

Literacidad Crítica y Narrativas Del Conflicto Armado Colombiano.

Johana Alejandra Pachón Porras

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

Bogotá D.C, Colombia

2023

Literacidad Crítica y Narrativas Del Conflicto Armado Colombiano

Johana Alejandra Pachón Porras

Tesis de grado para la obtención del título de “Licenciada en español y lenguas extranjeras con
énfasis en inglés y francés”

Asesora:

Vivian Alejandra Sánchez Acevedo

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas extranjeras

Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés

Bogotá D.C, Colombia

2023

Dedicatoria

"A la literatura, por esa fuente inagotable de conocimiento y humanidad que ha guiado mi camino académico y personal. También a todas las personas valientes que, con sus narrativas sobre el conflicto, sostienen día a día la memoria de Colombia recordándonos la importancia de aprender del pasado para construir un futuro mejor.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrir las puertas de mi mente al pensamiento crítico y a una educación emancipadora ".

Agradecimientos

"A mi mamá Blanca y mi papá Fidel, por su apoyo constante y su guía a lo largo de mi trayecto personal y académico.

A mis hermanos Camilo, Cesar Y William, quienes han sido un ejemplo constante de esfuerzo y superación.

A mis amigos, quienes han sido un soporte indispensable en este camino.

Este logro es un reflejo de su amor y apoyo constante".

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
Contextualización	2
Justificación	5
Delimitación y formulación del problema	8
OBJETIVOS	11
<i>Objetivo general</i>	11
<i>Objetivos específicos</i>	11
CONTEXTO CONCEPTUAL	12
Antecedentes	12
Marco conceptual	17
<i>Literacidad crítica</i>	17
<i>Conflicto armado colombiano</i>	21
<i>Narrativas del conflicto armado colombiano</i>	24
DISEÑO METODOLÓGICO	28
Tipo de investigación	28
Técnicas e instrumentos de recolección	29
Mecanismos de validación	31
TRABAJO DE CAMPO	34

Primer módulo: Luna creciente.....	36
Segundo modulo: Luna menguante.....	40
Tercer modulo: Luna llena	43
ANÁLISIS DE RESULTADOS	50
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES.....	64
REFERENCIAS	65

Índice de figuras

Figura 1 Estandares básicos de competencias del lenguaje.....	6
Figura 2 Resultados de prueba diagnóstica.....	8
Figura 3 Indicadores de mecanismos de validación para diario de campo.....	31
Figura 4 Indicadores de mecanismos de validación para pruebas diagnósticas	32
figura 5 Fases de trabajo de campo.....	35
Figura 6 Fanzines	37
figura 7 Glosario para la paz	38
figura 8 Resúmenes de testimonios	39
Figura 9 Líneas del tiempo	42
Figura 10 Juego de escalerita sobre conocimientos del conflicto armado.....	42
Figura 11 Consultas para debatir	44
Figura 12 Debate	45
figura 13 Taller La luna en los almendros	47
figura 14 Muestra de video entrevista	48
figura 15 Imagen bajo análisis.....	55
figura 16 Resultados de prueba final	58

Resumen

La presente investigación-acción de corte cualitativo tiene como objetivo el desarrollo de la literacidad crítica en el grupo 703 del Instituto Pedagógico Nacional a través de narrativas del conflicto armado colombiano. El abordaje de esta problemática se basa en la sensibilización ante los procesos de conflicto y paz en Colombia. A su vez, se busca analizar cómo el contexto social plasmado en la literatura colombiana puede ser un recurso no solo para la conciencia social, sino también para el desarrollo académico en competencias lecto-escritoras de los estudiantes. Para ello, la ejecución del proyecto se materializará con la implementación de una propuesta pedagógica diseñada para potenciar en los estudiantes las competencias lingüísticas, interpretativas y socio críticas inherentes a la literacidad crítica.

Palabras clave: Conflicto armado, Interpretativas, Literacidad crítica, Lingüísticas, Narrativas, Socio críticas.

Abstract

This qualitative action research aims to develop critical literacy in group 703 of the National Pedagogical Institute through narratives of the Colombian armed conflict. The approach to this problem is based on raising awareness of the conflict and peace processes in Colombia. At the same time, it seeks to analyze how the social context reflected in Colombian literature can be a resource not only for social awareness, but also for the academic development of students' reading-writing skills. To this end, the execution of the project will be materialized with the implementation of a pedagogical proposal designed to enhance students' linguistic, interpretive, and socio-critical skills inherent to critical literacy.

