenji Diaz director de turismo con propósito y conferencista quien anuncia que “la disciplina tarde o temprano vencerá a la inteligencia” y sobre las diferentes situaciones adversas que afronta el país nipón y como le hace frente, adiciona también que es válido el resultado del grupo 8-2 ya que no contaban con acompañamiento y que su esfuerzo es bastante meritorio, invita a toda la comunidad a trabajar en pos del campo ya que allí se encuentra un gran potencial y finaliza con un agradecimiento.</p> <p>En esta parte de la secuencia se desarrollaron estrategias preinstruccionales que además de servir como apoyo para el desarrollo de los contenidos y ejes temáticos, estuvieron estrechamente ligadas y relacionadas con las sesiones anteriores, es decir, todo respondió a la fijación de unos objetivos de aprendizaje. Así como todo deber ir ligado a un objetivo general que es lo que se quiere alcanzar durante el desarrollo de la secuencia, en cada una de las sesiones se</p>

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p>hace necesario generar un objetivo específico que contribuya al general. Lo anterior le ayuda a los alumnos a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso”<sup>77</sup>.</p> <p>El apoyo del docente es primordial en cada una de las actividades, pues no es llevar contenidos o lecturas solo para que los estudiantes estén entretenidos o tengan algo por hacer, no se trata solamente de activismo y ya, se debe realizar un acompañamiento, dar pistas y tener claro lo que se quiere mejorar y para ello se deben buscar las estrategias adecuadas para facilitar el proceso, .en nuestro caso el proceso a mejorar es la lectura para ello construimos textos con la información que ellos necesitaban, se realizaron diferentes tipos de lecturas pero todo ello contribuyó para formar finalmente los argumentos que eran una de las intenciones que tenían los estudiantes.</p> <p>Es importante que en cada una de las sesiones programadas los estudiantes tengan algo por aprender, ya que si no hay nada, los estudiantes “se esforzaran por evadir las situaciones en donde no haya nada que aprender de la misma manera que luchan por escapar de las situaciones en donde es difícil respirar”<sup>78</sup>. Entonces vemos esa necesidad que tenemos como seres humanos de siempre querer enfrentarnos al conocimiento y aprender sobre todo aquello que nos rodea e ir construyendo nuestra propia teoría, por eso no debemos quitarle la posibilidad a nuestros estudiantes de hacerlo, porque no es solo llevarles los contenidos y que aprendan si no también enseñarlos a descubrir, explorar y mostrarles diferentes maneras de cómo hacerlo, que aprendan a categorizar toda la información que necesitan, para que esta sea totalmente aprendida , guardada y relacionada en nuestra estructura cognoscitiva para ser utilizada en futuras situaciones en donde amerite exponer algún punto de vista sobre lo conocido y ya aprendido. Para nadie es un secreto de que la escritura y más el organizar y redactar un texto no es nada fácil y menos sin tener la información precisa.</p> <p>En relación con lo anterior, se implementaron también <i>estrategias coinstruccionales</i><sup>79</sup>: la estrategia de la enseñanza basada en los objetivos,</p>

<sup>77</sup> [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/\\_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf)

<sup>78</sup> SMITH. Frank. Comprensión de la lectura. P. 107

<sup>79</sup> DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Tercera Edición. McGraw-Hill. México. D.F. 2010. P.146

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p>teniendo en cuenta que establecieron los parámetros para la participación de la propuesta, la forma de evaluar la participación de los dos grupos en la misma, y además crearon una expectativa (demostrar que grupo tenía la razón), en este caso centrada especialmente en la necesidad de comunicar algo.</p> <p>Asimismo, para los tres momentos de abordaje del texto: antes del visionado, durante el visionado y después del visionado, se trabajaron preguntas intercaladas con la finalidad de<sup>80</sup>:</p> <p>a) <i>Focalización de la atención y decodificación literal de contenido.</i>  b) <i>Construcción de conexiones internas.</i>  c) <i>Construcción de conexiones externas.</i></p> <p>Los numerales a) y b) corresponden a las <i>preguntas</i> centradas en focalizar la información más importante, en este caso el rastreo de fechas, lugares y características del contexto en que se desarrolla el film (Japón, 21 de septiembre de 1965, Segunda Guerra Mundial, entre otros), y el numeral c) responde a las <i>pospreguntas</i> direccionadas a la interpretación de cada estudiante frente al texto (opinión sobre la película, impacto generado, propósito o intención comunicativa del director, entre otros). Se rescata que la estrategia fue mediada con la <i>retroalimentación correctiva</i>, explicando a los estudiantes el porqué del acierto o desacierto en sus respuestas, así se garantizó la atención sostenida y un alto nivel de participación en ambos grupos, que es algo que no se está viendo en las aulas, pues el maestro se está quedando solo en plantearle diversos interrogantes y no se centra en hacerle ver cuál es su acierto o desacierto frente al mismo, a fin de llevarlo al aprendizaje.</p> <p>Para procesos relacionados con la selección de los argumentos y apoyados en las 22 técnicas de lectura crítica<sup>81</sup> de Daniel Cassany, se ahondó sobre <i>el mundo del autor</i>, teniendo en cuenta que todo texto tiene siempre un enunciador, en este caso su autor, quien sitúa el largometraje en un hecho importante que marca su vida, en un periodo de tiempo importante en la historia mundial y desde luego el texto se ve influido por técnicas o corrientes literarias cercanas al autor, las cuales enmarcan su estilo. Esta actividad se planeó con el propósito de identificar los</p>

<sup>80</sup> DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Óp. Cit. P. 176

<sup>81</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Capítulo 6: Veintidós técnicas. Barcelona, Anagrama 2006). P.115

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p>puntos más elementales de la vida y el estilo del autor de la película, para poder entender el porqué de su intención comunicativa.</p> <p>Algo que llamó la atención de los estudiantes fue el hecho puntual de descubrir que este autor liga o enlaza sus producciones con un alto grado de compromiso social. La participación en este momento se tornó activa, porque para todos era importante compartir los datos que habían encontrado y les parecieron interesantes. Es fundamental para los estudiantes conocer lo que harán o al menos tener un rumbo claro que incentive el avance de su crecimiento cognitivo, este es el motor que los mueve para la consecución de los objetivos y participación en las actividades.</p> <p>Esto establece un horizonte <b>tipo meta por alcanzar</b> que ancla la labor realizada a una consecución. De acuerdo con Isabel Solé<sup>82</sup>, es necesario que el educando sepa qué hacer (mediante objetivos) y que además, lo pueda hacer (reto). No es solo llevar material aislado sino precisar para qué sirve y en qué nos contribuirá para alcanzar dicha meta u objetivo.</p> <p>Es importante proveer a los estudiantes de información que les permita poner en contacto sus conocimientos previos o información no visual en contacto para con ello poder realizar el proceso de aprender. Presentarles retos cognitivos diarios para que amplíen su experiencia y se interesen por querer aprender. No es solo llevar lecturas al lado tan solo por mantener al estudiantado ocupado, es llevar información precisa y que esta les sirva de alguna u otra manera para relacionarla con las diferentes actividades que desarrollan dentro del aula y todas estas lleven <b>a la consecución de metas es decir que la lectura tenga un propósito</b><sup>83</sup>. Otra de Las ventajas de las lecturas propuestas es que involucra <b>temáticas totalmente nuevas y ajenas a ellos</b>, esto hace que el estudiantado se interese por conocer e indagar al respecto para contribuir a la meta que se quiere.</p> <p>Al finalizar la sesión las maestras concluyeron que los estudiantes participes de la propuesta tienen un conocimiento sumamente limitado frente a hechos o sucesos históricos acontecidos, teniendo en cuenta que no se inició hablando de la Guerra Civil Española, sino mostrando la obra de arte más famosa del mundo.</p>

<sup>82</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. 21ª reimpresión. Barcelona: Graó, 2009. p. 78-79.

<sup>83</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. 21ª reimpresión. Barcelona: Graó, 2009. p. 34.

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>
		<p>Así mismo se encontró que algunas de las respuestas que contenían las intervenciones en donde nombraban “<i>la guerra</i>” eran influidas o fueron tomadas desde sus vivencias, lo que pusieron en manifiesto haciendo memoria de sucesos propios del territorio en el que han vivido.</p> <p>La comunidad de indagación fue un punto de suma reflexión ya que nos sirvió para encontrar un poco más de la gran diferencia entre ambas culturas y que los estudiantes se dieran cuenta de todo lo que ellos estaban aprendiendo, tanto así que les sirvió como punto de comparación para saber que estaban ampliando su experiencia con la información suministrada y que a diferencia de ellos, al otro grupo les faltaba leer e informarse un poco más. Esta práctica, parte de una serie de preguntas que llevan a que los estudiantes construyan su propio pensamiento partiendo de sus ideas y experiencias, esto según el artículo titulado: “Filosofía para niños, una experiencia direccionada por docentes en formación inicial” menciona que “la comunidad de indagación al interior de las aulas permite desarrollar procesos de investigación desde la pregunta, la indagación y la colaboración son los puntos necesarios para el avance y construcción del conocimiento”. Termina siendo entonces un comienzo a nuevas posibilidades de un aprendizaje mancomunado donde cada uno se empodera de la palabra para la construcción de argumentos.</p> <p>Queda como conclusión de esta sesión que lo más importante por encima de los resultados, es el proceso que incentive o propicie la necesidad de aprender. Así como también es importante el material impreso que se lleve al aula y la información que contenga este debe ser precisa y que permita a su vez estar relacionada con el tema macro y que permita alcanzar una meta u objetivo establecido.</p> <p>Es importante tener los objetivos y propósitos claros además de eso, también es importante la comunicación y esta sesión fue de gran utilidad ya en el transcurso de la semana, es decir en las anteriores sesiones, lo que se hizo fue generar un interés, ese interés por tener algo que comunicar ya que según Jhon Dewey<sup>84</sup> Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad</p>

<sup>84</sup> DEWEY. John. Democracia y Educación. Tercera edición. Madrid: Morata

<u>SUBCATEGORIA</u>	<u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u>	<u>DESCRIPTOR</u>
		<p>son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos una inteligencia común. Es así como a estos dos grupos se les incentivó, partiendo de que existía cierta rivalidad se les proporcionó un tema en común y se generó la necesidad de confrontarse a ver “quién sabía más” y al mismo tiempo esa necesidad de <b>interactuar</b> con la poca o mucha información que poseía cada uno de los grupos y aquí nos damos cuenta de que no es solo la cantidad de información que posean, si no lo que se lleguen a hacer con esta.</p> <p>Así como es importante organizar la información, también es importante que dentro de una comunidad se distribuyan roles, en este caso fue fundamental seleccionar previamente los que iban a participar, aunque no se les negó la participación a otros, todo esto para evitar de que se presentara algún tipo de desorden o malentendido.</p> <p>Los argumentos aunque se vieron un poco elaborados por parte del grupo 8-11, no dejaron de ser concisos y contundentes provocando en el grupo 8-2 mucha más participación y agitación. Hay que tener en cuenta alguna de las ventajas que tuvo el grupo A y por ende las desventajas que se generaron en el B. Todo esto se vio reflejado en el desarrollo del debate, que si bien ambos tuvieron el mismo tiempo para prepararse, a unos se les facilitó por el acompañamiento, pero no del todo estuvieron solos porque también la maestra nombrada para la materia de español se le delegó ese trabajo para con el grupo 8-2, aparte las preguntas realizadas dentro de la comunidad de indagación servían como direccionamiento para el trabajo de ellos, pero ellos al final de la sesión del debate fue que se dieron cuenta porque mientras tanto no les dieron importancia y pensaron que eran preguntas aisladas y nada tenían que ver con el tema. Entonces vemos la funcionalidad de aplicar la comunidad de indagación que si bien el grupo 8-2 no le dio la importancia suficiente, a los del grupo contrario les sirvió para poco a poco ir generando su juicio y criterio propio y como consecuencia de esto les otorgó <b>seguridad, voz y voto para interactuar y confrontar a sus adversarios.</b></p> <p>Ya, en un plano general los argumentos dados por el grupo sin acompañamiento carecían de sustento y fuentes de información debido a que las consultas realizadas fueron pocas o casi nulas. Pero era interesante ver cómo se continuaba el debate, aunque tenían intereses en común siempre existió esa rivalidad por defender y mantener su posición sin dar el brazo a torcer, pero</p>

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>
		<p>siempre rondando la misma idea como se puede observar en el rastreo de argumentos enunciados por el grupo (8-2).</p> <p>Tampoco se debe desvalorizar ni olvidar la acción del docente como guía y mediador, ni la importancia de efectuar el respectivo acompañamiento. No obstante, debe ser solo eso: guía. El estudiante ha de ser el artífice de su aprendizaje, debido a que él es sujeto activo de este proceso constructivo. De acuerdo con Javier Onrubia: "...La enseñanza debe entenderse, necesariamente, desde la concepción constructivista de que nos movemos, como una ayuda al proceso de aprendizaje"<sup>85</sup>, esto contempla un equilibrio entre la mediación del maestro y el horizonte del estudiante. De ahí que la ayuda del mediador y los retos abordables para el alumno, supongan una combinación de potencialidades propias y la combinación de estas con la ayuda del mediador.</p> <p>Hay un aspecto muy importante que juega en contra del maestro en la aulas de clase y es la desidia que presentan algunos estudiantes por la lectura teniendo en cuenta la infinidad de textos audiovisuales que los bombardean cotidianamente, un ejemplo claro: las telenovelas, formatos con ningún contenido educativo ni cognoscitivo para el adolescente en formación. Tal como lo menciona el politólogo Giovanni Sartori en el apartado: La Tv un fenómeno visual y un poder mediático<sup>86</sup>, la visualización de este tipo de textos la audiencia da por verídico lo que se transmite, lo que genera una comunicación unidireccional, razón por la cual nuestros estudiantes en el aula no dan argumentos y si los dan son basados en emociones que son el resultado que evoca X o Y situación en las que pueden estar sumergidos o verse salpicados y se ven en la obligación de acudir y elaborar "argumentos de novela" como podrían llamarse siguiendo la línea temática, y así acostumbrarse a implementar todo tipo de falacias dentro de su discurso, para así poder dar respuesta a los diversos interrogantes, porque las pocas bases o contenidos que poseen les limita lo que debería ser una ventaja como lo es exteriorizar lo que piensa sobre tal o cual tópico conversacional analizando su contexto y la atmosfera de enunciación de las diversas situaciones. Como lo manifestábamos en renglones anteriores, lastimosamente en la sociedad actual nuestros niños y jóvenes se rigen por unos patrones y modelos</p>

<sup>85</sup> COLL, César, et al. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó, 1999. p. 102-103

<sup>86</sup> ARBOCCÓ DE LOS HEROS, M y O'BRIEN J. Impacto de la "televisión basura" en la mente y la conducta de niños y adolescentes. La tv un fenómeno visual y un poder mediático. Unife. Diciembre, 2012. P 47

<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	<b><u>ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>DESCRIPTOR</u></b>
		<p>preestablecidos, en ocasiones ajenos a nuestra realidad. El anterior es un punto de encuentro con una investigación sobre la influencia del consumo televisivo sobre la formación de la identidad de género en niños en Colombia, en donde se da por sentado que la televisión “es y seguirá siendo una fuente potencial de reproducción de diferentes modelos a seguir por los niños y niñas, los cuales tendrán un impacto posible en lo que ellos piensan, hacen y en como asumen su identidad de género o cualquier tipo de identidad”, también afirma que la televisión “por sí sola no hace todo el papel negativo, sino que esto obedece a la poca orientación de las familias frente a lo que los niños y niñas ven, dando cuenta del poco tiempo que les dedican”<sup>87</sup>.</p> <p>Se llega al acuerdo de que en el mundo actual todos los medios juegan un papel crucial para llegar a un verdadero abordaje crítico de un texto en cualquier formato, pues estos aportan a la consolidación (y abolición) de algunas tendencias o formas de actuar de un individuo dentro de la comunidad.</p>

---

<sup>87</sup> Ibid, p 49.

## 7. ANÁLISIS DE LA FASE III

### 7.1 EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para esta fase del proyecto se hizo un análisis minucioso de la rejilla de evaluación (*Ver anexo R*) conformada por 8 interrogantes abiertos y entregada a cada estudiante para conocer su percepción y sentir frente a 3 ítems importantes en la propuesta, tal y como se refleja en la tabla:

**Tabla 8. Rejilla de evaluación**

<b>ITEMS EVALUATIVOS</b>	<b>INTERROGANTES</b>
<b>PERCEPCIÓN DE LA PROPUESTA</b>	1. ¿Qué fue lo que más les gustó de la propuesta? 2. ¿Qué fue lo que menos les gustó de la propuesta? 3. ¿Qué le cambiarían a la propuesta? 4. ¿Cuál consideran fue la mayor dificultad que tuvieron en el desarrollo de la sesiones?
<b>PERCEPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE</b>	5. ¿Cómo les pareció la metodología de enseñanza utilizada por las maestras? 6. ¿Qué opinan de las diferentes lecturas abordadas en cada una de las sesiones? 7. ¿Cuál creen fue el mayor aprendizaje para ustedes?
<b>APRECIACIÓN SOBRE LA SECUENCIA</b>	8. ¿Cómo les pareció la estrategia del debate para evaluar la secuencia?

Cada pregunta fue analizada y tabulada en un gráfico, para su posterior interpretación. De lo anterior, encontramos que:

**Gráfica 24. Pregunta 1.**

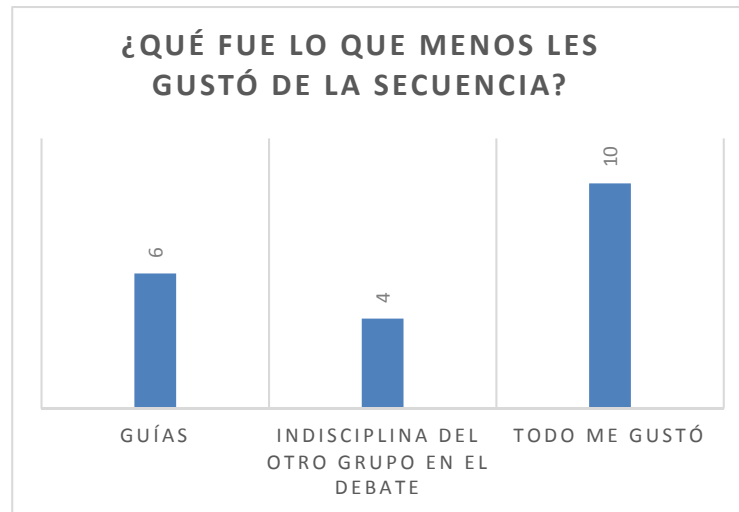


De acuerdo con la gráfica anterior para los estudiantes el debate fue una de las actividades de mayor agrado, pues esto permitió que se confrontaran con el otro grado y pudieran dejarlos sin argumentos como se lo habían propuesto inicialmente, además de explicar y defender con recelo cada argumento construido por ellos mismos. Observamos que ese 10 es una cifra sumamente positiva, teniendo en cuenta que se logró generar en ellos una necesidad comunicativa y por supuesto desarrollar el trabajo que implica la construcción de argumentos. Si bien Frida Díaz Barriga en su obra *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* asevera que: “ el aprender y el hacer son acciones inseparables, la educación que se ofrece en las escuelas debiese permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura”<sup>88</sup>, a pesar de que la cultura del sector estuvo y de alguna manera está ligada a un pasado nada fácil para sus habitantes, se quiso articular esos dos procesos tan importantes como lo son el aprender (a leer

<sup>88</sup> DIAZ. Frida. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (2006). Primera Edición. México D.F. Pág 15.

críticamente) y el hacer (exteriorizar y defender sus argumentos), de tal modo que el debate fue solo un pretexto para que ellos discutieran sobre el tópico de la guerra y reflexionara acerca de qué forma están leyendo los diferentes textos que se les presentan para llegar a una perspectiva crítica.