Keywords: Armed conflict, Interpretative, Critical literacy, Linguistics, Narratives, Socio-critical.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo principal fomentar la literacidad crítica, entendida esta como la capacidad que tiene una persona para analizar, comprender y evaluar de manera reflexiva el contenido que consume ya sea en medios de comunicación, literatura u otras formas de textos literarios o no literarios. Una postura crítica que busca comprender las estructuras de poder, las perspectivas implícitas y las posibles intenciones detrás de un texto. Además, implica la evaluación de las diversas problemáticas presentes en el texto y su contexto con el fin de fomentar una participación crítica y activa en la sociedad.

De esta manera, este documento da cuenta del proceso investigativo realizado con estudiantes de séptimo grado del Instituto Pedagógico Nacional, el cual inicia con un planteamiento del problema, donde se creó un diagnóstico de las bases académicas de los estudiantes; posteriormente se realiza una contextualización que permitió generar un panorama general de trabajos investigativos realizados en torno a la lectura, y dos categorías fundamentales para el proyecto investigativo y para el contexto conceptual, las cuales son la literacidad crítica y las narrativas del conflicto armado. Adicionalmente, se plantea el diseño metodológico del proyecto de manera cualitativa, lo que permite guiar el trabajo de campo en 3 fases tituladas Luna creciente, Luna menguante y Luna llena.

A partir de los datos recopilados y a través de la técnica de análisis de contenido, se pudo comprobar los avances de los estudiantes en sus habilidades de literacidad crítica. Finalmente, se detalla una serie de conclusiones que surgen del contraste entre los objetivos y los resultados que dan cuenta de las habilidades lingüísticas, interpretativas y del pensamiento crítico, adquiridas por los estudiantes junto con algunas recomendaciones evidenciadas durante la investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contextualización

Actualmente, la literacidad crítica es objeto de investigaciones en diversas regiones del mundo. Estos estudios han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de enfoques pedagógicos modernos que promueven el pensamiento crítico, la participación y una comprensión más profunda de los problemas sociales a través de la lectura y la escritura. Ejemplos notables incluyen la Asociación Australiana de Educadores en Literacidad, la cual se dedica a promover investigaciones que enriquezcan el conocimiento y la comprensión de las literacidades en diversos contextos; también se destaca en Estados Unidos la Asociación Internacional y la Asociación de Investigación en Literacidad, enfocadas en investigaciones sobre este término y como se puede implementar este en los curriculum escolares de sus países.

Además, en varios países europeos, como Noruega, Suecia y Reino Unido, se llevan a cabo investigaciones significativas sobre la literacidad crítica. En Noruega, la Universidad de Stavanger ofrece un programa de doctorado en Estudios de Literacidad, un espacio dedicado a la investigación en este campo. Mientras tanto, en Suecia, se encuentra el Grupo de Investigación en Literacidad de la Universidad de Umea la cual se enfoca en diversos aspectos de la literacidad, incluyendo investigaciones históricas, lectura, escritura y desarrollo de estas.

Por otra parte, en el contexto colombiano, se observa principalmente la incentivación dirigida a la promoción de hábitos de lectura especialmente por medio de proyectos de intervención sobre la población. Ejemplo de ello, es que a partir del año 2011 se dio origen al Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad Leer es mi Cuento (PNLEO), el cual tenía como objetivo promover el crecimiento de las habilidades de comunicación, lectura y escritura en la población. Posteriormente, gracias a dicha iniciativa, en el año 2022 se logró generar la Política

Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad que fomenta el desarrollo de niños y jóvenes en el manejo de habilidades de lectura, escritura y expresión (Ministerio de educación, 2021, pág. 1).

Ahora, teniendo presente la importancia de las investigaciones y labores en torno a literacidad crítica y promoción de lectura previamente mencionadas, es importante en la presente investigación entrelazar de manera significativa estos conceptos con la importancia de preservar la memoria a través de las narrativas del conflicto. Así que, se hará mención de aquellos trabajos e investigaciones en torno a la construcción de memoria y narrativas de este. Por tanto, es relevante señalar propuestas más específicas como *La escuela abraza la verdad*, y así mismo, el desarrollo de la iniciativa *La paz se toma la palabra*, donde se propone un baúl de herramientas físicas y digitales para pensar y conversar sobre la reconciliación y la paz.