**Gráfica 25. Pregunta 2.**

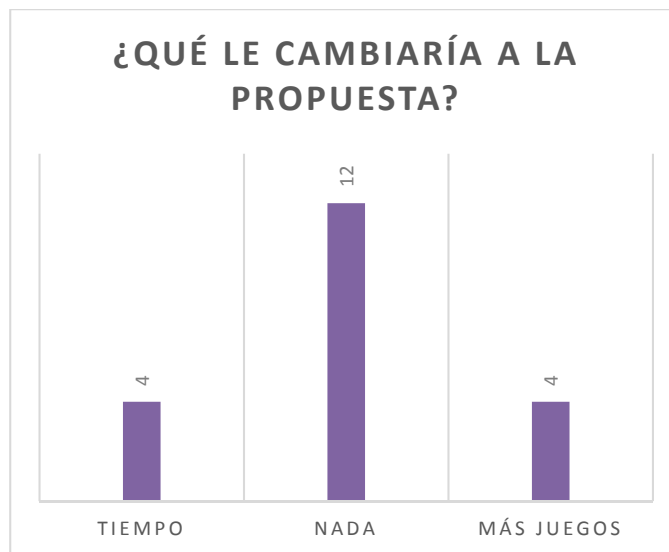


Este punto en especial, nos deja entrever la buena actitud y la oportunidad que le dieron los estudiantes a la propuesta pues para casi la mitad del equipo fue de total agrado, de ahí entonces retomamos la crítica que se hace a algunos currículos y de hecho a la forma en cómo “se conciben el conocimiento escolar y su enseñanza, entendidos como la transmisión-recepción de contenidos inertes, poco útiles y motivadores, centrados en la disciplina y no en la persona que aprende, con escasa pertinencia social y personal”<sup>89</sup>, en los dos últimos conceptos radica el éxito de la propuesta desarrollada, pues desde el principio pudimos captar la atención de los estudiantes partiendo de un tema de su cotidianidad (tópico social: la guerra) para escudriñar en su valoración frente al mismo (tópico personal) y lo enlazamos con la importancia de la lectura crítica de este tipo de textos.

<sup>89</sup> DIAZ. Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida (2006). Primera Edición. México D.F. Pág 15.

Del mismo modo existen cosas por mejorar como lo fue la resistencia que presentaron algunos en el abordaje de las guías, es decir, ellos querían que el maestro les diera toda la información y ellos solo llegar a replicarla al debate, algo que nos deja inquietas frente a cómo se está desarrollando las prácticas educativas en el aula y en el área de lengua castellana, pues se está viendo la lectura como algo tedioso porque venimos acostumbrados a que todo viene listo solo para compartirlo y ya. En esa medida es importante cuestionarnos sobre el manejo que se le está dando a la lectura y que detonantes se están abordando para motivar los estudiantes a leer y no simplemente llevar la lectura para abordar un contenido inerte y poco significativo para ellos. Por último es de resaltar que se vio la diferencia entre los grupos A y B, pues quienes tuvieron el acompañamiento de las maestras actuaron serenos y con seguridad, en cambio el grupo experimental al ver que no estaban preparados y que cada uno de sus argumentos empezaron a caer optaron por hacer desorden con la intención de desconcentrar a sus compañeros y desviar el propósito del debate.

**Gráfica 26. Pregunta 3.**



Con este interrogante se puede evidenciar el apoyo con el que goza y gozó la propuesta en su momento, fue de total agrado de los estudiantes porque

encontraron cosas que les parecían impresionantes y casi increíbles, como lo fue la pintura *Guernica*, ver ese lienzo a blanco y negro y aún más dividido en partes de un rompecabezas los desconcertó y el hecho de que las maestras les hicieron ver que desde el arte también se podía dar a conocer el sufrimiento de una población sin necesidad de hablar explícitamente de la guerra fue determinante para ellos.

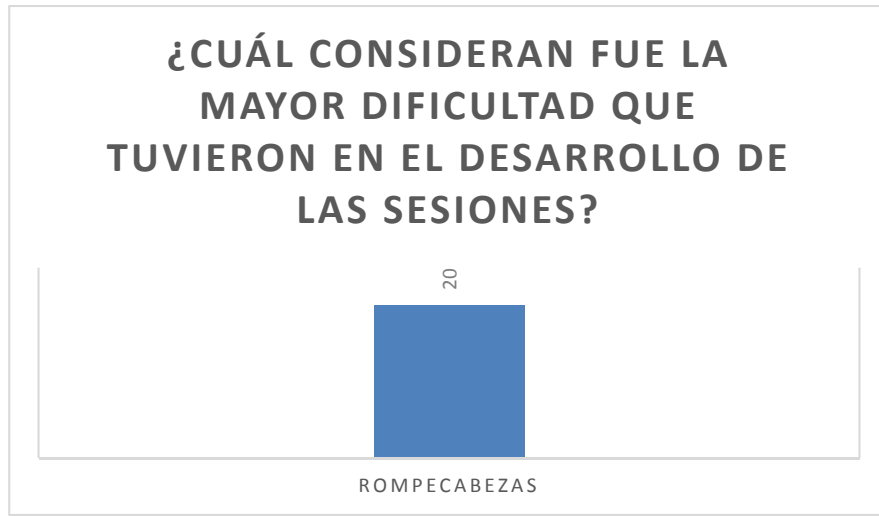
Algunos si expresaron que el tiempo de dos horas de trabajo fue poco porque siempre quedaban con ganas de saber más sobre el eje desarrollado en cada sesión, lo que en parte fue positivo, porque la clase fue el abre bocas para que ellos llegaran a casa a indagar y cuestionarse sobre lo visto, del mismo modo al tener que confrontar su punto de vista con el de algún familiar y con su par del otro grado les permitía estar constantemente valorando las diferencias entre cada punto de vista, siendo conscientes que las otras personas no conocían la misma información que ellos día con día aprendían. Lo anterior fue un pilar fundamental en la comunidad de indagación, porque se logró “vincular ambos aspectos, comunidad por un lado e investigación por el otro, puesto que el proceso de una sociedad democrática genuina debe ser un proceso de discusión pública basado en la investigación sin cortapisas y la comunicación libre”<sup>90</sup>, después de cada tarea en que ellos debían formular ciertas preguntas y después de ese intercambio de ideas y flujo de información cada quien analizaba los aciertos o no de cada apreciación, concluyendo al igual que las maestra que se valoraba sin el conocimiento del contexto o la cultura de enunciación del texto.

Algo de resaltar en la propuesta fueron los diferentes juegos ejecutados por las maestras como detonante o ejercicios de comprensión de lo que se estaba viendo, esta estrategia avivó más el interés de los estudiantes.

---

<sup>90</sup> GARCÍA, Félix. Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. Universidad de Madrid. 2010.

**Gráfica 27. Pregunta 4**



El detonante inicial de toda la secuencia fue para ellos la mayor dificultad, porque como lo hemos mencionado anteriormente su limitado bagaje cultural y enciclopedia sobre la vida y obra de Pablo Picasso o el trasfondo detrás del *Guernica* para ellos era totalmente desconocido, lo que inicialmente los frustró pues al no encontrar forma o conexión con las fichas, no les dejaba proceder para lograr conectarlas de alguna manera, asimismo no sabían que estaban buscando o qué imagen había. Pero a la vez también fue un reto que les tomó más tiempo del esperado y solo algunos en medio de su perseverancia lograron reconstruir la imagen.

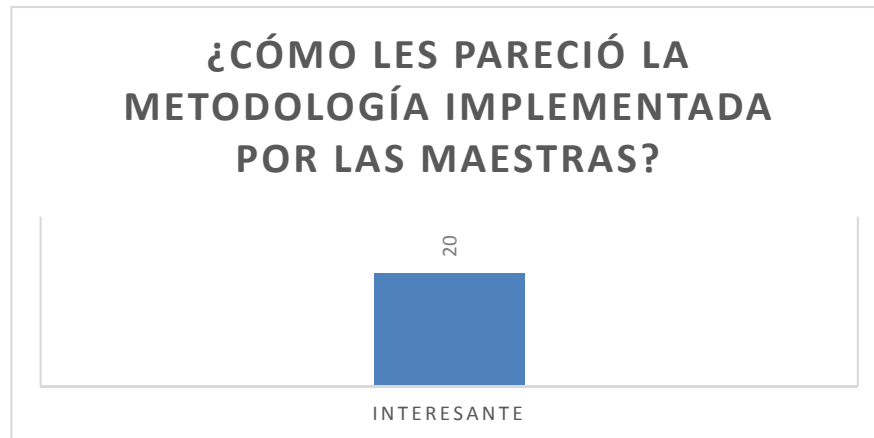
Dado a lo anterior retomamos el sentido sociocultural que tiene la lectura y ahondamos en porqué para ellos fue tan difícil la comprensión de la pintura, se debe tener siempre presente que en cada texto que se aborda “se presentan diversos hechos y situaciones sociales, políticos, económicos y culturales. Estos hechos se describen y se divulgan a través de la escritura, en (periódicos, revistas, libros, novelas etc.). Tener conocimiento pleno de estos movimientos sociales permite a los ciudadanos poder opinar y argumentar sobre ello”<sup>91</sup> y como todos ignoraban la

<sup>91</sup> SÁNCHEZ CHÉVEZ, L. La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diá-Logos*, (12), 2015 7-16. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2191>

pintura y el contexto de la guerra civil española en un primer momento los limitó para comprender lo que necesitaban analizar para poder valorar ese texto, de ahí también la practica social de un proceso más allá de la mera decodificación.

Es de resaltar que esta estrategia nos sirvió para mantenerlos siempre pendientes de que elementos desconocidos llegaría a cada una de las clases, actitud que se reforzó con la lectura de los fotogramas haciendo uso de la psicología de color, y de lo que obtuvieron como resultado: identificar la diferencia de tiempos narrativos, fragmentos que usaron como argumento.

**Gráfica 28. Pregunta 5.**



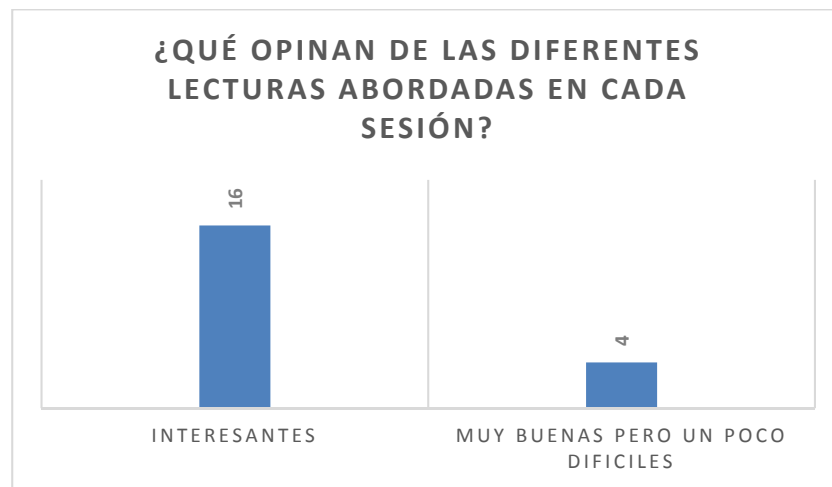
Aquí ya se empiezan a visualizar la forma en cómo se desenvuelven los estudiantes para darse a entender mejor y expresar sus ideas de forma más organizada. Las razones por las que manifestaron interés por la metodología fueron porque les ofrecimos unas estrategias nuevas con las cuales no habían tenido contacto, de la mano también con un soporte de información debidamente seleccionado y mediado para generar un aprendizaje significativo en ellos. Además de potenciar un *conocimiento situado* “parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza”<sup>92</sup>, decimos que es situado porque lo generamos y

<sup>92</sup> DIAZ. Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida (2006). Primera Edición. México D.F. Pág 15.

recreamos entorno a un t3pico vivencial para la comunidad en general y transmitido de alguna manera a los j3venes participes de la propuesta, adem3s la forma en como fue abordado, no apelando a lo m3rbido y sangriento sino a las diversas manifestaciones seg3n al arte y la cultura, nos facilitaron hacerlo significativo y motivante as3 como correlacional con terceros.

El papel del juego como medio de aprendizaje fue crucial para mantener su atenci3n e inter3s hacia cada sesi3n, lo que se vio tambi3n en el debate. A pesar de que algunas lecturas les fue dif3cil entenderlas y requirieron de mayor dedicaci3n no se aburrieron ni manifestaron desagrado, por el contrario rele3an con tal de seguir descubriendo cosas que en la primera lectura no hab3an encontrado.

**Gr3fica 29. Pregunta 6.**

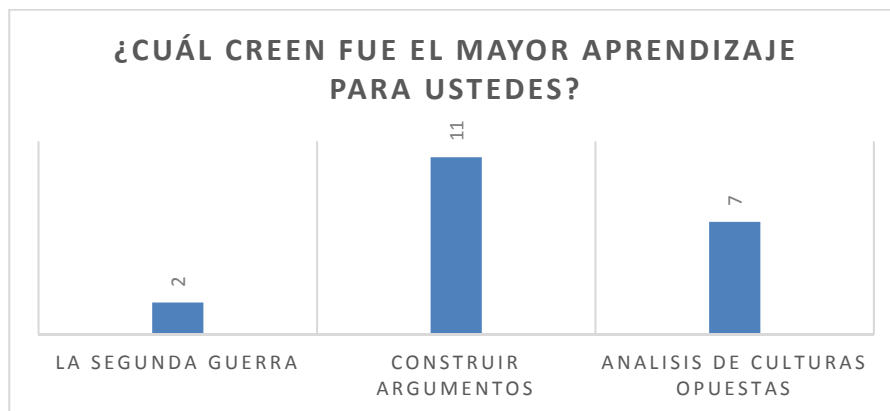


Prima nuevamente el t3rmino interesante para catalogar las lecturas, algo que les llam3 profundamente la atenci3n a los estudiantes fue llevarles la carpeta en donde como buenos investigadores estudiar3an uno a uno los expedientes presentados como material incriminatorio en contra de Seita. Cada expediente iba encaminado a que ellos conocieran impl3citamente que elementos eran cruciales analizar para lograr la lectura cr3tica de la pel3cula, cada expediente desde luego hab3a sido

creado por la maestra con base en algunas de las técnicas de Daniel Cassany seleccionadas en la propuesta.

De ahí que como menciona Dewey, citado por Frida Díaz Barriga “el educador tiene que seleccionar aquellas cuestiones dentro del rango de las experiencias existentes que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez lleven a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior”<sup>93</sup>, para la creación de cada uno de los expedientes fue necesario por parte de las maestras una lectura minuciosa y una revisión documental sobre aquellos aspectos que se consideraban importantes y de conocimiento para que los estudiantes abordaran desde una mirada crítica el cortometraje. Asimismo, llama la atención que una de las razones por las cuales fue difícil la lectura del expediente para algunos estudiantes es por el limitado uso de palabras que usan en su cotidianidad y contexto, entonces para poder llegar al significado de una palabra que no entendían se recurrían a muchos ejemplos hasta que ellos lograban relacionarlo con algo de su entorno, sin necesidad de que las maestras dieran la definición o el sentido de la palabra ubicada en el texto.

**Gráfica 30. Pregunta 7.**



<sup>93</sup> DIAZ. Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida (2006). Primera Edición. México D.F. Pág 24-25.

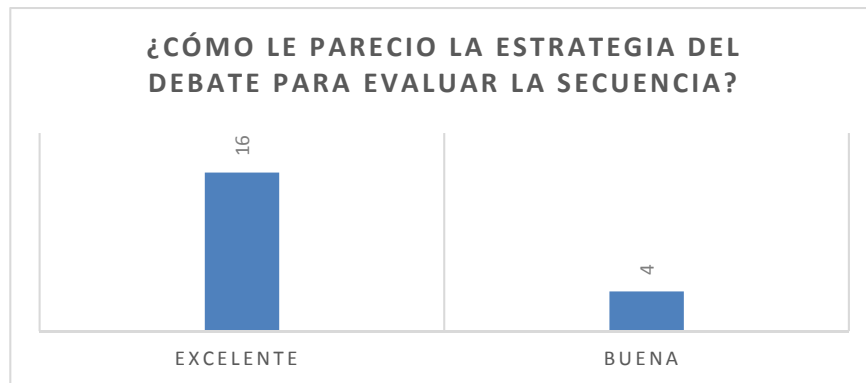
En este ítem se encontraron opiniones divididas frente a cuál consideran había sido el mayor aprendizaje, para dos fue el hecho de saber más sobre el contexto de la segunda guerra mundial, época en la que se ambientaba la historia. Para una tercera parte de los estudiantes el hecho de conocer, analizar y contraponer dos culturas desde muchos aspectos fue importante para que reconocieran porqué a la hora de asumir una postura crítica es importante tener en cuenta desde qué visión o perspectiva se enuncia para reconocer elementos a favor o en contra desde una cultura y otra, eje de donde se deriva otro de los argumentos contruidos por los mismos estudiantes. Y finalmente para un mayor porcentaje el mayor aprendizaje fue construir argumentos a partir de la lectura de los fotogramas y desde luego saber organizar y enlazar las ideas que tenían en su cabeza para llegar a puntos de acuerdos y desacuerdos incluso entre ellos mismos y conformar nuevamente la comunidad de indagación, de ahí pues que tal y como es señalada siempre que se instaure una comunidad de indagación o investigación debe coexistir “una continuidad entre la conversación, la lectura, la escritura y el pensamiento. Separar esas diferentes actividades provoca importantes problemas de aprendizaje, y es el diálogo en el seno de una comunidad de investigación el que garantiza esa continuidad”<sup>94</sup>, así pues se brinda la oportunidad de que los estudiantes desde lo individual expresen sus puntos de vista y desde la colectividad desarrollen de forma más compleja los procesos de problematizar, conceptualizar y argumentar encuentro y desencuentro a fin saciar esa búsqueda del sentido en los textos.