Por otro lado, desde el Instituto Pedagógico Nacional¹ (lugar donde se lleva a cabo la investigación) se han llevado a cabo acciones como el acuerdo con la presidencia de la República en el año 1993. En él, se estableció la implementación de un programa educativo de bachillerato dirigido a personas que se reintegraban a la sociedad luego de dejar de hacer parte de grupos armados o el programa de nivelación académica para madres comunitarias en el año 1996, con el propósito de apoyar a los niños del país.

Junto con esto, es importante resaltar que al observar el contexto colombiano y específicamente, el Instituto Pedagógico Nacional, se identifica una oportunidad significativa para promover y desarrollar la literacidad crítica en el grupo 703, puesto que, se observa la necesidad de implementar una propuesta pedagógica mediada por la literacidad crítica, ya que al ser un mecanismo nuevo podría funcionar en contraste con otras alternativas de desarrollo

¹ Cuya misión institucional ha sido la de “construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz.” (Instituto Pedagógico Nacional, 2023, p.1).

de lectura y pensamiento crítico o trabajar de la mano con ellas. Por ello, con el fin de comprender las características de este curso, se realizó una encuesta socio demográfica virtual (ver Anexo A) como instrumento de recolección para lograr caracterizar a la población en torno a particularidades socioeconómicas y familiares, para así brindar el contexto poblacional requerido en el proyecto.

Los resultados de la encuesta muestran que los estudiantes se ubican en edades entre los 12 y 14 años. Por otro lado, la encuesta muestra que la ubicación de vivienda de los estudiantes varía dentro de varios sectores de la ciudad. Se destacan entre estas, las localidades de Usaquén y Suba, ambas con promedios de 29.2% sobre las demás. Por último, se evidencia que los estratos predominantes son el estrato 3 con un total del 45.8% de estudiantes y el estrato 4 con 41.7%, sobre las demás categorías. Estos datos enriquecerán la implementación de estrategias de literacidad crítica, permitiendo adaptarlas de manera efectiva a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes en la aplicación de las diferentes actividades.

Justificación

Los acontecimientos enmarcados en la época del conflicto armado en Colombia han dejado una huella profunda en la sociedad, la memoria colectiva e igualmente en la literatura y sus narrativas. Dada la coyuntura actual del país, se hace necesaria la vinculación de la escuela a través del uso de narrativas del conflicto armado como recurso pedagógico, enfocado en la sensibilización de los resultados de la violencia vivida en el país. En este sentido las narrativas entorno al conflicto tiene la capacidad de abordar los acontecimientos históricos de Colombia y su relevancia en la construcción de una memoria colectiva a través de su lectura y análisis.

Por tal razón, es importante recalcar que el análisis y accionar motivado por la literacidad crítica en este tipo de narrativas, brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar las diversas perspectivas y dimensiones de los acontecimientos pasados y presentes, que conforman su contexto. Además, es relevante mencionar que la literacidad crítica puede ser respaldada y orientada a la luz del marco conceptual de los estándares básicos de competencias del lenguaje (2006) vigentes en el país. Estos estándares desempeñan un papel crucial, ya que contienen indicadores pertinentes para el desarrollo de la literacidad crítica, que implica habilidades cognitivas como la comprensión de los códigos y estructuras textuales, la interpretación e inferencia dentro de los textos, y la capacidad crítica y de acción frente a situaciones presentes en las narrativas.

A continuación, se citarán los indicadores relevantes de los estándares del lenguaje brindados por el Ministerio de Educación Nacional (2006, pp. 36-37) que serán abordados en el contexto de esta investigación sobre la literacidad

Figura 1

Estándares básicos de competencia del lenguaje, obtenido desde MEN (2020, p.p. 36-37)

Producción textual	Comprensión e interpretación textual	Literatura	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Ética de la comunicación
<ul style="list-style-type: none"> ● Conozca y utilice algunas estrategias argumentativas que posibiliten la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas ● Produzca textos escritos que respondan a necesidades específicas de la comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establecer 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprenda e interprete diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. ● Reconozca la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprenda obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de su capacidad crítica y creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacione de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconozca, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar sus actitudes de respeto y tolerancia.

nexos intertextuales y extratextuales .				
---	--	--	--	--

A través de estos estándares, se espera que los estudiantes de séptimo grado adquieran habilidades como la producción de textos orales y escritos con estrategias argumentativas, la comprensión e interpretación de diversos tipos de texto, la apreciación de la literatura en diferentes géneros, la relación intertextual entre obras literarias y no literarias, y la promoción de actitudes de respeto y tolerancia. Esas competencias pueden ser logradas mediante el enfoque que la literacidad crítica proporciona a los estudiantes mediante la capacidad de profundizar más allá de una lectura superficial de estos textos, permitiéndoles explorar diversas perspectivas y dimensiones de los eventos pasados y actuales en la sociedad colombiana. Esto, a su vez, promueve el desarrollo de habilidades reflexivas y de pensamiento crítico, esenciales en la formación de ciudadanos comprometidos con su sociedad.