Si bien, una de las grandes falencias del grupo en general era el no conectar de forma acertada sus ideas por lo que tendían a no entenderse entre ellos mismos y al final de la sesión en el debate demostraron que teniendo un orden jerárquico o de prioridad entre las mismas era más fácil compartirlas con sus pares y de la misma forma constatarlas colectivamente, propiciando el intercambio permanente de ideas siempre con miras a la retroalimentación.

---

<sup>94</sup> GARCÍA, Félix. FILOSOFÍA PARA NIÑOS: GENEALOGÍA DE UN PROYECTO. Universidad de Madrid. 2010. Pág 19.

**Gráfica 31. Pregunta 8.**



Para cerrar, tenemos que para un gran porcentaje del salón la estrategia del debate fue excelente, principalmente porque pudieron “ganarle” a sus pares del otro salón, pero también manifestaron que lo que más le gustó fue cómo se desarrollaron, hablaron con seguridad, eligieron ellos mismos las imágenes y los videos para dar soporte a su argumento (algo que sorprendió a las maestras, porque ellos nunca acordaron llevar soporte visual), no respondieron groseros como el grupo contrario y antes de responder o contrargumentar primero socializaban la respuesta entre todos los integrantes del grupo y delegaban quien sería el vocero. Primero, compartieron con sus contrincantes lo que a ellos más les gustó como lo fue: la lectura del fotograma según el ángulo y color utilizado para diferenciar acciones y tiempos narrativos de la historia que corroboraban el hermano reflejaba cierta culpabilidad; segundo, hablaron sobre el contexto de la película y la cultura para esa época, sus creencias, hábitos, reglas y normas; y tercero, tocaron el tema referente a si sus compañeros se habían tomado la molestia de conocer e indagar sobre el autor de la película y la intención comunicativa según para ellos se había enunciado dicho texto.

Por otro lado, quienes manifestaron que buena lo hicieron con base en el desorden provocado por el grupo experimental como negación a no aceptar que no supieron abordar críticamente la película.

## HALLAZGOS

A pesar de las herramientas y estrategias implementadas por las docentes en las diferentes sesiones, también se encontraron unos niveles muy bajos de lectura inferencial, lo que dificultaba desarrollar y comprender algunas preguntas y textos presentados, por lo cual fue necesario volver a re-leer para determinar cuál era la respuesta apropiada. El bagaje cultural también jugó un papel importante debido a que antes de analizar críticamente un texto se debe conocer un poco de su historia y empaparse del contexto, que en este caso encontramos escaso y casi nulo dicho bagaje, y aquí se torna mucho más interesante, podría decirse que fue otro gancho para anclar la atención e interés de los involucrados ya que es importante que ellos tengan algo nuevo por aprender cada día, esto permitió que las docentes ahondaran mucho en lo que los estudiantes necesitaban conocer para poder alcanzar las metas propuestas, en este caso salir victoriosos en el debate. Este hecho o esta situación generada también fue parte fundamental en el desarrollo de la propuesta ya que los estudiantes tenían “algo para comunicar y para defender” sin dejar de lado que también los movía esa “rivalidad”, estos dos aspectos se juntaron y fueron claves para que los aprendices se interesaran por leer todos los expedientes elaborados por los docentes y que no les pareciera tedioso el hecho de hacerlo. En cuanto a la recepción de la nueva información es importante permitirle al estudiante la posibilidad de establecer categorías de clasificación, es un punto clave para que el estudiante sepa cómo y cuándo utilizar la información suministrada.

Un común denominador es que la propuesta a ojos de los estudiantes fue buena, interesante y de total agrado. Desde el primer día quedaron conectados y a la expectativa de que seguía al día siguiente, y es quizá esto lo que se necesita volver a cultivar frente a la lectura desde cualquier área, abolir la idea de que en todas las clases solo es leer el libro de texto, desarrollar los ejercicios y ya, se puede demostrar a los alumnos que hay una nueva forma de concebir el texto como encuentro y conocimiento con un mundo totalmente desconocido para ellos.

La participación a lo largo de las sesiones fue mejor de la esperada, se inició con un grupo algo tímido y se finalizó con unos interlocutores serenos y seguros de lo que estaban argumentando de la mano de sus soportes visuales y audiovisuales.

Ese interés que se generó desde el detonante de *Guernica*, fue ofrecerles la oportunidad de partir de una temática de su territorio pero desde el arte, que sin necesidad mórbida puede reflejar el dolor de una forma que nos llegue pero quizá también enterezca.

Las pruebas diagnósticas sirvieron de directrices muy acertadas pues cada actividad o juego nace de la falencia o de algo que los estudiantes habían manifestado querían profundizar o se creían no tan buenos, fue entonces el hecho de devolverles también la confianza y seguridad en ellos mismos.

Aprender a leer críticamente también es enseñarles a valorar toda la obra desde una perspectiva holística y panorámica, cada detalle por bobo, sencillo o insignificante que aparezca tiene un sentido y una participación especial dentro de la obra.

## 8. CONCLUSIONES

**Cómo desde una correcta perspectiva y aplicación, sin importar la temática y extensión, se logra ser foco de atención de un estudiantado.**

De los retos más imponentes que se le presenta al docente durante su gestión en las aulas, es sin duda alguna, el captar correctamente la atención de sus estudiantes y lograr hacerlos partícipes de sus sesiones, —*para algunos docentes el concepto de “atención a la diversidad” es entendido solo y exclusivamente como la atención a alumnos/as con necesidades especiales (NEE)... teniendo en consideración el hecho de que todos los seres humanos somos iguales y diferentes entre sí por la misma razón de ser personas y que la diversidad entre humanos no es más que una característica de la conducta y condición humana, que se manifiesta en el comportamiento y el modo de vida de los individuos, así como sus modos y manera de pensar. La “atención a la diversidad” tiene que ser un concepto más amplio, y debe entenderse como la atención que requieren todos y cada uno de los alumnos/as como individuos*<sup>95</sup>. Entonces bajo la anterior *premisa* es importante tener en cuenta las falencias detectadas para realizar una lectura crítica de los diversos textos que llegan a visualizar, leer o escuchar, ya que usualmente los estudiantes tienden a realizar una lectura superficial de los textos y solo se enfocan en extraer información explícita para resolver preguntas de tipo textuales olvidando impregnar su sello personal. Ahora bien, el lograr converger el interés de un grupo de más de una docena de alumnos, aunque parezca una tarea apoteósica, no es más que un simple acto de —democracia con tintes de manipulación pedagógica e incertidumbre; por un lado, lograr entender cuáles son los gustos predominantes en

---

<sup>95</sup> CANO VELA, Ángel. NIETO LOPEZ, Emilio. Programación didáctica de aula: de la teoría a la práctica docente. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 2006. ISBN 978-84-8427-488-9. P, 324.

el grupo y por otro sembrar una duda en sus conceptos preconcebidos para así generar lo que llamaremos el desequilibrio cognitivo.

La importancia del acto democrático encaminado al resultado esperado por el docente, no solo le permitirá al alumno —elegir qué quiere escuchar, sino que le dará la impresión de que desde un comienzo de la temática se le ha dado escucha a sus necesidades y se le dará voto en la decisiones de las sesiones, aunque de antemano, sea cual sea la temática, el docente mantiene el control del resultado, solo les da a elegir el camino, como dice Nicolás Maquiavelo en su obra el príncipe *“los súbditos se alegran más de poder recurrir a un príncipe que está cerca de ellos, que no a un príncipe distante que le verían como extraño: tienen ellos más ocasiones de cogerle amor”*<sup>96</sup>. Con este gesto no solo se ganará parte del aprecio de los alumnos, también evitará, que es un gran error de algunos docentes, excederse en material que al final quedará sin utilizar, o llegar suponer, en su lógica más egocéntrica, que sus —videos y juegos son lo que realmente le interesan a un grupo tan diverso y diferente a él. Hay que reconocer y saber que *“Sucede lo propio en la política: si para conocer la naturaleza de los pueblos es preciso ser príncipe, para conocer la de los principados, conviene estar entre el pueblo”*. Entonces Teniendo en cuenta las preferencias e inclinaciones de los estudiantes y para el desarrollo de esta propuesta fue de suma importancia trabajar temáticas y problemáticas sociales para comprometer su atención e interés, pero no de manera intuitiva porque, como anteriormente mencioné, es importante tener los objetivos claros y a qué se debe llevar la atención del alumno, como dice Lewis Carroll en su obra Alicia en el País de las maravillas *“si no conoces la meta, cualquier camino te sirve”*. Es primordial saber qué es lo que queremos lograr, para poder guiar y darle a los involucrados las opciones correctas y precisas para encaminarlos a ese resultado, dándoles diferentes formas sin perder el fondo.

---

<sup>96</sup> MAQUIAVELO, Nicolás. El príncipe. [En línea]. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-principe--1/html/0005364a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_88.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-principe--1/html/0005364a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_88.html)

Después de estos preliminares es hora de mostrar todo el material que se preparó dependiendo de la opción que se ha tomado, y por qué es preciso e indispensable mostrar todo lo que se tenía preparado, por algo que se llama transparencia, pero que a su vez, servirá para incentivarlos a organizar la información que ellos mismos han pedido, y sintiéndose comprometidos con la causa que ellos han elegido darán un esfuerzo mayor que si se le hubiera impuesto. Aquí es donde el docente se convierte en un gestor de personas, y genera a través de una actividad la necesidad de resolver un enigma o duda, competir a través de los argumentos, o salir de una incertidumbre, generándose así mismo una visión como líder, y como líder, poder encaminar el compromiso de su estudiantado al éxito y satisfacción de una tarea bien hecha. Esta acción es fundamental, porque el docente, aunque ya conoce la respuesta, les hace creer a su —grupo de trabajo que son solo ellos los artífices de su propio aprendizaje y crecimiento.

En este trabajo, se demuestra claramente que una propuesta pedagógica apoyada en la comunidad de indagación para desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica de un texto audiovisual narrativo en el grado 8-1 el colegio Juan Pablo II del municipio de Rionegro debe tener unas características claras y claves para obtener los resultados esperados, las cuales son:

- Necesariamente se debe utilizar una secuencia didáctica para que las actividades y estrategias implementadas tengan una consecución de metas y objetivos claros y que en cada una de las sesiones se implementen para que todos vayan por el mismo camino con un único objetivo.
- Implementar en cada una de las sesiones contenidos que nazcan del interés del estudiantado y que en cada una de estas sesiones exista algo nuevo por aprender, esto contribuirá a mantener el interés constante por parte de los estudiantes.

- Crear en los estudiantes un ambiente de competitividad ya sea entre ellos mismos o involucrando terceros, esto generará un ambiente trabajo colaborativo y al mismo tiempo se le cargará una funcionalidad a lo que se está aprendiendo, en esta ocasión los dos grupos tenían algo por comunicar y defender.
- Tener en cuenta los conocimientos previos que tienen los estudiantes, es muy importante, ya que de esto depende de que realicen bien las actividades y se alcancen los objetivos propuestos, si los estudiantes tienen poco bagaje cultural y muchos vacíos sobre los temas o contenidos a desarrollar puede que el nivel de frustración aumente y no se pueda avanzar.
- A través de una herramienta como la comunidad de indagación *“creemos que el componente crucial de la enseñanza del pensar es el establecimiento y fomento de un ambiente en la clase en el que se modelen, se cultiven y se practiquen las habilidades, disposiciones y sentido general del cuidado, consecutivos del buen pensar. La clase como comunidad de indagación es ese ambiente”*<sup>97</sup> se puede lograr que un grupo de alumnos, no solo aprendan una serie de conceptos, sino que colaboren entre sí para que se afiancen y puedan entre todos generar una seguridad y una posición crítica del tema que han desarrollado. Teniendo en cuenta que la meta es que el nivel de lectura crítica mejore y se desarrolle de manera correcta, la temática podría ser la misma, pero el desarrollo de la actividad debe ser encaminado a que ellos encuentren valores investigativos que le permitan tener una perspectiva macro a través de diferentes puntos de vista, y así, poder cautivar la atención del grupo de trabajo, sintiéndose gustosos de elegir algo, que ya hace tiempo, el líder había elegido para ellos sin que se percataran.

---

<sup>97</sup> SPLITTER, Laurance & SHARP, Ann Margaret. Óp. Cit.

## 9. RECOMENDACIONES

Actualmente en todas y cada una de las IE se debe empezar por hacer un mapeo situacional que permita al profesorado conocer el contexto aledaño para aplicar el aprendizaje situado del que nos habla Dewey, pues si se inicia desde esa cotidianidad de los estudiantes se logrará un aprendizaje realmente significativo con acciones de incidencia en la comunidad. Lo anterior, es un aporte que se debería incluir en las diferentes pruebas de Estado, sin duda esto daría un giro a los resultados.

Es importante también el hecho de evaluar las formas en como los docentes están desarrollando sus prácticas pedagógicas para desencadenar los procesos de escritura y lectura crítica, pues no se puede seguir con el modelo conductista de dar la guía para resolver unas preguntas, dejando al estudiante en un estado sumamente pasivo frente a la construcción de su conocimientos y la modificación de esquemas previos.

Queda demostrado la importancia de potenciar el bagaje cultural de los estudiantes, pues es este el que permite una mejor comprensión, análisis e implementación de la información en los estudiantes para que desde su propia construcción puedan abordar diferentes textos desde una perspectiva crítica que les permita asumir juicios de valor en pro de la construcción de comunidades muchos más democráticas. Asimismo, se hace un llamado a la reflexión al cuerpo de profesores sobre que tanto conocimiento poseen de los ejes a enseñar para sacar el máximo provecho transversalizandolo con todas la áreas del saber para llegar a una comprensión holística de cualquier fenómeno.

En consecuencia con lo anterior, se resalta también el hecho de instaurar la comunidad de indagación en el aula, para darle la oportunidad a los estudiantes que exterioricen todos esos conocimientos que están construyendo, pues solo en ese intercambio constante de ideas con sus pares y la comunidad es que se cierran brechas generacionales y se pueden llegar a la construcción, de cómo se analizó en la película, de memoria histórica para garantizar la no repetición de hechos tan deplorables resultado de la guerra.

Si bien, el tiempo de desarrollo de la propuesta fue bastante corto, pero se obtuvieron satisfactorios resultados, es innegable el hecho que organizando mejor las clases se pueden potenciar de mejor manera todos los procesos dentro y fuera del aula. Lo importante aquí es cambiar esas concepciones que tienen los estudiantes ante la lectura, pues ahí radican barreras como la desidia, la pereza y el poco interés por leer diferentes textos.

## BIBLIOGRAFÍA

ACCORINTI, Stella. La comunidad de indagación. Centro de investigaciones en el programa Filosofía para niños (C.I.Fi.N). Argentina [En línea] Disponible en: [http://www.izar.net/fpn-argentina/esp\\_filo0.htm](http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filo0.htm). [Citado 10 junio 2017].

ÁLVAREZ OCAMPO, Blanca Yelsi. Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca. Magister en educación. Cajicá: Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Educación y Humanidades. 2016. 87 p.

APARICIO BERNAL, Diego Armando. Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado llano grande Girón/Santander. Tesis de maestría. Universidad autónoma de Manizales. Departamento de educación. Modalidad virtual. 2016. 158 p.

ARBOCCÓ DE LOS HEROS, M y O'BRIEN J. Impacto de la “televisión basura” en la mente y la conducta de niños y adolescentes. La tv un fenómeno visual y un poder mediático. Unife. Diciembre, 2012. P 47

BARTHES, Roland. El Susurro del Lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires: Paidós, 1989. p. 57

CANO VELA, Ángel. NIETO LOPEZ, Emilio. Programación didáctica de aula: de la teoría a la práctica docente. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 2006. ISBN 978-84-8427-488-9. P, 324.

CASSANY, Daniel, CASTELLA, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. En: Perspectiva. Revista digital docente. No. 28. (Julio, 2010); p. 354-373

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Capítulo 6: Veintidós técnicas. Barcelona, Anagrama 2006). P.115

CASSANY. Daniel. Leer desde la comunidad. En: Tras las líneas. Anagrama. 2013. p.25-35

COLL, César, et al. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó, 1999. p. 102-103

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de Lengua Castellana. Pág., 38.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Modelos de evaluación del lenguaje. Categorías para el análisis de la comprensión lectora, pág. 74 [online]. Bogotá. Junio, 1998 [Citado 18 mayo 2017] Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf).

COLORADO PAREJA, Rubén Darío. Propuesta Pedagógica (Unidad de aprendizaje) para la implementación del programa de filosofía para los grados 4to de Básica primaria del colegio Bethlemitas- Medellín. Trabajo de grado de Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Facultad de Ciencias de la Educación, sociales y humanas. 2017. 33 p

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: —Todos por un Nuevo Paísll [En línea]. Bogotá: 2015 [Citado 19 mayo

2017] Tomo I, pág 85. Disponible en:  
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>.

DEWEY. John. Democracia y Educación. Tercera edición. Madrid: Morata

DÍAZ BARRAGAN, María C, FERNÁNDEZ GALVÁN, Eunice Esther, JARAMILLO TRIANA, Alexandra, OLIVEROS MONTEALEGRE, Carolina del Mar. Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado. Trabajo de grado Licenciatura en Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, e Idioma Extranjero: inglés. Medellín: Corporación Universitaria Adventista. 2014. 147 p.

DÍAZ BARRIGA, Frida. Enseñanza situada: vehículo entre la escuela y la vida. La conducción a la enseñanza mediante proyectos situados. 2006. Disponible en: [http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza\\_situada\\_vinculo\\_entre\\_la\\_escuela\\_y\\_la\\_vida.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf).

DÍAZ, Frida. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw-Hill, 2006, pag. 15

DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Tercera Edición. McGraw-Hill. México. D.F. 2010. P.146

DIAZ. Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida (2006). Primera Edición. México D.F. Pág 15.

EDUTEKA. Nota sobre lectura crítica y pensamiento crítico. [en línea]. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/183/1> [citado el 4 agosto 2017]

FIGUEROA RODRÍGUEZ, Margarita. Experiencias en la enseñanza de la lectura, a partir de los aportes del programa Filosofía para Niños. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesora titular. Maracaibo: Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Letras. 2010. 68 p

FUNDACIÓN HABIA UNA VEZ. ¿Qué, cómo y por qué leen los jóvenes? Santiago de Chile, Agosto 2016. Disponible en: <http://fhuv.cl/2016/08/que-como-y-por-que-leen-los-jovenes/>

GARCÍA OBANDO, Pedro Antonio, AGUIRRE ROMÁN Javier, Orlando. Capítulo cinco: Falacias en la Argumentación. Colombia. U. Industrial de Santander. 2009 Lógica y Teoría de la Argumentación. P. 110

GARCÍA, Félix. Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. Universidad de Madrid. 2010.

GARCÍA, Félix. Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. Universidad de Madrid. 2010. Pág 19.