Esto recalca la importancia de la unión del espectro académico y la introspección humana que trae consigo la lectura de narrativas del conflicto enmarcadas en la memoria colectiva. Por un lado, al estudiar las estructuras pragmáticas, sintácticas y morfológicas en dichos textos, los estudiantes pueden obtener herramientas y habilidades que les permitan analizar su significado y mensaje de manera académica y estructural por medio de la literacidad. Mientras que, por otro lado, estos textos también dan paso a explorar la dimensión humana, estética y emocional que traen consigo. De esta forma, los alumnos entenderán la complejidad que puede traer consigo los análisis literarios a la vez que establecen las conexiones e impactos que la lectura puede tener en la sociedad.

Delimitación y formulación del problema

La delimitación del problema se sustenta en una prueba diagnóstica (Anexo B) utilizada para evaluar el nivel de literacidad crítica de los estudiantes, basada en la lectura de la crónica narrativa *Ana Fabricia Córdoba Cabrera*, escrita en el año 2022 por el periodista Gustavo Hincapié. La evaluación diagnóstica consistió en un total de 12 preguntas, distribuidas según su complejidad en tres niveles: lingüístico, psicolingüístico y sociocrítico. Las preguntas de nivel lingüístico tenían un valor máximo de 0,31 puntos por pregunta, lo que representaba un total de 1,24 puntos en la prueba. Por otro lado, las preguntas de nivel psicolingüístico tenían un valor máximo de 0,43 puntos por pregunta, sumando un total de 1,72 puntos en la prueba. Finalmente, las preguntas de nivel sociocrítico tenían un valor máximo de 0,5 puntos por pregunta, alcanzando un total de 2 puntos en la prueba. En conjunto, estas puntuaciones proporcionaban un total de 5,0 puntos posibles en la prueba diagnóstica. La utilización de estos distintos niveles de preguntas permitió evaluar de manera integral las habilidades de comprensión lectora y la capacidad crítica de los estudiantes.

Figura 2

Resultados de prueba diagnóstica

	Habilidad Lingüística	Habilidad interpretativa	Habilidad sociocrítico				
Estudiante 1	0,31	0,43	0,25	Estudiante 7	0,31	0,43	0,16
	0,31	0	0,25		0,155	0,43	0,16
	0	0,143	0,25		0,155	0,43	0,25
	0,31	0,143	0,16		0,31	0	0,08
Estudiante 2	0,31	0,43	0,16	Estudiante 8	0,31	0,43	0,16
	0,1	0,43	0,25		0,155	0	0
	0,155	0,43	0,5		0,155	0,143	0,16
	0,31	0,215	0,25		0,31	0	0,16
Estudiante 3	0,31	0,43	0,25	Estudiante 9	0,31	0,43	0,25
	0,155	0,43	0,25		0,31	0,43	0,25
	0,31	0,43	0,25		0,155	0,43	0,25
	0,31	0,215	0,25		0,31	0,43	0,5
Estudiante 4	0,31	0	0,25	Estudiante 10	0,31	0,43	0,25
	0,155	0	0,25		0,155	0,43	0,25
	0,31	0,43	0,5		0,155	0,43	0
	0,31	0,215	0,25		0,31	0,215	0,25
Estudiante 5	0,31	0,43	0,5	Estudiante 11	0,31	0,43	0,16
	0,31	0,43	0,5		0,155	0	0,16
	0,31	0,43	0,5		0,31	0,143	0,16
	0,31	0,43	0,5		0,31	0,143	0
Estudiante 6	0,31	0,43	0,5	Estudiante 12	0,31	0,43	0,25
	0,155	0,43	0,25		0,31	0,43	0,25
	0,31	0,43	0,5		0,31	0,43	0,25
	0	0,215	0,16		0,155	0,215	0,25
Estudiante 13	0,31	0,43	0,25	Estudiante 19	0,155	0,215	0,25
	0,155	0	0,25		0,31	0,43	0,08
	0,31	0,215	0,25		0,155	0,43	0,08
	0	0,215	0,16		0,31	0	0
Estudiante 14	0,31	0,43	0,16	Estudiante 20	0	0,215	0,16
	0,31	0,43	0,25		0,31	0,43	0,5
	0,155	0,215	0,16		0,31	0,43	0,5
	0,31	0,215	0,25		0,31	0,43	0,25
Estudiante 15	0,31	0,43	0,25	Estudiante 21	0,31	0,43	0,25
	0,155	0	0,16		0,31	0	0,25
	0	0,215	0		0,31	0,43	0,16
	0	0,143	0		0,31	0,43	0,5
Estudiante 16	0,31	0,43	0,25	Estudiante 22	0	0,215	0,25
	0,155	0,43	0,25		0,31	0	0,5
	0,155	0	0,16		0,31	0,43	0,25
	0,31	0,143	0,16		0,31	0,43	0,25
Estudiante 17	0,31	0,43	0,25	Estudiante 23	0,31	0,143	0,16
	0,31	0,43	0,25		0,31	0,43	0,5
	0,31	0	0,08		0,31	0,43	0,25
	0,31	0,215	0,08		0,31	0,215	0,5
Estudiante 18	0,31	0	0,25	Promedio	0,31	0	0,16
	0,31	0,43	0,08		0,24/0,31	0,29/0,43	0,24/0,5
	0,31	0	0,25				
	0,31	0,43	0,25				

Después del análisis de los resultados (ver figura 2) de la prueba se puede determinar que se registran diferentes puntajes en los niveles Lingüístico, Psicolingüístico, Sociocrítico. En el nivel Lingüístico el promedio general de los estudiantes es de 0,24 sobre un máximo de 0,31, es decir, un 77.42% de certeza a la hora de responder las preguntas de este tipo. Se observa que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntuaciones cercanas al máximo en este nivel. Sin embargo, es importante tener en cuenta que hay algunos estudiantes que obtuvieron puntuaciones más bajas, lo que podría indicar un menor dominio lingüístico en aquellos participantes. En conclusión, en términos generales, el nivel lingüístico es aquel en el cual los estudiantes presentan un mayor desempeño a comparación de las competencias psicolingüísticas y sociocríticas.

Respecto al nivel Psicolingüístico, el promedio general de los estudiantes es de 0,29 sobre un máximo de 0,43, es decir, un 67.44% de certeza a la hora de responder las preguntas. De forma similar que, al nivel lingüístico, la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntuaciones parcialmente cercanas al máximo puntaje. Esto quiere decir que los estudiantes presentan un nivel alto a la hora de interiorizar las ideas del texto más allá de lo estructural, sin embargo, se debe trabajar para llegar a un nivel superior, tal como se observó en el nivel lingüístico, especialmente.

En cuanto al nivel Sociocrítico el promedio general de los estudiantes es de 0,24 sobre un máximo de 0,5, dando esto un 48% de certeza al momento de responder las preguntas de este. En comparación con los niveles anteriores, los estudiantes en general obtuvieron puntuaciones más bajas, estos resultados indican que tienen un menor dominio de competencias sociocríticas y literacidad crítica a la hora de responder las preguntas asignadas. La razón principal del menor puntaje en este tipo de preguntas se debe a la falta de argumentación frente a sus juicios de valor y opinión; se observó que los alumnos dan

comentarios cortos respecto a las situaciones a lo largo de la lectura, sin embargo, no desarrollan su idea y no argumentan el porqué de esa idea con suficiente razón y cohesión.

A manera de conclusión del análisis de los resultados de la prueba, se puede ultimar que existen diferencias en los puntajes registrados en los niveles lingüístico, psicolingüístico y sociocrítico. El nivel lingüístico fue superior en comparación con los niveles Psicolingüístico y sociocrítico. Sin embargo, a pesar de observar un buen nivel psicolingüístico, se espera mejorar los resultados en este mediante la intervención de herramientas intertextuales. Por último, es evidente la necesidad de mejorar en el nivel sociocrítico para desarrollar habilidades de argumentación y literacidad crítica, ya que allí es donde se presentó mayor dificultad. Es aquí donde se genera la interrogante principal ¿Cómo desarrollar la literacidad crítica a través del uso de narrativas del conflicto armado colombiano en el grado 703 del Instituto Pedagógico Nacional?

OBJETIVOS

Objetivo general

Desarrollar procesos de literacidad crítica a través del uso de narrativas sobre el conflicto armado colombiano como recurso pedagógico, en el grupo 703 del Instituto Pedagógico Nacional.