GÓMEZ PAJOY, Deysi Lorena. MARÍN MENDOZA, María Paula. La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas. 2015. 83 P.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Sobre la lectura. Pág. 18

ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°. Tercera edición, 2017

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Colombia en PISA 2009, Síntesis de resultados [En Línea]. Bogotá. Diciembre, 2010 [citado 16 mayo 2017]. Disponible en: file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf

JURADO VALENCIA, Fabio. Revista Iberoamericana de Educación. La formación de lectores críticos desde el aula. Número 46 [En Línea]. Abril, 2008 [Citado 4 junio 2017]. Disponible en: <http://rieoei.org/rie46a05.htm>

JURADO, Fabio. Santillana. Ruta maestra, Ed. 8. La lectura crítica: el diálogo entre los textos [En línea]. [Citado 13 mayo 2017]. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

JURADO, Valencia, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. En: Ruta maestra. Agosto 2014. Ed. 8. p 10-15.

KEMMIS, Stephen y CARR, Wilfre. Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988. p. 174. ISBN 84-270-1182-2

KEMMIS, Stephen y CARR, Wilfred. Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988. p. 174. ISBN 84-270-1182-2

KURLAND, Daniel. Lectura crítica versus pensamiento crítico. [en línea]. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>. [citado el 4 de agosto 2017].

LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Tercera edición. 2005. Editorial Grao, Barcelona. P, 57

MAQUIAVELO, Nicolás. El príncipe. [En línea]. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-principe--1/html/0005364a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_88.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-principe--1/html/0005364a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_88.html)

MARTINEZ, Jorge. Métodos de Investigación Cualitativa. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Publicación semestral, Julio a Diciembre 2011. Bogotá – Colombia [En línea]. Disponible en: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>. [Citado el 12 de junio de 2017].

MEDINA PEDRAZA, Nora Juana. Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL. Tesis de Maestría. México, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras. División de postgrado. 2003. 120 p

MEJÍA PÁEZ, Lina Marie. La filosofía para niños (FpN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de TIC. Tesis de maestría. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de Educación. 2013. 181 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Colombia). Lineamientos curriculares: Comprensión lectora nivel literal, inferencial y crítico. [Consultado 12 Abril de 2018]. Disponible en internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. [Consultado 12 de Abril de 2018]. Disponible en internet: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).

NORMAN K, Denzin y YVONNA S, Lincoln. Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013. Pag. 370. ISBN: 978-84-9784-307-2

PARGA, Santiago. Guía de falacias argumentativas. Lectura, escritura y oralidad en español. Universidad de los Andes. [En línea] disponible en: <http://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/falaciasSP.pdf>

PÉREZ SERRANO, Ma G. Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson, p.53

REDAGER. Bertrand. La teoría del Aprendizaje de Piaget. Psicología y mente. [En línea]. Disponible en: <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>.

RESTREPO CAJIAO, Francisco. La evaluación en el aula. Altablero No. 44, enero-marzo 2008. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162344.html>.

REVISTA SEMANA. Mediocres Niveles de Lectura y Escritura entre los Jóvenes Colombianos [En línea]. Diciembre, 2016 [Citado 13 mayo 2017]. Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>.

RODRÍGUEZ MACAS, Lugarda. La enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, de los estudiantes del séptimo año de educación

general básica de la escuela particular mixta n° 276 —Corazón de Marfall de la ciudad de Guayaquil período 2011-2012. Magister en Gerencia Educativa. Milagro, Ecuador: Universidad estatal de Milagro. Instituto de postgrado y Educación continua. 2011. 161 p.

SALGADO LEVANO, Ana Cecilia. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *liber.* [online]. 2007, vol.13, n.13 [citado 2017-08-16], pp. 71-78. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&nrm=iso) ISSN 1729-4827

SÁNCHEZ CHÉVEZ, L. La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diá-Logos*, (12), 2015 7-16. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2191>

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DE LA EDUCACIÓN. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°. Tercera edición, 2017. Pág. 21.

SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. Mexico: Trillas, 1983. p.189.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. 21ª reimpresión. Barcelona: Graó, 2009. p. 78-79.

SPLITTER, Laurance & SHARP, Ann Margaret. *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: ediciones manantial. P.36

ZARATE Adolfo, *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria* Concepción y tratamiento metodológico, Perú, 2010. p 96

## ANEXOS

### Anexo A. Prueba de lectura

#### PRUEBA DIAGNÓSTICA

 		
<b>PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA</b> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>		
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>Grado:</b> Octavo
PROYECTO DE GRADO	DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO: Sonia Gómez Benítez	Diseñado por: Maestras UIS:

**Objetivo:** Identificar las dificultades que tiene los estudiantes de 8º del Colegio Juan Pablo II para leer críticamente.

**GRADO:**

**NOMBRES:** \_\_\_\_\_

**EDAD:** \_\_\_\_\_

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

**El viejo mal de Colombia**

**Autor: William Ospina**

**Fecha: 10 de abril de 2009**

**Fuente: El Espectador**

**Disponible en:** <https://www.elspectador.com/opinion/el-viejo-mal-de-colombia-columna-135316>

¿Cómo hacerles entender a los gobernantes de nuestro país que las guerras contra el crimen, “la mano dura y el corazón grande” ante el delito seguirán siendo inútiles mientras no emprendamos un esfuerzo concertado, inteligente y generoso, no tanto por perseguir y castigar, sino por impedir que los jóvenes se vuelvan delincuentes?

La principal causa de delincuencia hoy en Colombia es la falta de un orden incluyente en el cual los jóvenes sientan que son tenidos en cuenta por la sociedad, que se les ofrece educación, salud, respeto, el horizonte de un empleo digno, estímulos para su talento y oportunidades para realizar sus sueños. Todos esos guerrilleros, paramilitares y delincuentes comunes que se desmovilizan y resurgen como hongos después de cada redada no son meras expresiones del mal, son la evidencia de un orden social donde a los jóvenes no se les ofrece otro destino que las armas.

Por la educación, por la salud, por la posibilidad de desarrollar sus talentos, tienen que pagar hasta el último peso, pero por la violencia todos les pagan: la guerrilla, las bandas criminales y hasta el propio Estado.

Despreciar los recursos que ofrece la civilización para prevenir y controlar el delito es la más antigua tradición de la sociedad colombiana. Aquí la educación debería ser gratuita, como en todos los países decentes. La identificación temprana de vocaciones y talentos debería ser una práctica corriente, la orientación de los jóvenes hacia la ciencia, la tecnología, los oficios, las profesiones, la productividad y las artes debería ser la primera prioridad del orden social. *Pero basta comparar el presupuesto del Ministerio de Defensa con el presupuesto del Ministerio de Cultura: para nuestros gobiernos, el poder de las armas es doscientas veces más importante que el poder de las ideas, de las costumbres y de la convivencia.* Si uno hace un

rectángulo y lo divide en doscientos cuadros, dejando todos en blanco y llenando de color solamente uno, tendrá ante los ojos la desconcertante relación que existe en Colombia entre el presupuesto de la guerra y el presupuesto de la cultura.

*De prevenir el delito no habla nadie; de castigarlo, hablan todos.* Se les hace agua la boca diciendo “cero tolerancia con el delito”, y uno creería que están hablando de empleo, de educación, de prevención, de dignidad de las comunidades: no, están hablando de cárceles y a lo mejor de tormentos. Les parece más efectivo reprimir, perseguir, hacer redadas, encarcelar, dar de baja, porque todo eso puede hacerse en seguida, en tanto que la prevención, la recuperación y la reeducación requieren esfuerzo, generosidad y una conciencia profunda de la dignidad de los seres humanos.

Y como cada gobierno sólo dura cuatro años (y el siguiente período nunca está seguro), *nadie se siente con el ánimo de emprender una profunda rectificación del modelo de convivencia*, que tardará unos pocos años en dar sus frutos, y le apuestan todo a la ilusión del exterminio. Pero como ocurre con el narcotráfico: por cada jefe que cae, veinte se disputan en seguida su puesto, sus rutas, su ámbito de influencia; cada vez que uno de ellos es extraditado, ascienden las nuevas promociones; a rey muerto, rey puesto, y el negocio no deja de ser próspero porque se eliminan del escenario talentos tan fácilmente reemplazables como los de un jefe de mafias.

Nos gobierna una idea de la humanidad basada en el resentimiento, en la lógica insana del furor y el castigo. Y lo que más debería hacernos pensar es que ese mal no es nuevo. Cuando yo tenía cinco años, hace medio siglo, nos decían que Colombia sería un paraíso en cuanto se diera de baja a Desquite y a Sangrenegra, los bandoleros que assolaban los campos. Yo mismo fui testigo del vuelo de los helicópteros que llegaban al norte del Tolima a pacificar la región. Hace veinticinco años me estremecía ver en fotografías de la prensa cómo sacaban cerca de Bogotá

pendiendo de helicópteros los cadáveres de los guerrilleros dados de baja, o cómo hacían la exposición de sus cuerpos como de piezas de cacería. Hace veinte años sabíamos que bastaba eliminar a Rodríguez Gacha y a Pablo Escobar para que Colombia descansara por fin.

Hoy nos dicen que la guerra en los campos está terminando, pero que todos los días nacen nuevas bandas de delincuentes en las ciudades. Ahora se llaman “Los chicos malos”, “Los falsos”, “Los aguacates”, “Los Simpson”, “Los triana”, “Los chachos”. 145 bandas en Medellín, 44 en Cali, muchísimas en las otras ciudades, y panfletos amenazantes en 20 departamentos. No es irracional el temor de que, con esta manera absurda de enfrentar el delito sólo por la represión, con estas desmovilizaciones que no parecen estar acompañadas de serios procesos de recuperación de los combatientes, y sin un esfuerzo serio por cambiar la situación de los jóvenes en las barriadas, lo único que estemos haciendo es traer a las ciudades la violencia del campo.

Llegan nuevas oleadas de delincuentes, y empieza a hablarse otra vez de “limpieza social”, del terror en los barrios, “toques de queda” dictados por criminales anónimos. Y ¿no era de esperar que fuera así, cuando el Estado no tiene otro lenguaje para los excluidos que el de la violencia y de la guerra? Es urgente que se forme en Colombia una alternativa de civilización que rechace por igual todas las violencias, que no haga de la violencia la única respuesta a las bárbaras consecuencias de la injusticia. Los paños de agua tibia de una legalidad sin justicia no hacen más que demorar el caos que crece, y que puede acabar por arrastrarnos a todos.

**A CONTINUACIÓN DEBES JUSTIFICAR CADA UNA DE LAS RESPUESTAS:**

1. ¿Qué otro título sugerirías para el texto?

---

---

2. ¿Por qué el título del artículo “El viejo mal de Colombia”?

---

---

---

---

---

---

3. ¿A qué crees que hace referencia el autor cuando dice que: “*De prevenir el delito no habla nadie; de castigarlo, hablan todos*”?

---

---

---

---

---

---

4. Cuando el autor escribe: “*Nadie se siente con el ánimo de emprender una profunda rectificación del modelo de convivencia*” puede referirse a una característica de los gobiernos colombianos ¿Cuál crees que sería?

---

---

---

---

---

---

5. ¿Por qué considera el autor que Colombia no es un país decente?

---

---

---

---

---

---

6. ¿Cuál creerías es la noticia que da origen a texto?

---

---

---

---

7. ¿Qué implicación (o consecuencia) crees que tendría el hecho de que la gente siga gobernada por una idea de la humanidad basada en el resentimiento, en la lógica insana del furor y del castigo?

---

---

---

---

---

---

8. ¿Cuál sería una posible solución a la problemática según los planteamientos del autor?

---

---

---

---

---

---

---

9. ¿Cuál podría ser la intención del autor al hacer uso de la frase: *“Pero basta comparar el presupuesto del Ministerio de Defensa con el presupuesto del Ministerio de Cultura: para nuestros gobiernos, el poder de las armas es doscientas veces más importante que el poder de las ideas, de las costumbres y de la convivencia”*?

---

---

---

---

---

---

---

10. Teniendo en cuenta el precepto *“De prevenir el delito no habla nadie; de castigarlo, hablan todos”*, ¿en qué orden de prioridades colocaría la prevención o el castigo? Justifique su respuesta, y si les da la misma importancia, ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo B. Prueba de gustos y disgustos

 			<b>PRUEBA DIAGNÓSTICA</b> <b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>		
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II		<b>Jornada:</b> Mañana		<b>Grado:</b> Octavo	
PROYECTO DE GRADO	DE	DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO: Sonia Gómez Benítez	Diseñado por: Maestras UIS		

### **PRUEBA DE GUSTOS Y DISGUSTOS**

#### **Apreciado estudiante:**

Las preguntas que encontrará a continuación tienen como objetivo ayudarnos a identificar qué tipo de textos lee usted usualmente; cuáles son sus gustos y preferencias frente a la lectura, y qué estrategias emplea a la hora de leer críticamente los textos.

Agradecemos su colaboración al contestar este cuestionario de forma sincera, ya que la información suministrada, resulta fundamental para la formulación y desarrollo del proyecto: El programa de filosofía para niños (FpN) como nuevo imaginario apoyado en una propuesta pedagógica para desarrollar y fortalecer el nivel de lectura crítica en el grado 8° del colegio Juan Pablo II del municipio de Rionegro, Santander.

### HÁBITOS DE LECTURA DE LOS PADRES

1. ¿Leen sus padres en casa?

SI  NO

1.1 Si la respuesta es positiva ¿Usualmente que leen sus padres?

- a) Periódicos
- b) Revistas
- c) Historietas
- d) Otro: ¿Cuál? \_\_\_\_\_

2. ¿Cuánto leen sus padres?

NADA	POCO	MUCHO

3. ¿Qué tiempo disponen sus padres para leer?

- a) Media hora.
- b) Una hora.
- c) Quince minutos.
- d) Otro: \_\_\_\_\_

### HABITOS DE LECTURA PERSONAL

4. ¿Le gusta leer?

SI  NO

4.1 Si la respuesta es positiva, una de las razones por la cual le gusta leer es:

- a) Conozco más sobre lo que me gusta
- b) Me informo sobre cosas que no sabía
- c) Desde pequeños mis padres me inculcaron la lectura

4.2 Si la respuesta es negativa, una de las razones por la cual no le gusta leer es:

- a) Lo que leo no es de mi agrado
- b) No comprendo lo que leo
- c) Desde pequeños mis padres no me inculcaron la lectura

5. En su tiempo libre ¿Cuánto tiempo dispone para leer?

- a) Media hora.
- b) Una hora.
- c) Quince minutos.
- d) Otro: \_\_\_\_\_

6. ¿Qué textos o escritos prefiere leer en su tiempo libre?

- a) Historietas.
- b) Artículos de opinión.
- c) Cuentos.
- d) Otro: \_\_\_\_\_

7. ¿Generalmente que textos leen en clase de lengua castellana?

- a) Noticias.
- b) Crónicas.
- c) Cuentos.
- d) Artículos de opinión.
- e) Otro: \_\_\_\_\_

8. Según sus preferencias de lectura clasifique de 4 (valor más alto) a 1 (valor más bajo) los posibles temas sobre los cuales te gustaría leer:

TEMAS DE LECTURA	4	3	2	1
Amistad				
Suspense				
Aventuras				
Amor				
Sociales				
Otro ¿Cuál?				

9. Según sus preferencias de lectura, marque con una x el nombre del texto que más llama su atención y desearía leer:

TEXTOS	4	3	2	1
Atlántico – 30 historias de dos mundos				
La tumba de las luciérnagas				
Lágrimas de ángeles				
Cuentos de terror del barco negro				

## ENCUENTROS CON LA LECTURA

10. ¿En qué espacios prefieres leer?

- a) Espacios abiertos
- b) Espacios cerrados

11. Cuando siente necesidad de leer en casa ¿Qué es lo primero que encuentra a la mano?

- a) Revistas
- b) Periódicos
- c) Libros
- d) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_

12. Cuando siente necesidad de leer en el colegio ¿Qué es lo primero que encuentra a la mano?

- a) Revistas
- b) Periódicos
- c) Libros
- d) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_

13. ¿En el colegio hay biblioteca?

SI  NO

13.1 Si la respuesta es positiva ¿Qué textos encuentras en ella?

- a) Cuentos
- b) Libros
- c) Periódicos
- d) Historietas

13.2 Si la respuesta es negativa ¿Qué textos te gustaría encontrar?

- a) Cuentos
- b) Libros
- c) Periódicos
- d) Historietas

## Anexo C. Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Sesión 1	Fecha: 29 de octubre 2018
<b>Docente investigadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vera Lucía Díaz</li> <li>Wendy Alexandra Vásquez</li> </ul>	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentar el detonante pretexto para abordar en las siguientes sesiones el texto elegido con antelación por los estudiantes.</li> </ul>	
<b>Situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primera sesión pedagógica</li> </ul>	
<b>Lugar-espacio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula de Bilingüismo</li> </ul>	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Reflexión pedagógica
<p>Se dio inicio al desarrollo de la propuesta con una actividad para romper el hielo entre las maestras y los estudiantes, por medio de la estrategia: “Entretejidos”, en la cual los estudiantes se pasaban la madeja de lana con el fin de presentarse diciendo su nombre y compartiendo sus expectativas del trabajo de la semana. El común denominador en las expectativas de los estudiantes frente al trabajo de la semana es mejorar su proceso de lectura y aprender cómo se lee críticamente para tener un buen desempeño en las pruebas de ingreso a la educación superior.</p> <p>Una vez terminada la actividad de presentación, se procedió a dividir el grupo en 4 subgrupos para hacerles entrega del rompecabezas sobre una pintura de Picasso, para que organizaran las fichas y con base en la observación de la pintura contestaran unas preguntas plasmadas en la guía de trabajo para poder ser socializadas y dar inicio a la discusión de las mismas entorno a las respuestas dada por cada grupo. Es importante resaltar que la organización de las fichas tomó más tiempo del esperado debido a que no le encontraban sentido o forma a la pintura. Transcurrido cierto tiempo uno de los estudiantes expresó: <i>“mínimo esa joda tan rara debe ser de Picasso”</i>.</p>		<p>El propósito de esta segunda estrategia es “llenar los espacios vacíos” de la enciclopedia de los estudiantes y fomentar el desequilibrio cognitivo que dé pie a la lectura de manera crítica del film. Para esto vale la pena citar a Frank Smith<sup>98</sup> quien dice que pasar llenar eso vacíos es necesario “tener</p>

<sup>98</sup> SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Mexico: Trillas, 1983. p.189.