Objetivos específicos

Implementar una propuesta pedagógica que mejore las habilidades de lectura lingüística, interpretativa y sociocrítica de los estudiantes a la luz de la literacidad crítica.

Sensibilizar a los estudiantes sobre la problemática del conflicto armado por medio del análisis de narrativas de la misma.

Promover la participación de los estudiantes en la discusión y resolución de problemáticas sensibles tales como el conflicto armado colombiano mediante el uso de la literatura.

CONTEXTO CONCEPTUAL

Antecedentes

La literatura como pilar de la educación ha sido objeto de diversas investigaciones en campos como la educación, la psicología, las humanidades, entre otros. Algunas de estas investigaciones han contribuido al actual esfuerzo por mejorar el nivel de lectura de los estudiantes de diferentes edades con investigaciones que se enmarcan en diversos ámbitos, tales como los distintos niveles de lectura, la comprensión lectora, la lectura crítica, el análisis del discurso, etc. Hoy en día la idea de literacidad crítica, la cual se nutre de los conceptos anteriores, busca abrirse paso tanto en la pedagogía como en contextos políticos

El primer proyecto que se trae a colación es el artículo investigativo de la autora Silveira (2014) el cual se enfocó en la implementación de una propuesta didáctica basada en la literacidad crítica para la enseñanza de la lectura en primaria en el Liceo Macro de Montevideo, Uruguay. Su objetivo principal era fomentar la autonomía de los estudiantes en la interpretación de distintos tipos de textos, promoviendo la capacidad de realizar inferencias, discernir entre hechos y opiniones, distinguir realidad de ficción, y construir interpretaciones personales basadas en la lectura. Esta propuesta buscó desarrollar habilidades de análisis, pensamiento crítico y autonomía lectora, preparando a los estudiantes para las demandas de la enseñanza media y estimulando su crecimiento personal. La autora destaca la importancia de la literacidad crítica como una herramienta valiosa en la enseñanza de la lectura, ya que va más allá de las habilidades básicas de lectura y promueve un pensamiento crítico.

La investigación de Silveira demuestra que la literacidad crítica es una herramienta valiosa para la enseñanza de la lectura, ya que se busca que los estudiantes no solo adquieran habilidades básicas de lectura, sino que también desarrollen un pensamiento crítico y

desarrollen habilidades de análisis. Por otro lado, es importante puesto que muestra cómo la literacidad crítica puede ser aplicada en diferentes etapas de desarrollo cognitivo, las cuales pueden variar e ir avanzando conforme la etapa y el desarrollo del estudiante. Esto es un aporte valioso, debido a que expande el horizonte de trabajo a la hora de aplicar la enseñanza de la literacidad crítica.

En Tumán, Perú, Montehermoso (2020) llevó a cabo una investigación en la Institución Educativa Amancio Varona para evaluar la influencia de la lectura sociocultural en la literacidad crítica de estudiantes de segundo grado. La metodología adoptada fue cuantitativa, empleando un diseño preexperimental de pretest y postest con un solo grupo, compuesto por 120 estudiantes distribuidos en cuatro secciones. Los resultados revelaron un impacto significativo del enfoque lector sociocultural en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes. El pretest indicó una distribución de estudiantes en diferentes niveles de aprendizaje: inicial (58,8%), en proceso (24,5%), logrado (10,8%), y destacado (8,8%). Esto resalta la importancia de considerar el contexto sociocultural al abordar la lectura y su influencia en la comprensión, además de ofrecer una perspectiva cuantitativa para la evaluación de estudiantes, diferenciándose en metodología de otros estudios previos y del presente proyecto.

Por otro lado, se encuentra el proyecto llevado a cabo por Acosta (2017) en la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia, Sucre, Colombia, cuyo objetivo fue analizar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. En él se realizó una investigación de tipo no experimental y de enfoque mixto, con la aplicación de una muestra de 28 estudiantes. Los principales resultados mostraron una mayor deficiencia en el nivel crítico de comprensión lectora, con un 93% de respuestas incorrectas. El nivel literal presentó un 76% de respuestas incorrectas, y el nivel inferencial mostró un 61% de respuestas incorrectas. La conclusión mostró que los estudiantes presentaron dificultades en los niveles de comprensión lectora, especialmente en el nivel crítico; para contrarrestar estas dificultades se

propusieron estrategias de mejoramiento basadas en técnicas de discusión grupal. Por tal razón, es importante resaltar el cómo la investigación realizada por Acosta enriquece la presente puesto que se propuso una estrategia de mejoramiento basada en técnicas de discusión grupal para abordar las dificultades en la comprensión lectora, lo cual es un insumo importante al ser una metodología aplicable para el desarrollo de la literacidad.