<p>Finalmente, cada grupo rearmó el rompecabezas y empezó a diligenciar las preguntas de la guía de trabajo, cada grupo nombró un líder para que fuera el vocero, teniendo así 4 líderes en la socialización de las respuestas.</p> <p><b>(buscar las respuestas a las preguntas)</b></p> <p>Una vez terminada la socialización de las diferentes respuestas, la maestra explicó y expuso diferentes interpretaciones dadas a la pintura por expertos en el tema y así mismo hizo hincapié en que cada una estaba sujeta a una percepción personal que respondía a su objeto de estudio y a los saberes o conocimientos previos, lo que permite no tergiversar el sentido que quiso expresar el autor en su obra de arte. La maestra hizo alusión en la importancia de conocer y ahondar sobre elementos que permitan obtener información para analizar cualquier elemento, en este caso conocer aspectos relacionados con el texto como: la vida del autor, su ideología, el contexto de la obra y la situación por la que pasaba el país en ese momento.</p> <p>Seguidamente, la maestra a cargo de la sesión socializó el título y el autor de la obra; así como las dimensiones y ubicación actual de la obra. Para lo cual proyectó un video sobre el “Guernica”, de Pablo Picasso. Sobre la cual cada estudiante iba tomando los datos más relevantes que a su criterio le aportaban información para llegar a una primera posible interpretación personal de la pintura y seguidamente la maestra hizo un recuento histórico sobre la Guerra Civil española, socializando:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Periodo de duración de la Guerra Civil Española: <b><u>1936 y 1939.</u></b></li> <li>5. El año en que sucedió el bombardeo: <u>26 de abril de 1937.</u></li> <li>6. El año en que fue pintado el cuadro: Junio de 1937.</li> </ol> <p>Después de haber estudiado un poco más la obra de Picasso, la maestra pide a cada grupo escribir un párrafo cuyo título sea: ¿Qué es el Guernica? Y expresen que les contarían a sus padres ese mismo día sobre el Guernica.</p>	<p>una iluminación, tener algo impreso en frente” por eso en el desarrollo de esta sesión se implementó gran variedad de recursos audiovisuales y textos impresos que permitieran contribuir con dicho propósito.</p> <p>La información proporcionada en el video tiene como finalidad llenar esos espacios vacíos y proporcionar información más detallada que podrán utilizar, además de conocer las diferentes interpretaciones que se encuentran sobre la pintura. Se implementa como estrategia expositiva para dar un breve recuento de los aspectos más relevantes</p>
--	---

<p>Antes de finalizar la sesión, la maestra hace la acotación de que el análisis de la obra anterior fue el pretexto para abordar el texto que ellos eligieron con antelación en la prueba de gustos y disgustos, texto que aborda una problemática social: La Guerra.</p> <p>Se da por terminada la sesión haciendo entrega a los dos grupos (focal y experimental) de octavo la invitación para la proyección de la película: La tumba de las luciérnagas de Isao Takahata inspirada en la obra homónima de Akiyuki Nosaka.</p>	<p>que acontecieron durante dicha guerra.</p> <p>El propósito aquí es demostrar que se ha visto parcialmente la obra, de manera literal, pero que faltan elementos de la enciclopedia o espacios vacíos que nos falta llenar para acercarnos a una interpretación propia. Ya que si bien tienen información sobre lo que observan, esta no es suficiente para realizar una lectura avanzada, para se implementan los vídeos que permiten nutrir la información “no visual” que es según el ya mencionado, Frank Smith<sup>99</sup>, “permítasenos llamar información</p>
---	--

<sup>99</sup> SMITH, Op. Cit., p. 102

	<p>no visual a esa información que el cerebro recibe de lo impreso”. Entonces así es como vemos la funcionalidad y propósito del material que se lleva al aula, que no es solo por el hecho de mantenerlos ocupados y callados.</p> <p>Esto con el fin de convocar al grupo experimental que se tendrá en cuenta para conformar la comunidad de indagación. Que es una herramienta que “fomenta un ambiente en la clase en el que se modela, se cultiva y se practican las habilidades disposiciones y sentido general del cuidado,</p>
--	---

	consecutivos del buen pensar” <sup>100</sup>
<b>Observaciones</b>	Cuando el objeto de conocimiento es nuevo para ellos las probabilidades de interés aumentan.
<b>Proyección</b>	En cada una de las sesiones programadas es bueno que los alumnos aprendan algo, es decir amplíen la información no visual.

---

<sup>100</sup> SPLITTER, Laurance & SHARP, Ann Margaret. La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires: ediciones manantial. P.36

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Sesión 2	Fecha: 30 de octubre 2018
<b>Docente investigadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vera Lucía Díaz</li> <li>Wendy Alexandra Vásquez</li> </ul>	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración de saberes previos y nivel de enciclopedia y bagaje cultural de los aprendices.</li> </ul>	
<b>Situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Segunda sesión pedagógica</li> </ul>	
<b>Lugar-espacio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula de Bilingüismo</li> </ul>	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Reflexión pedagógica
<p>La maestra a cargo de la sesión dispuso con antelación el espacio para la proyección de la película en el aula de bilingüismo en el cual se ubicaron los dos grupos. Momento previo a la proyección de la película, la maestra amplió algunos datos de la película, como por ejemplo el hecho de que fue creada con base en una novela literaria basada también en un hecho de la vida real, asimismo habló sobre la vida del autor de la película y del autor de la novela, teniendo en cuenta que el segundo fue el guionista del film.</p> <p>Una vez explicado el contexto del autor, se procedió a proyectar la película. La proyección se medió con los tres momentos de lectura, para el primer momento (antes de la lectura) formularon una hipótesis interpretativa con relación al título del film. Seguidamente (durante la lectura) debieron rastrear datos específicos sobre la película como por ejemplo en donde se daba, en qué momento se encontraban y quienes eran los protagonistas según cada estudiante. Asimismo, una vez terminada la proyección la maestra hace la reconstrucción del suceso por el cual se escogió la película: la muerte de la niña e hizo énfasis en los 4 posibles sospechosos, de los cuales cada grupo por votación secreta debía elegir un personaje de quien debían reunir los insumos para demostrar la culpabilidad de la muerte de la niña. En el grupo experimental (8-2) se concluyó que con un total de 20 votos que la culpable era la tía, aquí es importante aclarar que dentro del mismo</p>		<p>Desequilibrio cognitivo</p> <p>Enciclopedia cultural</p> <p>Toda información provista para que los alumnos amplíen su información no visual antes de la lectura de un texto, o en este caso del visionado de la película, esto lleva a que su interacción con el texto sea un poco más fluida y quizás tenga algo para aportar, porque según Frank Smith<sup>101</sup> la lectura no es una actividad pasiva, los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si</p>

<sup>101</sup> SMITH, Op. Cit., p. 120

grupo se dio una disertación pues algunos no estaban de acuerdo con la elección; y en el grupo focal (8-1) los estudiantes con un total de 25 votos se eligió que el culpable fue el hermano. Para el momento de después de la lectura, la maestra hizo entrega de otro formato en donde cada estudiante plasmó su primera interpretación sobre la película, dio su punto de vista sobre algunos aspectos y sustentó su opinión sobre la misma.

Una vez finalizados estos tres momentos, las maestras socializaron ante los dos grupos de que trataba el proyecto del cual eran participes y hablaron también sobre el producto que querían y esperaban obtener: un debate entre los dos grupos, en donde cada uno se encargaría de elaborar argumentos para demostrar la culpabilidad del personaje elegido, con el fin de convencer al jurado (profesores de la institución) de que su intervención era la más indicada y sus argumentos los más pertinentes.

Terminado el primer bloque de lo planeado, las maestras se quedan con el grupo focal (grupo a trabajar toda la semana) para seguir con lo propuesto. Una vez la maestra queda solo con los integrantes del grupo 8-1, les explicó que todos somos poseedores de saberes o conocimientos previos que nos ayudan a la hora de leer críticamente diferentes textos. Dado lo anterior, hizo entrega del cuadro **CQA**, el ayudó para saber en un primer momento qué conocían los estudiantes de la película y qué querían o deseaban conocer para poder analizarla mejor. Se plasmaron en el tablero las opciones con mayor frecuencia así:

<b>C: ¿Qué conozco a cerca de la película?</b>	<b>Q: ¿Qué quiero conocer para comprenderla mejor?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luciérnagas</li> <li>• Cultivos</li> <li>• Lagos</li> <li>• Soldados</li> <li>• Ranas</li> <li>• Tren</li> <li>• Montañas</li> <li>• Casas</li> <li>• Mar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La cultura oriental</li> <li>• El porqué de la guerra</li> <li>• Japón</li> <li>• Vida de Isao Takahata</li> <li>• Pueblo</li> <li>• La verdadera historia</li> <li>• Familia</li> </ul>

pretenden darle sentido a lo impreso"...entre menos información no visual pueda emplear el lector más difícil es la lectura".

También antes que nada es importante saber un poco sobre el autor para conocer el contexto de este y así poder brindar una leve noción de lo que van a observar o leer. Otra de las actividades importantes fue el generar posibles hipótesis interpretativas y/o hacer predicciones con relación al título, ya que se genera la necesidad de crear expectativas, generar incertidumbres, cuestionarse, ya que "la predicción es la eliminación previa de las alternativas improbables" que servirá que el estudiante reduzca ese mundo de

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avionetas</li> <li>• Armas</li> <li>• Muertos</li> <li>• Guerra</li> </ul>		<p>posibilidades y se quede con lo más preciso ya que “ a medida de que las preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo”<sup>102</sup>.</p>
<p>Se explicó además que la última columna del cuadro se completará al finalizar la semana.</p> <p>Seguidamente, se procedió a ampliar la enciclopedia cultural de los estudiantes haciendo énfasis en aquello que ellos querían conocer y lo que las maestras con antelación identificaron como saber necesario para poder leer críticamente el texto, para ello socializó las respuestas a los interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En dónde se desarrolla la película?</li> <li>• ¿En qué contexto se encuentran?</li> <li>• ¿En qué fechas son los sucesos?</li> <li>• ¿Quiénes son los personajes principales y secundarios de la historia?</li> </ul> <p>Lo anterior, para situar el contexto y la época en la que se basó y desarrolló la película, en este caso en la Guerra del pacifico producto de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>La maestra, comentó a los estudiantes la finalidad de la comunidad de indagación y la importancia de esta, asimismo expuso que ellos debían escoger un compañero del otro grupo a quien diariamente debían formular los interrogantes que primero serán discutidos en el aula. La idea era llevarlos a la reflexión sobre las múltiples interpretaciones a las que se pueden llegar desde un solo interrogante.</p> <p>Como en clase antes de socializar su respuesta la han escrito, esto nos servirá a la hora de contrastar las respuestas que dará el individuo seleccionado desde el principio, pues deberán sistematizar las respuestas en un formato.</p>		<p>Como ya lo mencionaba anteriormente la idea de ampliar la enciclopedia o información no visual, contribuye a que los</p>

<sup>102</sup> SMITH, Op. Cit., p. 56

<p>Para tarea en casa se pidió a los estudiantes consultar sobre las diferencias y semejanzas que tienen las culturas orientales y occidentales, para construir un cuadro comparativo.</p>	<p>alumnos comprendan más fácilmente el tema a tratar o las diferentes actividades a desarrollar y así poco a poco ir dando respuestas a sus incertidumbres de manera precisa porque “ya que se aprende verificando hipótesis y evaluando la retroalimentación”<sup>103</sup> entonces por más irrelevante que parezca la actividad, como por ejemplo responder unas sencillas preguntas y realizar una lectura buscando información explícita , hay que hacer la debida retroalimentación para evitar posibles confusiones y llevar al alumno a ignorar la información.</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>Las actividades que se dejan para la siempre deben ir acompañadas de instrucciones claras y precisas, es necesario ya que de ello depende el éxito o fracaso de lo que se quiere lograr con esta actividad extra.</p>

<sup>103</sup> SMITH, Op. Cit., p. 74

<b>Proyección</b>	Es muy acertado el iniciar siempre todo proceso haciendo una exploración de los saberes o esquemas previos que posee el grupo, pues esto arroja que se debe empezar a fortalecer para poder asumir una postura crítica a la hora de tomar contacto con el texto objeto de estudio, es de vital importancia la contextualización de la obra en tiempo y espacio que haga cada aprendiz, atendiendo a la época, costumbres y cultura.
-------------------	---

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Sesión 3	Fecha: 31 de octubre 2018
Docente investigadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vera Lucía Díaz</li> <li>Wendy A. Vásquez</li> </ul>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar a los estudiantes sobre la cultura japonesa y su percepción de la familia, religión y muerte.</li> <li>Aplicar estrategias para generar interés sobre la actividad y logren situarse en una posición ajena a sus pre saberes</li> </ul>	
Situación	Sesión pedagógica	
Lugar-espacio	Sala de bilinguismo	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Reflexión pedagógica
<p>Al inicio de la sesión, la docente saluda a los estudiantes y menciona la fecha y hora del comienzo. En seguida, efectúa el control de asistencia y escribe en el tablero el objetivo venidero para la sesión.</p> <p><i>“Realizar diferentes lecturas que nos permitan contextualizar y extraer información puntual para resolver incertidumbres generadas ”</i></p> <p>Se procede, entonces a separar el grupo en subgrupos y a repartir los diferentes “expedientes” que contienen la información requerida con el fin de ubicar datos explícitos para realizar una ficha biografía del autor. En ese momento cada uno de los estudiantes se dispuso a realizar una lectura atenta para poder realizar dicha ficha. Algunos necesitaban de ayuda para el rastreo de información explícita, la maestra a cargo de la sesión sugirió utilizar colores para localizar información importante con más rapidez y agilidad. Después de esto y trabajando en los mismos subgrupos se destina un tiempo para que socialicen la actividad de investigación extra que debían realizar en casa, la cual consistía en averiguar las diferencias entre la cultura oriental y la cultura occidental. Luego, se reparten los nuevos expedientes con la información puntual sobre: familia, religión, sucesos durante la guerra y datos curiosos sobre las luciérnagas. Correspondiéndole a cada grupo una temática diferente. Los alumnos se dispusieron a leer, algunos manifestaron sentirse aburridos por tantas lecturas, pero sin embargo las realizaron de manera. Con dicha información cada grupo elaboró un cuadro comparativo para contribuir con la</p>		<p>Se da inicio a la tercera sesión saludando a los estudiantes, luego se enuncia el objetivo. Es fundamental para los estudiantes conocer lo que harán o al menos tener un rumbo claro que incentive el avance de su crecimiento cognitivo.</p>

<p>elaboración del cuadro comparativo macro desde los diferentes aspectos asignados en los expedientes. Mientras realizaban este trabajo en cada uno de los grupos se evidenció un trabajo colaborativo fuerte para el desarrollo de la actividad, aunque en ocasiones era necesaria la guía y la intervención de las maestras en cada uno de los grupos, para cerciorarse de que el trabajo realizado iba por buen camino. La disposición y colaboración de cada uno de los estudiantes fue activa ya se pudo llegar a extraer la información requerida para el cuadro comparativo. Y a pesar de que algunas de las lecturas eran extensas y un poco tediosas se mostraba cierto interés por conocer mucho más sobre el tema.</p> <p>Para finalizar la sesión se socializaron las preguntas realizadas a la comunidad de indagación. Se permitieron tres intervenciones por parte de los alumnos para saber las respuestas que habían dado a las diferentes preguntas: el sujeto SN1 antes socializar acotó que “no entendían a qué se referían y que en la película no habían visto nada de eso”. Y luego los otros dos se sumaron a dicha acotación. En la primera pregunta se cuestionaba sobre:</p> <p>¿Qué debe primar en una comunidad, el bienestar individual o el colectivo?</p> <p>A la cual los tres sujetos que participaron coincidieron con que sus encuestados habían respondido que “primaba el bienestar individual”. En cuanto a las demás preguntas se les dificultó distinguir entre culturas, es decir no sabían a qué hacían referencia cuando se nombraban “cultura occidental y oriental”.</p>	<p>Esto establece un horizonte <b>tipo meta por alcanzar</b> que ancla la labor realizada a una consecución. De acuerdo con Isabel Solé<sup>104</sup>, es necesario que el educando sepa qué hacer (mediante objetivos) y que además, lo pueda hacer (reto). No es solo llevar material aislado sino precisar para qué sirve y en qué nos contribuirá para alcanzar dicha meta u objetivo. Es importante proveer a los estudiantes de información</p>
---	---

<sup>104</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. 21ª reimpresión. Barcelona: Graó, 2009. p. 78-79.

	<p>que les permita poner en contacto sus conocimientos previos o información no visual en contacto para con ello poder realizar el proceso de aprender. Presentarles retos cognitivos diarios para que amplíen su experiencia y se interesen por querer aprender. No es solo llevar lecturas al lado tan solo por mantener al estudiantado ocupado, es llevar información precisa y que esta les sirva de alguna u otra manera para</p>
--	---

	<p>relacionarla con las diferentes actividades que desarrollan dentro del aula y todas están llevadas a la consecución de metas es decir que la lectura tenga un propósito<sup>105</sup>. Otra de Las ventajas de las lecturas propuestas es que involucra temáticas totalmente nuevas y ajenas a ellos, esto hace que el estudiantado se interese por conocer e indagar al respecto para contribuir a la</p>
--	---

---

<sup>105</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. 21ª reimpresión. Barcelona: Graó, 2009. p. 34.

	<p>meta que se quiere.</p> <p>En este punto resulta oportuno formular preguntas.</p> <p>Estas encauzan la lectura, más allá de leer por leer, hay un rumbo. De acuerdo con Solé, leer para dar cuenta de lo que se ha leído:</p> <p>“...evaluar si la comprensión ha tenido lugar puesto que esta constituye un objetivo que desean alcanzar”<sup>106</sup>.</p> <p>Y cómo es de importancia dejar un resultado sobre la lectura, en esta sesión se solicitó,</p>
--	---

---

<sup>106</sup> SOLÉ, Op. Cit., p. 86

	<p>además de diligenciar la ficha biográfica, realizar un organizador gráfico (cuadro comparativo) de las dos culturas (occidental y oriental).este trabajo fue muy importante ya que cada uno de los grupos debía contribuir con la información precisa extraída de los diferentes documentos, después de hacer una lectura muy atenta, los resultados fueron óptimos ya que el líder de cada grupo debía pasar y escribir sus aportes en el</p>
--	---

	<p>cuadro comparativo macro. Esta actividad permitió que los estudiantes organizaran la información y fuera con mucha más facilidad procesada, ya que partía de comparar su cultura y sus vivencias con las de otro país, dándole un poco más de sentido a la información dada porque acuerdo con Franz Smith quien dice que: “Lo impreso adquiere tiene sentido cuando los lectores pueden relacionarlo con lo que ya conocen...y la</p>
--	---

	<p>lectura es interesante, y relevante, cuando puede ser realcionada con lo que el lector quiere saber”<sup>107</sup>.          Ahora bien teniendo en cuenta lo anterior es de suma importancia cada detalle del material que se lleva a clase ya que lo impreso adquiere sentido primero si permite ser relacionado con algo que ya conoce y esto generará como resultado el interés por ahondar más sobre así las</p>
--	--

---

<sup>107</sup> SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Mexico: Trillas, 1983. p.189.