Adicionalmente, en su tesis (Villamizar, 2018) fortaleció la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado en el Colegio Técnico Águeda Gallardo de Villamizar, Pamplona, mediante secuencias didácticas basadas en las técnicas de comprensión lectora de Daniel Cassany. El objetivo principal fue abordar las deficiencias en la inferencia de información literal en textos y el juicio crítico en torno a temas. La autora diseñó tres secuencias didácticas, cada una con tres actividades, centradas en niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual. Los resultados evidenciaron mejoras en la inferencia de información implícita y la capacidad de adoptar una postura crítica. Esta propuesta enriquece el presente proyecto al utilizar las secuencias didácticas de Cassany para desarrollar la competencia crítica, contrastando con su metodología centrada en niveles de lectura e intertextualidad. Este enfoque teórico de Cassany, con sus conceptos de literacidad crítica y competencias lingüísticas, interpretativas y sociocríticas, se entrelaza con la metodología de Villamizar, ofreciendo un valioso aporte didáctico.

Por otra parte, Barbosa (2019) llevó a cabo un proyecto para mejorar la lectura literal, inferencial y crítica en estudiantes de octavo grado mediante actividades lúdico-pedagógicas en el Colegio Integrado Pedro Santos de Pinchote, Santander. La estrategia se centró en desarrollar habilidades de lectura y escritura, abordando aspectos como fonética, decodificación, lectura categorial y lectura meta-semántica. Los resultados destacaron el impacto positivo de esta estrategia, ya que los estudiantes adquirieron la comprensión de que

la lectura contenía información aplicable a su entorno y la capacidad de cuestionarla en relación con la realidad.

Este enfoque creativo y variado enriquece el presente proyecto al resaltar la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de lectura y escritura de manera efectiva, puesto que se basó en el uso de actividades lúdico-pedagógicas. Esto resalta la importancia de utilizar enfoques creativos y divertidos para involucrar a los estudiantes en el proceso de lectura y escritura, lo cual es relevante en el presente trabajo investigativo, a razón de que es un elemento importante al momento de la aplicabilidad con los estudiantes. Adicionalmente, se destaca los aspectos tratados en la investigación relacionados con la fonética, la decodificación, lectura categorial y la lectura meta semántica, ya que esta variedad de enfoques proporciona ideas adicionales para enriquecer los mecanismos que se usaran para el desarrollo de la competencia lectora lingüística, interpretativa y crítica de los estudiantes del presente proyecto

A continuación, en el proyecto de Hernández (2018) acerca de la literatura distópica como herramienta para fomentar la lectura crítica en el IED Rafael Bernal Ramírez en Bogotá, Colombia, se planteó el objetivo de incentivar y desarrollar la lectura crítica entre los estudiantes del curso 803, empleando textos literarios con temáticas distópicas. La investigación propuso abordar diversos objetivos, que incluían la evaluación de las dificultades y fortalezas iniciales y finales de los estudiantes en la lectura crítica, el análisis de talleres de comprensión lectora para describir el progreso en la lectura crítica de textos distópicos, la identificación de los elementos de la literatura distópica que influyen en la lectura crítica, y la evaluación del impacto de esta literatura en la mejora de la lectura crítica y la reflexión sobre la sociedad por parte de los estudiantes. Los resultados reflejaron una mejora en la lectura crítica, el uso de argumentación y un mayor entendimiento de los problemas sociales presentes en las lecturas. En armonía con la presente tesis, la investigación de Reyes se centró en la criticidad,

pero innovó al utilizar la literatura distópica como herramienta, demostrando la versatilidad de diferentes géneros literarios para fomentar el desarrollo crítico en los estudiantes.

El siguiente estudio realizado por Rincón (2020) aplicado en la Escuela Normal Superior Distrital de Bogotá María Montessori, tuvo como objetivo determinar los aportes del enfoque sociocrítico en el fortalecimiento del análisis literario en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria. El proyecto de investigación, enmarcado en el paradigma cualitativo-interpretativo, se llevó a cabo en el aula como un proyecto de investigación-acción. La muestra consistió en los estudiantes de dicho programa, y se utilizaron técnicas de observación participante y encuestas abiertas para recopilar la información. Los resultados de esta investigación destacan los aportes del enfoque sociocrítico en el análisis de textos literarios y el fortalecimiento de habilidades de análisis literario, crítico y argumentación promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, por lo tanto, respaldan los beneficios de desarrollar la literacidad crítica puesto que dentro de sus componentes se hallan el enfoque sociocrítico.