	<p>lecturas sean extensas y tediosas, el estudiante se verá casi obligado a terminarla solo por adquirir la información que le permita contribuir a la actividad u objetivo planteado, es decir siempre se debe leer <b>teniendo un propósito claro</b>. En ello. La comunidad de indagación fue un punto de suma reflexión ya que nos sirvió para encontrar un poco más de la gran diferencia entre ambas culturas y que los estudiantes se dieran cuenta de todo lo que ellos</p>
--	---

	<p>estaban aprendiendo, tanto así que les sirvió como punto de comparación para saber que estaban ampliando su experiencia con la información suministrada y que a diferencia de ellos, al otro grupo les faltaba leer e informarse un poco más. Esta práctica, que parte de una serie de preguntas que llevan a que los estudiantes construyan su propio pensamiento partiendo de sus ideas y experiencias, esto según el artículo</p>
--	---

	<p>titulado: "Filosofía para niños, una experiencia direccionada por docentes en formación inicial" menciona que "la comunidad de indagación al interior de las aulas permite desarrollar procesos de investigación desde la pregunta, la indagación y la colaboración son los puntos necesarios para el avance y construcción del conocimiento". Termina siendo entonces un comienzo a nuevas posibilidades de un aprendizaje</p>
--	--

	<p>mancomunado donde cada uno se empodera de la palabra para la construcción de argumentos.</p> <p>Queda como conclusión de esta sesión que lo más importante por encima de los resultados, es el proceso que incentive o propicie la necesidad de aprender. Así como también es importante el material impreso que se lleve al aula y la información que contenga este debe ser precisa y que permita a su vez estar relacionada con el tema</p>
--	---

	macro y que permita alcanzar una meta u objetivo establecido.
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades de lectura también deben estar guiadas y buscar estrategias que permitan al estudiantado organizar y recepcionar la nueva información para poder darle un buen manejo.</li> <li>• Es importante establecer objetivos, de modo que las actividades a realizar no resulten sin rumbo: esto contribuye a encaminar la labor hacia una consecución.</li> </ul>
<b>Proyección</b>	Es importante incluir dentro de la secuencia temáticas diferentes de manera tal que al estudiante le interese conocer y aprender, no solo cosas que suceden a su alrededor, si no que al mismo tiempo les permita establecer punto de comparación con lo que ya conocen, lo que les permitirá ampliar sus experiencias y tener en cuenta diferentes puntos de vista.

DIARIO DE CAMPO		
<b>Actividad</b>	Sesión 4	<b>Fecha:</b> 1 de noviembre 2018
<b>Docente investigadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vera Lucía Díaz</li> <li>• Wendy A. Vásquez</li> </ul>	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar de manera somera una lectura de imágenes y colores para resaltar la importancia que tienen estos al momento de querer comunicar o presentar alguna información visual.</li> <li>• Aplicar estrategias de lectura de imágenes (planos, ángulos y encuadres) para ampliar el análisis de la lectura de textos audiovisuales.</li> </ul>	
<b>Situación</b>	Sesión pedagógica	
<b>Lugar-espacio</b>	Sala de audiovisuales	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Reflexión pedagógica
<p>Al inicio de la sesión, la docente saluda a los estudiantes y menciona la fecha y hora del comienzo. En seguida, efectúa el control de asistencia y escribe en el tablero el objetivo venidero para la sesión.</p> <p><i>“Realizar lecturas de fotogramas de la película, atendiendo a la gama de colores utilizadas por el enunciador para analizar la intención comunicativa”</i> para esto se repartieron las diferentes guías de trabajo y se procedió a dar las instrucciones para el desarrollo de esta actividad inicial, donde debían dibujar tres escenas que correspondían a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Donde este con la persona que más quiere.</li> <li>➤ Una escena del día a día.</li> <li>➤ Y otra que representara peligro.</li> </ul> <p>Y seleccionar la gama de colores que desearan o que explicaran de alguna u otra manera lo que querían representar y transmitir. Se destinaron alrededor de 20 a 30 minutos siendo indispensable dar instrucción individual para poder realizar, ya, para finalizar se permitieron 5 intervenciones por parte de los estudiantes, donde cada uno explicó de manera detallada lo que había dibujado:</p>		<p>Se da inicio a la tercera sesión saludando a los estudiantes, luego se enuncia el objetivo. Es fundamental para los estudiantes conocer lo que harán o al menos tener un rumbo claro que incentive el avance de su crecimiento cognitivo.</p>

<p><b>Sdte1:</b> “en los primeros dos recuadros utilizaría la paleta numero 3 porque en esos colores representa lo que mas amo a mi madre y el dibujo que muestra como soy de feliz con esa persona tan especial y ese talento que Dios medio”.</p> <p><b>Sdte2:</b> “Pues yo cojo la 3 porque todos los colores demuestran la alegría, soledad como el azul que nos demuestra el amanecer u el rojo como un temor como la sangre en otros”</p> <p><b>Sdte3:</b> escojo la paleta de colores 1 “porque representa el peligro y la maldad”</p> <p>Los cinco utilizaron los colores negros y rojos para representar el peligro, la maestra indagó y ellos tomaron como referente las señales tránsito para elaborar su argumento. Después de esto y para ampliar la poca información que tenían las maestras presentaron una serie de diapositivas que contenían la explicación y el significado de los colores, los encuadres y los ángulos. Esto con el fin de ampliar sus experiencias y prepararlos la actividad siguiente, que consistía en observar una serie de imágenes previamente seleccionadas y clasificarlas, tanto de la película como externas, teniendo en cuenta la información proyectada y visualizada en las dispositivas. Esta actividad se trabajó en grupo y salía un líder a representar al grupo, el cual debía dar respuesta de lo que se proyectaba en la imagen, de modo tal que se generó competencia y hubo una que otra confrontación, pero fue solucionada implementando la democracia. Después de esto y ya con la información precisa, hicimos un recorderis de la gama de colores que se manejaban en la película y concluimos que los colores a de más de dar vida también nos comunican algo, en este caso sirvieron para identificar los diferentes momentos en que se desarrollaron los hechos dentro de la película.</p> <p>Seguidamente, la maestra divide al grupo en 5 subgrupos, quienes deberán leer una sección del expediente N° 4 titulado: “¿Es posible la reconstrucción histórica en el cine de animación?”, el cual fue dividido en cinco apartes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tras las líneas de Kracauer.</li> <li>2. Un análisis desde un nuevo prisma.</li> <li>3. Una reconstrucción a pinceladas.</li> <li>4. Una reconstrucción necesaria.</li> <li>5. La animación como vehículo de la memoria.</li> </ol>	<p>Esto establece un horizonte <b>tipo meta por alcanzar</b> que ancla la labor realizada a una consecución.</p> <p>De acuerdo con Isabel Solé<sup>108</sup>, es necesario que el educando sepa qué hacer (mediante objetivos) y que además, lo pueda hacer (reto). No es solo llevar material aislado sino precisar para qué sirve y en qué nos contribuirá para alcanzar dicha meta u objetivo.</p> <p>Es importante proveer a los estudiantes de información</p>
--	---

<sup>108</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. 21ª reimpresión. Barcelona: Graó, 2009. p. 78-79.

<p>Se trabajó de esta forma para que no se tornara una lectura tediosa y por el contrario pudiera ser reconstruida con los que cada grupo había extraído del aparte que le correspondió. Asimismo, cada grupo eligió un vocero, quien hizo recuento de los hallazgos encontrados en su parte de la lectura y el grupo desde luego hacia las intervenciones pertinentes y de ese modo en el tablero se iba construyendo un mapa sinóptico con la información más relevante para cada grupo. Una vez cada grupo culminó su intervención la maestra explicó que cada texto corresponde a una estructura específica según su enunciación, para ello se proyectó una presentación en donde se aclara el tipo de texto que se está analizando, sus características, como se encuentra constituido, cuales son y cómo se evidencian los tiempos narrativos y que alteraciones temporales sufre (en el caso del largometraje encontramos un flash back) y la intención del enunciador al crear este texto, soportando la información con las debidas fuentes. Se explicitó además porque se recurre a la técnica de la animación y como se constituye el anime para lograr el cortometraje que se ha venido analizando desde el inicio de semana.</p> <p>Ya con la información completa y después de leer expediente por expediente nos dimos a la tarea de crear los argumentos, para ello fue necesario presentar algunos apartados de la película para observar algunas escenas para ser tomadas como evidencia palpable para apoyar los argumentos. Llegó la hora decisiva donde se necesitaba soltar al estudiantado para que crearan los argumentos, inicialmente se trabajó de manera individual, la instrucción para iniciar a hacer los argumentos fue que pensarán en las causas y consecuencias que generaron la muerte de la pequeña (Setsuko). Después se les pide que conformen los grupos y que lean las causas y consecuencias que escribieron de manera individual y que en una hoja por grupo y después de haber escuchado una a una las propuestas de sus compañeros escriban en las que coincidieron. Algunos grupos deciden empezar de cero a escribir, otros no se preocupan tanto llegan a un acuerdo de entregar la hoja de un compañero, al parecer a ellos les parecía que estaba muy completa. Luego cada líder del grupo pasaba a leer y exponer las ideas, mientras que junto el grupo y la maestra a cargo sacaban conclusiones sobre lo leído y escribían en el tablero. Después de recolectada la información se pasó a diligenciar una espina de pescado con las causas y consecuencias que se construyeron en conjunto. En seguida se categorizó la información de esta manera: Por</p>	<p>que les permita poner en contacto sus conocimientos previos o información no visual en contacto para con ello poder realizar el proceso de aprender. Presentarles retos cognitivos diarios para que amplíen su experiencia y se interesen por querer aprender. No es solo llevar lecturas al lado tan solo por mantener al estudiantado ocupado, es llevar información precisa y que esta les sirva de alguna u otra manera para</p>
---	---

<p>consiguiente, el resultado de esta actividad ayudó que se postularan los que iban a participar en el debate, cada uno escogió un argumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Orgullo</li> <li>*Descuido</li> <li>*Guerra</li> <li>*Pereza</li> <li>*Inmadurez</li> </ul>	<p>relacionarla con las diferentes actividades que desarrollan dentro del aula y todas están llevadas a la consecución de metas es decir que la lectura tenga un propósito<sup>109</sup>. Otra de las ventajas de las lecturas propuestas es que involucra temáticas totalmente nuevas y ajenas a ellos, esto hace que el estudiantado se interese por conocer e indagar al respecto para contribuir a la</p>
--	---

---

<sup>109</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. 21ª reimpresión. Barcelona: Graó, 2009. p. 34.

	<p>meta que se quiere.</p> <p>En este punto resulta oportuno formular preguntas.</p> <p>Estas encauzan la lectura, más allá de leer por leer, hay un rumbo. De acuerdo con Solé, leer para dar cuenta de lo que se ha leído:</p> <p>“...evaluar si la comprensión ha tenido lugar puesto que esta constituye un objetivo que desean alcanzar”<sup>110</sup>.</p> <p>Y cómo es de importancia dejar un resultado sobre la lectura, en esta sesión se solicitó,</p>
--	---

---

<sup>110</sup> SOLÉ, Op. Cit., p. 86

	<p>además de diligenciar la ficha biográfica, realizar un organizador gráfico (cuadro comparativo) de las dos culturas (occidental y oriental).este trabajo fue muy importante ya que cada uno de los grupos debía contribuir con la información precisa extraída de los diferentes documentos, después de hacer una lectura muy atenta, los resultados fueron óptimos ya que el líder de cada grupo debía pasar y escribir sus aportes en el</p>
--	---

	<p>cuadro comparativo macro. Esta actividad permitió que los estudiantes organizaran la información y fuera con mucha más facilidad procesada, ya que partía de comparar su cultura y sus vivencias con las de otro país, dándole un poco más de sentido a la información dada porque acuerdo con Franz Smith, quien dice que: “Lo impreso adquiere tiene sentido cuando los lectores pueden relacionarlo con lo que ya conocen...y la</p>
--	--

	<p>lectura es interesante, y relevante, cuando puede ser realcionada con lo que el lector quiere saber”<sup>111</sup>.          Ahora bien teniendo en cuenta lo anterior es de suma importancia cada detalle del material que se lleva a clase ya que lo impreso adquiere sentido primero si permite ser relacionado con algo que ya conoce y esto generará como resultado el interés por ahondar más sobre así las</p>
--	--

---

<sup>111</sup> SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Mexico: Trillas, 1983. p.189.

	<p>lecturas sean extensas y tediosas, el estudiante se verá casi obligado a terminarla solo por adquirir la información que le permita contribuir a la actividad u objetivo planteado, es decir siempre se debe leer <b>teniendo un propósito claro</b> en ello.</p> <p>La comunidad de indagación fue un punto de suma reflexión ya que nos sirvió para encontrar un poco más de la gran diferencia entre ambas culturas y que los estudiantes se dieran cuenta de todo</p>
--	--

	<p>lo que ellos estaban aprendiendo, tanto así que les sirvió como punto de comparación para saber que estaban ampliando su experiencia con la información suministrada y que a diferencia de ellos, al otro grupo les faltaba leer e informarse un poco más. Esta práctica, que parte de una serie de preguntas que llevan a que los estudiantes construyan su propio pensamiento partiendo de sus ideas y experiencias, esto según el</p>
--	---

	<p>artículo titulado: "Filosofía para niños, una experiencia direccionada por docentes en formación inicial" menciona que "la comunidad de indagación al interior de las aulas permite desarrollar procesos de investigación desde la pregunta, la indagación y la colaboración son los puntos necesarios para el avance y construcción del conocimiento". Termina siendo entonces un comienzo a nuevas posibilidades de un</p>
--	---

	<p>aprendizaje mancomunado donde cada uno se empodera de la palabra para la construcción de argumentos. Queda como conclusión de esta sesión que lo más importante por encima de los resultados, es el proceso que incentive o propicie la necesidad de aprender. Así como también es importante el material impreso que se lleve al aula y la información que contenga este debe ser precisa y que permita a su vez estar relacionada con el tema</p>
--	--

	macro y que permita alcanzar una meta u objetivo establecido.
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades de lectura también deben estar guiadas y buscar estrategias que permitan al estudiantado organizar y recepcionar la nueva información para poder darle un buen manejo.</li> <li>• Es importante establecer objetivos, de modo que las actividades a realizar no resulten sin rumbo: esto contribuye a encaminar la labor hacia una consecución.</li> </ul>
<b>Proyección</b>	Es importante incluir dentro de la secuencia temáticas diferentes de manera tal que al estudiante le interese conocer y aprender, no solo cosas que suceden a su alrededor, si no que al mismo tiempo les permita establecer punto de comparación con lo que ya conocen, lo que les permitirá ampliar sus experiencias y tener en cuenta diferentes puntos de vista.

DIARIO DE CAMPO		
<b>Actividad</b>	Sesión 5	<b>Fecha:</b> 2 de noviembre 2018
<b>Docente investigadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vera Lucía Díaz</li> <li>• Wendy A. Vásquez</li> </ul>	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar el debate académico entre los dos grupos.</li> <li>• Diligenciar las rejillas evaluativas.</li> <li>• Concluir el proyecto y dar una breve reflexión.</li> </ul>	
<b>Situación</b>	Sesión pedagógica	
<b>Lugar-espacio</b>	Sala de bilingüismo	
<b>Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas</b>		<b>Reflexión pedagógica</b>
<p>Se dio inicio lo que sería la última sesión de clase disponiendo el aula para recibir a los dos grupos (8-1 y 8-2) se dividió el salón en dos para que cada uno de los grupos ocupara una parte, y antes de ingresar era inevitable escuchar los comentarios defensivos “es que nosotros vamos a ganar” por parte del grupo 8-2. Pasaron y se ubicaron en sus respectivos puestos quedan divididos. La maestra a cargo dio inicio con el saludo acto seguido dio el propósito de la clase <i>“plantear, exponer y conocer las diferentes posturas de los grupos involucrados”, “defender la postura asumida mediante los argumentos elaborados con la información abordada y examinada durante la semana”. Paso a seguir las maestras pasan a un segundo plano dejando que la actividad quede en manos de la moderadora y los alumnos.</i> La moderadora dio las instrucciones y el tiempo que tenía cada uno de los participantes para dar o defender cada uno de los argumentos. El primer grupo en tomar la palabra fue el de 8-1, profiriendo uno de los argumentos alusivo a la guerra, “la guerra, por qué fue la guerra, porque mata a la mamá de Seita dejándolo huérfanos, se vieron obligados de irsen a donde la tía y estando allá se sintieron un poco incómodos y de ahí se fueron para el refugio. En conclusión, si la guerra no se hubiese dado la familia de Seita estuviera completa, unida y con vida. Nosotros encontramos que Seita es culpable por ir en contra de la cultura japonesa, de la guerra, el orden social y la familia. Paso a seguir la moderadora cedió la palabra a una estudiante del grado contrario quien dijo” nosotros elegimos culpar la tía, porque primero que todo es la familia y es un núcleo importante ya que la mamá murió y Seita se enteró de que el papá había muerto de una manera muy inesperada, entonces lo que la tía lo que tenía que hacer era apoyarlos y estar siempre ahí con ellos y fue lo que no hizo porque lo hacía sentir muy mal. Ese es un argumento de que la tía es culpable. Después intervino otra alumna, la <b>stdte1</b>, del grupo focal quien dijo: “a mí me</p>		<p>Es importante tener los objetivos y propósitos claros además de eso, también es importante la comunicación y esta sesión fue de gran utilidad ya en el transcurso de la semana, es decir en las anteriores sesiones, lo que se hizo fue generar un interés, ese interés por tener algo que comunicar ya que según Jhon Dewey<sup>112</sup> Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar</p>

<sup>112</sup> DEWEY. John. Democracia y Educación. Tercera edición. Madrid: Morata

correspondió la pereza que él tenía Seita como hermano mayor y tras la ausencia de su padre se niega por completo \*\*\* en ayudar en algunas labores por ejemplo en la ración diaria que daba el ejército, no se la ganaba, primero que todo. También que le daba pereza dar también el ejemplo a su hermana, él no ayudaba en nada en las labores de la casa raramente lo único que hacía, era leer comics diariamente o salir de paseo, eso no garantiza la supervivencia para él y su hermana y esto fue lo que llevo a la muerte a Setsuko .Lo perezosos que él era fue poco a poco la fue consumiendo con él. Esto es lo que se da al no tener en cuenta nuestras decisiones y nuestras labores, en la antigua cultura japonesa los jóvenes mayores de 15 años ya iban al ejército a ayudar y a colaborar, también ayudaban a racionar...” en este momento la moderadora le dice que ya se le acabó el tiempo y la estudiante no pudo terminó su argumento. Dando paso a que el otro grupo contrargumentara diciendo. “voy a contradecir a la compañera **stdte1**, dice el **stdte2**, quien es el encargado de contrargumentar: ¿Cuáles comics?, no era pereza, **él no se iba a ir ni a trabajar ni a eso, por descuidar a su hermana, él siempre trataba de dar lo mejor. Cambió incluso la ropa de su madre que era especial, el anillo también lo iba a cambiar**, no sé si al final lo cambió, yo creo que sí (se escuchan burlas). Esto, no habían ni comics, él no iba a dejar a su hermana sola vulnerable realmente, estaban en guerra y si él se iba por allá a trabajar o algo, una bomba iba a caer y mataría a su hermana. Claramente uno como hermano piensa estar al lado de una persona...” fue interrumpido por la **stdte1** quien dice: “tomo la palabra, tengo evidencias de lo que dije, por favor me ponen el vídeo” (se escuchan cuchicheos y abucheos) Se presenta el vídeo y muchos no están atentos, otros alegan diciendo “ahh pero la hermana estaba al lado”, después de ver el vídeo que es un apartado de la película, muchos piden la palabra, la cual se le otorga a la **stdte3** perteneciente al grupo experimental quien participa diciendo: “en el momento en el que él leía comics ellos estaban bajo el techo de la casa de la tía, así que la tía quedó como responsable al ella saber lo que pasaba con los padres de ellos”.. finaliza su intervención y acto seguido se le otorga la palabra a la **stdte4** quien dice: “ a ver **stdte1** ud dice que la pereza, él no tenía más nada que hacer ahí, entonces cuando la niña estaba recortando él aprovechaba y leía un comic, o sea no que por la pereza porque **él hacía todo lo posible porque la niña estuviera bien, entonces no es culpa de él que la niña haiga muerto**” la **sdte1** sigue defendiendo su postura y decide presentar otro de los vídeos o apartados de la película para defenderse, después del vídeo argumenta: “él compró una estufa para darle de comer a su hermana, pero mi pregunta es ¿uno cuando termina de hacer sus cosas en la cocina uno tiene que lavar los platos? Él no hizo nada de eso, eso cómo se llama, pereza y ahí le tocó a la tía lavarlos”.

La sesión se extendió un poco más de lo programado así a continuación y de manera somera escribo las intervenciones más relevantes.

video 256

una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos una inteligencia común. Es así como a estos dos grupos se les incentivó, partiendo de que existía cierta rivalidad se les proporcionó un tema en común y se generó la necesidad de confrontarse a ver “quién sabía más” y al mismo tiempo esa necesidad de **interactuar** con la poca o mucha información que poseía cada uno de los grupos y aquí nos damos cuenta de que no es solo la cantidad de información que posean, si no lo que se llegue a hacer con esta.

Así como es importante organizar la información, también es importante que dentro de una comunidad se distribuyan roles, en este caso fue fundamental seleccionar previamente los que iban a participar, aunque no se les negó la participación a otros, todo esto

<p><b>stdte5,</b></p> <p>pues el descuido se da cuando Seita decide sacar la niña de la casa de la tía y llevarla refugio abandonado donde la niña empieza a tener un grave problema de inanición, esto se da porque ella pasa mucho tiempo sola y no tiene un cuidado de una persona mayor que la proteja, y en eso él también está cambiando, está cambiando las normas orientales y pasando como occidental y esto no vale en una cultura japonesa</p> <p><b>stdte6</b> grupo experimental,</p> <p>en primer lugar, la tía los trataba mal. ella no tenía el derecho a ser la persona responsable en ese momento de la vida de ellos dos, de los <b>hermanos, a tratarlos así, a echarles en cara todo lo que ellos hacían o lo que ellos comían, porque, en un momento ellos cambiaron prendas preciadas de la mama por comida,</b> ese saco de comida que ellos recibieron, la tía se adueñó prácticamente de todo lo que ellos traían y pues es como una de las cosas a las que ella no podía hacer porque ella estaba bajo el cuidado y protección de ellos.</p> <p><b>Stdte7,</b></p> <p>buenos días, a mí me tocó la inmadurez, Seita no comprendía que la guerra por la cual estaban pasando no era un juego, tenía que cambiar su nivel de responsabilidad para poder garantizar la supervivencia de su hermana y la de él, debido a esta inmadurez él llega a tomar decisiones malas, como el irse de la casa de la tía sin ser echado, apoderarse de un refugio abandonado, eh... y cómo es esto de que se va sin comida y sin nada, aun sabiendo que tiene dinero en el banco y dejando expuesta a la niña a peligros que no tenía de pasar, esto nos puede reflejar que el autor tuvo una idea principal para poder crear la historia, creando así unas disculpas a la hermana porque él siempre creyó que la hermana era una carga para él.</p> <p><b>Stdte8</b> grupo experimental</p> <p>Estamos opinando aquí y allá que ella no tuvo buena posición frente a los 2 hermanos, aun sabiendo por la situación por la que estaban pasando y <b>seita lo único que demostró fue el valor que tienen los hermanos para salir adelante solos y la única intención que tenía era cuidar a su hermana y sacarla adelante a pesar de todos los problemas que tuvieron en la vida.</b></p> <p><b>Stdte9</b></p> <p>Creo que Seita es culpable ya que el orgullo pudo más que él. en el momento en que el a lo que la niña dijo que no quería sopa de arroz que quería era unas semillitas, él lo que le hace es caso a la hermana, él no se puso en los pies de que estaban en una guerra y casi no habían provisiones y la tía lo regañaba por eso y por eso él se molesta y se ha de casa, esto conlleva a que él se va y la tía se queda sola, ella no le dice que se vaya ella nunca los echa, esto se puede ver reflejado en el cambio de colores rojo, negro y naranja que vemos durante la película</p> <p><b>Stdte10</b> (grupo experimental)</p>	<p>para evitar de que se presentara algún tipo de desorden o malentendido.</p> <p>Los argumentos aunque se vieron un poco elaborados por parte del grupo focal, no dejaron de ser concisos y contundentes provocando en el grupo experimental mucha más participación y agitación. Hay que tener en cuenta algunas de las ventajas que tuvo el grupo focal y por ende las desventajas que se generaron en el otro. Todo esto se vio reflejado en el desarrollo del debate, que si bien ambos tuvieron el mismo tiempo para prepararse, a unos se les facilitó por el acompañamiento, pero no del todo estuvieron solos porque también la maestra nombrada para la materia de español se le delegó ese trabajo para con el grupo experimental, aparte las</p>
--	--

<p>cuando yo me estaba mirando la película vi que <b>la tía estaba haciendo que ella vendiera la ropa, que la cambiara por alimentos, además vi que la niña se sintió muy mal, entonces eso también puede ser un error de la tía, eran momento de guerra sí, pero ella es una niña pequeña tiene un corazón, y no porque ellos no lavaran los platos y no colaboraran en nada la tía no tenía por qué echarle la comida en cara y quitarle la mayor parte de alimentos</b>, ni tampoco decirles que tenían una tía en Tokio si ellos no sabían dónde era ni qué dirección tenía, entonces no es el hecho de decirle eso a una niña pequeña o a un joven de 15 años</p> <p>video 258,</p> <p>se da una pausa para que se reúnan los equipos para que, en el desorden de información, logran concretar una idea, además de eso, se nota un gran interés y competitividad, haciendo que se enternecen más en argumentos e investigar</p> <p><b>Stdte11</b> grupo experimental</p> <p>Pues nosotros culpamos a la tía porque ella los humillaba, el niño vendía la ropa de la mamá para cambiar por el arroz que ella se robaba más de la mitad, le haría una pregunta al profesor: ¿profesor usted viviría con alguien que lo humilla cada rato y les echa las cosas en la cara? - responde; ¿qué es lo más seguro para el niño, estar dentro o fuera de la casa? - pero ¿usted se sentiría cómodo? ***</p> <p>A partir de este momento el debate se acalora un poco, pero es notable la diferencia entre los argumentos que se dicen ya que el grupo experimental sigue apelando a la moral occidental descuidando la importancia de la responsabilidad que según la cultura oriental debe primar por sobre todo.</p> <p>Concluyendo la sesión, nuestro evaluador y docente de la institución da una importante reflexión sobre la importancia de dotarse de información antes de argumentar cualquier circunstancia que lo necesite, realizo un paralelo sobre las 2 culturas y trae a coalición a yokoi kenji Diaz director de turismo con propósito y conferencista en que anuncia que “la disciplina tarde o temprano vencerá a la inteligencia” y sobre las diferentes situaciones adversas que afronta el país nipón y como le hace frente, adiciona también que es válido el resultado del grupo experimental ya que no contaban con acompañamiento y que su esfuerzo es bastante meritorio, invita a toda la comunidad a trabajar en pos del campo ya que allí se encuentra un gran potencial y finaliza con un agradecimiento.</p>	<p>preguntas realizadas dentro de la comunidad de indagación servían como direccionamiento para el trabajo de ellos, pero ellos al final de la sesión del debate fue que se dieron cuenta porque mientras tanto no les dieron importancia y pensaron que eran preguntas aisladas y fuera del tema. Entonces a pesar de que el grupo experimental no tuvo el acompañamiento por parte de nosotras, si se le hizo un seguimiento y se le delegó una persona posiblemente idónea para que les colaborara en el trabajo .porque según Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp<sup>113</sup> en su libro titulado “La otra Educación” nos dice que “la indagación deliberativa y, específicamente, el fortalecimiento del juicio, son procesos que denominan mejor</p>
---	---

	<p>a través de la colaboración con los propios pares”. Entonces vemos la funcionalidad de aplicar la comunidad de indagación que si bien el grupo experimental (8-2) no le dio la importancia suficiente, a los del grupo focal (8-1) les sirvió para poco a ir generando su juicio y criterio propio y como consecuencia de esto les otorgó <b>seguridad, voz y voto para interactuar y confrontar al grupo experimental.</b></p> <p>Ya, en un plano general los argumentos dados por el grupo experimental carecían de sustento y fuentes de información debido a que las consultas realizadas fueron pocas o por decirlo así nulas. Pero es interesante ver cómo se continuaba el debate, aunque tenían intereses</p>
--	--

	<p>en común siempre existió esa rivalidad por defender y mantener su posición sin dar el brazo a torcer, pero siempre rondando la misma idea como se puede observar en el rastreo de argumentos enunciados por el grupo (8-2). Si bien es importante proponer diferentes actividades a los alumnos, también es primordial involucrar a la comunidad para que los alumnos generen y desarrollen su propio criterio escuchando a los demás, utilizando el dialogo razonado, así tal como lo enuncian las ya mencionadas con anterioridad, Laurance J. Splitter y Ann M. Sharp<sup>114</sup>, “el dialogo es la propia estructura-acontecimiento de un espacio de diferencia, de una interrogación del</p>
--	---



	<p>otro o del objeto de investigación o de ambos, que es necesariamente también una autointerrogación”.</p> <p>Tampoco se debe desvalorizar ni olvidar la acción del docente como guía y mediador. Aquí y la importancia de efectuar el respectivo acompañamiento. No obstante, debe ser solo eso: guía. El estudiante ha de ser el artífice de su aprendizaje, debido a que él es sujeto activo de este proceso constructivo. De acuerdo con Javier Onrubia: “...La enseñanza debe entenderse, necesariamente, desde la concepción constructivista de que nos movemos, como una ayuda al proceso de</p>
--	--

	<p>aprendizaje”<sup>115</sup>, esto contempla un equilibrio entre la mediación del maestro y el horizonte del estudiante. De ahí que la ayuda del mediador y los retos abordables para el alumno, supongan una combinación de potencialidades propias y la combinación de estas con la ayuda del mediador para su resolución<sup>116</sup>.</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las actividades encaminadas al aprendizaje deben estipularse para que los alumnos desarrollen sus capacidades y habilidades tanto dentro como fuera del aula.</li> <li>• A pesar de toda la información suministrada no hay que olvidar que los nervios juegan un papel importante en el desarrollo de estas actividades, porque tienden a olvidar o a enredarse con dicha información ya sea por el afán de ganar o por no organizar ideas antes de hablar.</li> </ul>
<p><b>Proyección</b></p>	<p>Hay que tener en cuenta el empleo de estrategias que permitan la participación activa de los estudiantes porque de estas depende que ellos mantengan el interés de principio a fin.</p>

<sup>115</sup> COLL, César, et al. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó, 1999. p. 102-103

<sup>116</sup> *Ibíd.*, p. 103

## Anexo D. Guía de trabajo 1

<b>FICHA DE INDAGACIÓN DE PRE-SABERES</b>			
			
<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b>			
<b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b>			
<b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b>			
<b>LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA</b>			
<b>Colegios:</b> Juan Pablo II	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>Grado:</b> Octavo	
<b>PROYECTO DE GRADO</b>	<b>DOCENTE UIS ASESORA DE PROYECTO:</b> Sonia Gómez Benítez	<b>Diseñado por:</b> Maestras UIS	

### GUÍA DE TRABAJO N. 1

Sigan las siguientes instrucciones y respondan a las actividades de cada ítem.

1. Armen en el menor tiempo posible el rompecabezas que recibieron junto con esta guía.
2. Después de armado, respondan las siguientes preguntas:
  - a. ¿Qué impresión les produjo la imagen?

---

---

---

- b. ¿Qué les recordó?

---

---

---

- c. ¿Qué opinan de la imagen?

---

---

---

d. ¿De qué trata esa imagen?

---

---

---

e. ¿Cuál creen que fue la intención comunicativa del autor de la imagen?

---

---

---

f. Escriba en un párrafo su apreciación personal sobre la imagen

---

---

---

## Anexo E. Video ¿qué significa el guernica?

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uG15eEZa12Y>



**Anexo F. Formato para visualización del vídeo**

<b>FICHA TECNICA SOBRE EL VIDEO</b>	
<b>TITULO</b>	
<b>AUTOR</b>	
<b>AÑO</b>	
<b>¿QUÉ ES?</b>	
<b>¿QUÉ RETRATA?</b>	
<b>¿QUÉ LO INSPIRÓ?</b>	
<b>¿QUÉ ELEMENTO DE LA PINTURA TE IMPACTÓ MÁS Y POR QUÉ?</b>	

## Anexo G. Video explicativo sobre la guerra civil española

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JpV2e-2Ya-4&feature=youtu.be>



Resumen. La GUERRA CIVIL ESPAÑOLA en 7 minutos // +HD

## Anexo G. Formato para durante el visionado

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de interrogantes a los cuales deberás darles una posible solución:

### Antes de la proyección de la película:

1. ¿Por qué crees que se llama la tumba de las luciérnagas?

---

---

---

---

### Durante la proyección de la película:

2. A lo largo de la película aparecerán las respuestas de estos interrogantes, son importantes para conocer el contexto de la misma.

PREGUNTA	RESPUESTA
a) ¿En dónde se desarrolla o sitúa la película?	
b) ¿En qué contexto se encuentran?	

PREGUNTA	RESPUESTA
c) ¿En qué fechas se dan los sucesos?	
d) Quien son los personajes principales y secundarios en la historia?	

3. Recuerda que tenemos 4 posibles sospechosos, aquí podrás escribir las actitudes, comportamientos y expresiones que consideras necesarios para justifica su culpabilidad o no en el caso.

SOSPECHOSO 1. EL HERMANO	SOSPECHOSO 2. LA TÍA

<b>SOSPECHOSO 3. EL ALDEANO</b>	<b>SOSPECHOSO 4. EL MÉDICO</b>

**Anexo H. Presentación del caso: muerte se setsuko**

Imágenes de los implicados (víctima y victimarios).

**VÍCTIMA: SETSUKO**

**EDAD: 4 AÑOS**



## VICTIMARIOS Y/O SOSPECHOSOS



Nombre: Seita  
Edad: 14 años  
Parentesco: Hermano



Nombre: Desconocido  
Edad: Desconocida  
Parentesco: Aldeano vecino



Nombre: Desconocido  
Edad: Desconocida  
Parentesco: Tía



## Anexo I. Formato para después del visionado de la película

Actividades después del visionado de la película

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de interrogantes a los cuales deberás darles una posible solución:

<b>1. ¿Cuál crees es el hecho principal de la película?</b>	
<b>2. ¿Cuál cuenta la película?</b>	<b>3. ¿Les recordó algo la película?</b>
<b>4. ¿Qué sentimientos les evocó la película?</b>	<b>5. ¿Qué opinan de la película?</b>
<b>6. ¿Le gustó la película? SI __ NO __</b> <i>Justifique su respuesta</i>	

**7. ¿Cuál creen fue el propósito o la intención comunicativa del director de la película?**

---

---

---

---

**8. ¿Creen o consideran que aparte de los 4 sospechosos en cuestión puede estar involucrado alguien más?**

---

---

---

---

**9. ¿Considera que la información presentada hasta el momento es completa para tomar un veredicto sobre alguno de los sospechosos?**

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ (Justifica tu respuesta)

---

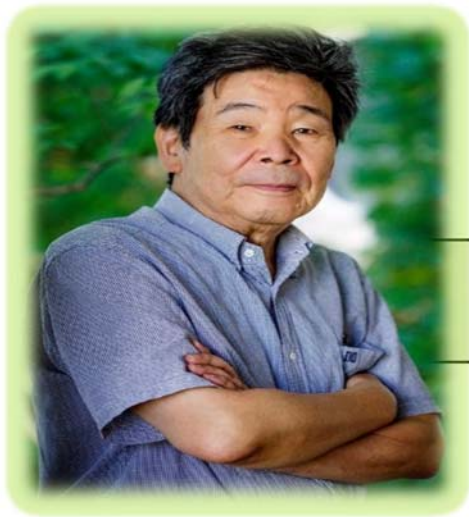
---

---

---

**10. Escribe un párrafo sobre quien mató a la pequeña Setsuko, ten en cuenta dar razones de por qué y cómo lo hizo.**

## Anexo J. Primer Expediente Investigativo



# EXPEDIENTE N° 1

## Isao Takahata, el genio a la sombra del Studio Ghibli

[Cultura](#)

6 Abr 2018 - 9:47 AM

Edurne Morillo / EFE

Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/isao-takahata-el-genio-la-sombra-del-studio-ghibli-articulo-748513>

Más discreto que su compañero Hayao Miyazaki aunque con un talento equiparable, Isao Takahata será recordado tras morir a los 82 años como el genio oculto del Studio Ghibli y padre de clásicos de la animación como "La tumba de las luciérnagas".

Con genialidad y modestia a partes iguales, el creador nipón decidió -junto

a su buen amigo Miyazaki- cambiar las normas de la industria y fundar un pequeño estudio de animación desde el que se hiciera cine de autor que pudieran disfrutar a la par niños y adultos.

Así nació en 1985 Studio Ghibli, considerado por la crítica especializada como uno de los

mejores estudios de animación del mundo. Ahora, más de treinta años después, muere su cofundador como consecuencia de un cáncer de pulmón, según confirmó hoy una portavoz de la productora.

Nacido en la ciudad de Ise (centro de Japón) en 1935, con tan sólo 9 años sobrevivió a un ataque aéreo durante la II Guerra Mundial, un hecho que marcó la temática de sus películas y el tono antibelicista que caracteriza a Ghibli.

"Takahata era un creador único, fue de los pioneros de la animación japonesa y logró llevar a este terreno un nuevo estilo y lenguaje audiovisual", explicó hoy en una entrevista con Efe Álvaro López Martín, autor del blog Generación Ghibli -referente en español sobre el estudio- y de libros como "Mi vecino Miyazaki" (2014).

Fue precisamente durante sus años de universidad cuando conoció a Miyazaki, de quien se convertiría en maestro además de un gran amigo y juntos comenzarían a trabajar en los

años 60 en Toei Animation, donde Takahata suplía su falta de conocimientos de dibujo con su talento para la dirección. Ambos lograron poner el anime japonés en boca de todos, dirigiendo series como "Heidi", "Marco" o "Ana de las Tejas Verdes", todas ellas éxitos internacionales aunque rara vez atribuidas a los dos genios de Ghibli.

Pese a que estas obras parecen muy alejadas en el tiempo, en su momento supusieron una revolución tanto en la animación japonesa como en la occidental, aunque el verdadero éxito del realizador no llegó hasta el estreno de "La tumba de las luciérnagas" (1988), su filme más adulto.

Esta cinta fue la primera que dirigió para Ghibli, un relato desgarrador sobre los horrores de la II Guerra Mundial a través de los ojos de dos niños, un filme tan duro que fue exhibido en Japón junto a "Mi vecino Totoro" (1988), de Miyazaki, una historia mucho más amable.

"Pocas veces una película sobre la guerra ha sido tan fascinante y aterradora, tan fantástica como miserable: una película que duele tanto que no puedes dejar de mirarla y replantearte muchas cosas", señala López Martín, también autor de "El viaje de Chihiro", un análisis de la afamada película de Miyazaki.

Frente a la fantasía de la que siempre ha hecho alarde Miyazaki, las obras de Takahata están marcadas por un toque más intimista y personal, aunque también por una búsqueda constante de la experimentación, como queda patente en "Mis vecinos los Yamada" (1999) o su último filme, "El cuento de la Princesa Kaguya" (2013).

Basado en un cuento tradicional nipón, la película narra la vida de Kaguya, una niña diminuta que nace de un tronco de bambú y es cuidada por unos campesinos para convertirse después en princesa, una cinta que fue muy aclamada por la crítica y nominada a Mejor Película de Animación en los Óscar de 2014.

Su último filme como productor fue "La tortuga roja" ("Red turtle" (2016), el primero de Studio Ghibli dirigido por un realizador no japonés.

Desde entonces, Takahata redujo sus actividades en la productora sin llegar a anunciar que se retiraba, como sí hizo Miyazaki a finales de 2013, aunque el realizador desveló el año pasado que volvería a dirigir una película de animación.

Siempre bajo la alargada sombra de Hayao Miyazaki, Takahata nunca quiso ser el protagonista y aceptó que su compañero y amigo acaparara más éxitos y elogios. Este maestro de la animación encontró en el Studio Ghibli un espacio en el que expresarse e hizo películas que hubieran sido imposibles en cualquier otro sitio.

## Anexo K. Segundo Expediente Investigativo



### EXPEDIENTE N° 2

*Fuente: Blog Manga del bueno*

**Isao Takahata** (高畑 勲 *Takahata Isao*), nacido en Japón el 29 de octubre de 1935, es director, productor y guionista de películas y series de animación (anime), siendo uno de los creadores más importantes del género y co-fundador, junto con su amigo y compañero Hayao Miyazaki, de los afamados estudios Ghibli. A diferencia de la gran mayoría de directores de anime, Isao Takahata no dibuja y nunca trabajó como animador antes de llegar a ser director.

Takahata se graduó en literatura francesa en la universidad más prestigiosa de

Japón, la Universidad de Tokyo. Estudios en los que conoció y se hizo amigo de Hayao Miyazaki.

Mientras buscaba trabajo en su época universitaria le surgió la oportunidad de formar parte de la compañía Toei Animation, gracias a un amigo que sabía que en el estudio necesitaban un ayudante de dirección. Más por diversión que por otra cosa, (ya que desde siempre le había interesado la animación), Takahata decidió probar suerte en Toei con el argumento de "*Si se trata de animación, yo también puedo hacer cosas interesantes,*" y de hecho logró el puesto. Aunque

lógicamente una vez dentro de Toei debería empezar como asistente de animación, y tras su debut en 1961 como asistente de dirección en el film *Anju to Zushiōmaru* no tendría nada fácil conseguir hacerse un hueco como director, debido a que ese mismo año se juntaron muchos realizadores recién llegados a la empresa y eso crearía una dura competencia por conseguir el puesto.

En 1982 Takahata fue elegido para dirigir la película *El pequeño Nemo*, la producción japonesa y americana que debía garantizar la llegada de la compañía TMS a los Estados Unidos. Partió a Norte América junto a Miyazaki y Otsuka que ya habían pasado a formar parte de la TMS anteriormente, pero pese al positivo intercambio cultural, la falta de entendimiento con la parte americana del equipo técnico (Disney) acabó haciendo que Takahata se resignara y abandonara el proyecto y la compañía TMS. Miyazaki y otros seguirían sus pasos, cuando a Hayao Miyazaki se le planteó la posibilidad de llevar el manga de *Nausicaa* a la gran pantalla,

la única condición de este fue que el proyecto contara con Takahata como productor. Pese a que fue su primera obra como productor, realizó un excelente trabajo, lo que le llevaría a producir también la siguiente película de Miyazaki, *Laputa* en 1986.

Tras su marcha de TMS y el éxito logrado por Miyazaki con su obra prima y obra maestra, *Nausicaa en el valle del viento* (1984), Takahata fue invitado en 1985 por su colega Miyazaki a unirse a su nueva compañía de producción de anime: el Studio Ghibli. Por fin ambos creadores, que desde sus inicios habían ido rodando de una productora a otra, acababan de crear la productora y el ambiente de trabajo ideales que les permitiría trabajar a su propio ritmo y con todo su potencial, cada uno en sus propios proyectos.

***La Tumba de las Luciérnagas*** (火垂るの墓 *Hotaru no Haka*, 1988) es la primera película de Isao Takahata en Ghibli y desde luego, como comienzo, no podría ser mejor.

El film, basado en la novela homónima y semi-autobiográfica de Akiyuki Nosaka, resulta tan conmovedor como desgarrador, sumergiendo al espectador en medio del Japón de la II Guerra Mundial y es considerada como una de las mejores películas antibelicistas de todos los tiempos, y una obra maestra del cine de animación.

Takahata, además de director, es también co-guionista del film, junto al propio autor, Nosaka. *La tumba de las luciérnagas* se estrenó junto a *Mi vecino Totoro* de Hayao Miyazaki, en un estreno doble. Ambos, tanto Isao Takahata como Hayao Miyazaki, querían mostrar "la cara y cruz de la temática que ambas trataban". Mientras que *Mi vecino Totoro* iba dirigida mayormente a un público infantil, *La tumba de las luciérnagas* se enfocaba en el público adulto. Probablemente por esto el éxito fue desigual. *Mi vecino Totoro* tuvo un enorme éxito y este se sigue agrandando gracias a una importante campaña de marketing y merchandising, pero *La tumba de las*

*luciérnagas* tuvo un éxito más discreto debido a su carácter adulto y realista y su ambientación en el Japón bombardeado por aviones de los aliados durante la Segunda Guerra Mundial.

Aun así, *La tumba de las luciérnagas* gozó del respaldo de la crítica tanto a nivel nacional como internacional y es considerada una película de culto. El prestigioso crítico de cine, Roger Ebert comentó: "*La tumba de las luciérnagas es una de las películas más impactantes con mensaje antiguerra que haya visto*". Otro de sus colegas de profesión afirmó que es "*Una película obligatoria para todo aquel que duda de que el cine de animación pueda contar historias serias y profundas. Una maravillosa historia que te romperá el corazón*." Al igual que el historiador de animación Ernest Rister que comparó *La tumba de las luciérnagas* con *La lista de Schindler* de Steven Spielberg diciendo: "*Es la película más profundamente humana que haya visto en mi vida*". De hecho, se la

considera junto al film de Spielberg y a *El Pianista* de Roman Polanski, una de las mejores películas ambientadas en la guerra de la historia.

*Grave of Fireflies* (su título en los países angloparlantes) tardó un lustro en ver la luz en Occidente. Fue presentada en el festival de cine de Chicago en 1994 y estrenada en cines en octubre de 1994.

En España, aprovechando el éxito en cines de *El viaje de Chihiro* fue lanzada en DVD en el año 2003 junto al lanzamiento de *El viaje de Chihiro* en DVD, ambas películas fueron distribuidas por Jonu Media, sin embargo los derechos de distribución tanto de *El viaje de Chihiro* como de *La tumba de las luciérnagas* han quedado en el aire debido a la no renovación de derechos por parte de Jonu Media.

La película animada tuvo dos adaptaciones cinematográficas japonesas en "imagen real", con el mismo título. La primera fue producida por la NTV para la televisión japonesa

en 2005, en conmemoración del 60 aniversario del final de la segunda guerra mundial y fue dirigida por Tôya Satô. La segunda interpretación fue la película hecha en 2008, dirigida por Taro Hyugaji.

*En USA, Grave of the Fireflies* es la única película de Ghibli de la que la Walt Disney Company nunca ha conseguido los derechos, ya que no fue producida por la compañía matriz Tokuma Shoten, si no por Shinchosha, la productora de la novela original.

Isao Takahata fue influenciado por el neo-realismo italiano y por la New Wave francesa de los años 60 con Jacques Prévert, Paul Grimault y Michel Ocelot al frente.

*Bicycle Thieves (Ladrón de Bicicletas, 1948)* del actor y cineasta italiano Vittorio De Sica, ha sido citada específicamente como inspiración para la serie *3000 Leagues in Search of Mother (Marcos de los Apeninos a los Andes)*. Estas influencias hacen los trabajos de Takahata diferentes a

la mayoría de cine de animación, que se enfoca en la fantasía. Sus películas, por el contrario, son realistas con toques de expresionismo.

La influencia del Neo-realismo en sus films es evidente por la gran atención puesta en detallar situaciones mundanas y del día a día. Esos eventos cotidianos son mostrados con un detallismo meticuloso y a menudo forman buena parte de sus obras. Muchos de sus trabajos son dramas situados en ambientes mayormente realistas.

Las influencias expresionistas en Takahata son perceptibles en escenas en las que la imaginación de un personaje cobra vida en pantalla. Dichas secuencias expresionistas chocan con las líneas narrativas y animaciones realistas que suelen caracterizar a Takahata, pero son usadas por el autor para que ayuden a mejorar al personaje en cuestión. Este tipo de secuencias son frecuentes en las obras de Takahata desde que usase por primera este recurso en la

escena de "el bosque de los delirios" de su opera prima, *Hols, el príncipe del sol*.

Las películas de Isao Takahata causan una gran influencia en su colega Hayao Miyazaki, llegando incluso a comentarse por parte de su colega y colaborador Yasuo Otsuka, que Miyazaki tiene su "sentido de compromiso social" gracias a Takahata, y que sin este, Miyazaki probablemente solo se interesaría por "material típico de cómic"

## Anexo L. Formato para construcción de la ficha biográfica del autor

### FORMATO DE FICHA BIOGRÁFICA

Investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de interrogantes a los cuales deberás darles una posible solución:

Testigo N°1: _____	
¿Cuándo y dónde nació?	
¿Qué formación tiene?	¿A partir de que hecho se enmarcan sus producciones?
¿Cuál es la obra con la cual llega al éxito?	¿Qué toque da a sus películas?

¿A qué público enfocó: “La tumba de las luciérnagas”?	¿Cuál corriente literaria es la que ha influido la creación de sus obras?
---	---

- Después de leídos los dos expedientes: ¿qué información consideras importante compartir con tus demás compañeros?

---

---

---

---

## Anexo M. Proyección de la ficha esperada por los estudiantes

Investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de interrogantes a los cuales deberás darles una posible solución:

Testigo N°1: <b><u>ISAO TAKAHATA</u></b>	
a) ¿Cuándo y dónde nació?	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nació el 29 de octubre de 1935 en Ise en el centro de Japón.</li></ul>	
b) ¿Qué formación tiene?	c) ¿A partir de que hecho se enmarcan sus producciones?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Literato Francés</li><li>• Director, productor y guionista de anime.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A partir de su supervivencia a los 9 años en un ataque aéreo durante la II Guerra Mundial.</li></ul>
d) ¿Cuál es la obra con la cual llega al éxito?	e) ¿Qué toque da a sus películas y producciones?
<ul style="list-style-type: none"><li>• La Tumba de las Luciérnagas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un tono altamente antibelicista.</li><li>• Un toque más intimista y personal, así como hace sus animaciones realistas con un toque de expresionismo.</li></ul>

<p>f) ¿A qué público enfocó: “La tumba de las luciérnagas?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enfocó en un público adulto.</li> </ul>	<p>g) ¿Cuál corriente literaria es la que ha influido la creación de sus obras y cómo se evidencia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo influencia el neo-realismo italiano y la New Wave francesa de los años 60. en sus films es evidente por la gran atención puesta en detallar situaciones mundanas y del día a día. Esos eventos cotidianos son mostrados con un detallismo meticuloso y a menudo forman buena parte de sus obras. Muchos de sus trabajos son dramas situados en ambientes mayormente realistas.</li> </ul>
---	---

- Después de leídos los dos expedientes: ¿Qué información consideras importante compartir con tus demás compañeros?

1. Datos curiosos del autor:

- Suplía su falta de conocimientos en dibujo con su talento para la dirección. Nunca trabajó como animador antes de llegar a ser director.

2. Según su colega Otsuka, es Takaha quien ha generado en su socio Miyasaki “Un alto sentido de compromiso social” en cada una de sus producciones, de ahí el éxito de Ghibli.

## Anexo N. Tercer Expediente investigativo

# EXPEDIENTE N° 3

### LA RELIGION DE JAPON

La mayoría de los japoneses no están afiliados a una religión en particular, a su vez ellos incorporan varias características de muchas religiones en su vida cotidiana y que dicho proceso es conocido como sincretismo, y por ende celebran festivales pertenecientes a diferentes religiones como el [budismo](#), el [cristianismo](#) y el [sintoísmo](#) (religión shinto). Una de las religiones más practicadas en Japón es el Shinto, que es a la vez la religión nativa de Japón y que es exclusiva de ese país, fue la única religión que existió antes de la llegada del budismo a Japón y marcó notablemente la [mitología japonesa](#). Involucra una religión politeísta que se realiza en los templos shinto o *jinja*, que se basa en cuatro afirmaciones: tradición y familia, amor a la naturaleza, purificación y la celebración de las festividades tradicionales. No posee ningún canon o libro sagrado, y no es una religión que no está interesada en acrecentar su número de fieles, por ende, dicha religión no se ha extendido a nivel mundial. Fue una religión estatal desde la Era Meiji hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, y en esa época proscribía otras religiones, sobre todo con el [budismo japonés](#). Cabe anotar que el budismo está muy compenetrado con el shinto y a veces ambas son consideradas como una sola creencia dentro de Japón.

#### **Pensamiento Japonés a partir de su religión.**

En Japón se ha restado importancia a la dominación de la naturaleza, en cambio se han esforzado por adaptarse a ella. Pero aquí hay que llamar la atención sobre el hecho de que la naturaleza en occidente es relativamente estable, es decir no muy cambiante y son pocas las ocasiones en la que esta muestra su majestuosidad causando estragos en

la comunidad, pero la naturaleza oriental es totalmente lo contrario y deja ver su carácter un poco más violento. En esta estricta obediencia a la naturaleza y en esa actitud de amoldamiento a las condiciones climáticas y del territorio llevan a un pensamiento de transitoriedad (no permanencia) en la tierra, todo acaba muriendo, es decir que solo están de paso y que en el mundo no hay nada eterno, todas las formas acaban desmoronándose y volviendo a la

tierra de una forma más dispersa, es uno de los fundamentos de su doctrina. Ha llegado así una resistencia tenaz, pero flexible y delicada al mismo tiempo, y un sentido de mansa aceptación de la llegada de la muerte.

En el proceso de transmisión a Japón de las enseñanzas de Buda, y bajo la influencia también del sintoísmo, se confirió a las mismas un nuevo sentido. En algún momento se pasó a considerar que cualquier persona, al fallecer, se convierte en un *hotoke*, un buda. En el pensamiento sintoísta, al morir nos convertimos en *kami*. Argumentaciones al margen, el hecho es que hoy en día los japoneses, con toda naturalidad, seguimos llamando *hotoke* a nuestros muertos. Nuestro cerebro japonés reserva siempre un hueco para el buda ortodoxo de la antigua India, pero al mismo tiempo el budismo japonés ha creado la idea de que cualquier persona se convierte en un buda al morir<sup>117</sup>.

Es importante tener en cuenta la religión ya que se dice que en occidente es el equivalente al creer, es decir a pensar que existe un Dios único más allá de lo terrenal. Tereda en su artículo “Tres enfoques sobre la visión japonesa de la vida y la muerte” nos narra su experiencia y su encuentro con esta:

*“Ocurrió cuando me dirigía hacia la Ciudad Santa, Jerusalén, bordeando el río Jordán. Creí de pronto entender el sentimiento de un pueblo del desierto obligado a buscar más allá del cielo aquello que era único y valioso. El anhelo de un pueblo del desierto que no tenía otra opción sino creer en la existencia de un dios único en un más allá totalmente separado del desierto que era para ellos la superficie de la tierra. Es la aguda conciencia de que sin creer en ese dios no es posible vivir ni un solo día. Me sentí compelido a pensar que así era como había nacido el monoteísmo, esa forma religiosa consistente en “creer”.*

---

<sup>117</sup> <https://www.nippon.com/es/in-depth/a02903/>

Cosa distinta ocurrió cuando se enfrentó a la experiencia con la religión oriental a la cual le da un equivalente con la palabra “sentir” y lo explica de esta manera:

*“Cuando, concluido mi viaje por Israel, el avión se aproximó al archipiélago japonés, me quedé asombrado. Bajo mi mirada se extendía interminablemente un paisaje de verdes bosques, con ríos que llevaban sus aguas al mar, y frondosos árboles. Inconscientemente, imaginé la gran cantidad de frutos con que están bendecidos nuestros mares y montes.*

*Hasta me parecía oír el arrullo de las cristalinas aguas de los ríos y percibir los aromas de las variadas flores de cada estación... Esta tierra y no otra es el lugar de solaz de todas las criaturas vivientes, no hay ninguna necesidad de buscar en el otro mundo nada supuestamente único y valioso, pensé. En bosques, en montañas y llanos, se siente por doquier la presencia de los kami [dioses sintoístas], así debió de ser como el politeísmo, esa forma religiosa consistente en sentir, echó raíces en el archipiélago japonés.*