Adicionalmente, se hace mención del proyecto de innovación llevado a cabo por Manrique (2021) en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, este se destacó por su objetivo de fortalecer la comprensión y producción oral en la literacidad crítica sociopolítica de estudiantes de octavo y noveno grado, empleando el estudio de variaciones lingüísticas y la tecnología de la información y comunicación (TIC). La metodología utilizada fue la investigación documental, recolectando fuentes primarias y secundarias en diversas formas, desde documentación impresa hasta recursos audiovisuales y electrónicos. Los resultados resaltaron la posibilidad de diseñar una propuesta pedagógica que promueva la comprensión y producción oral, creando escenarios tanto físicos como virtuales para prácticas de literacidad oral y haciendo uso de varialectos. En resumen, este proyecto subraya la importancia de integrar la literacidad crítica sociopolítica en la enseñanza del español como lengua materna y enfatiza la

necesidad de dar mayor atención a la competencia oral en la educación media. Además, aporta ideas valiosas para la presente investigación al explorar las TIC como herramienta de interacción con los estudiantes y la creación de rutas virtuales que fomenten la interacción más allá del aula, fusionando conceptos contemporáneos con literacidad y literatura.

Marco conceptual

En el contexto conceptual de esta investigación, se identifican tres categorías principales: la literacidad crítica y sus subcategorías de habilidades (lingüísticas, interpretativas y sociocríticas), el conflicto armado y las narrativas del conflicto armado. Estas categorías actúan como pilares fundamentales que guiarán el análisis y la comprensión de cómo la literacidad crítica se relaciona con el conflicto armado y las narrativas asociadas a él, permitiendo así una exploración más profunda de este fenómeno complejo.

Literacidad crítica

Crítical literacy (desde su concepto anglófono) o literacidad crítica en su traducción más cercana se refiere a la habilidad que tienen las personas de codificar, comprender, interpretar y cuestionar la información que reciben de cualquier tipo de texto, para accionar de manera positiva su entorno social, es decir la literacidad crítica busca tomar cualquier tipo de texto y entenderlo, situarlo en un contexto para su comprensión crítica y generar cambios con la información obtenida. Este término, al ser relativamente reciente se puede encontrar en otros idiomas como el alemán en donde se utiliza el concepto de literacy en su término anglófono o “alphabetisierung” para referirse al proceso de adquirir habilidades de lectura y escritura, en francés, con los términos “lettrisme” y “litteracité” y en portugués con términos como “letramento” y “literacia”. Todos con la característica principal de destacar no solo la capacidad de leer y escribir, sino también el conocimiento y la comprensión más profundos asociados con la lectura y la escritura en un entorno determinado (Cassany & Castellá, 2010, pp. 354-357).

Como fue descrito anteriormente, el término *critical literacy* o *literacidad crítica* trae consigo un corto recorrido académico luego de desarrollarse a partir de ideas como la *lectura crítica*, *pedagogía crítica* y *pensamiento crítico*. A partir de estas ideas y definiciones se tiene claro cómo la *literacidad crítica* busca salirse de los límites de la *comprensión lectora básica*, ya que esta solo se centra en el texto, mientras que un análisis encaminado por la *literacidad crítica* busca que a partir de las ideas textuales brindadas las personas (en este caso los estudiantes) ejerzan su conocimiento en un ámbito político y democrático.

Al enmarcar el uso de la *literacidad crítica* dentro de las funciones políticas que tiene en la educación, Wolk (2003) brinda importantes ideas acerca de la *literacidad crítica* y el cómo esta se puede usar para conectar la vida y contexto de los estudiantes, según el autor un mecanismo puede ser mediante el uso de cuestionamientos como *“¿Han sido los estudiantes víctimas de prejuicios o abuso de poder? ¿Tienen amigos y familiares que hayan sido víctimas? ¿Cómo ven y tratan a las personas que son diferentes a ellos en algún aspecto? ¿De qué manera ha sido oprimida su cultura en el pasado y en el presente? ¿Qué otras formas de prejuicio se ven en el mundo de hoy? ¿Qué podemos hacer, individual y colectivamente, para reducir o acabar con los prejuicios?”* (traducción propia, Wolk, 2003, p. 103).

Dentro de las ideas de Wolk (2003), este tipo de reflexiones tiene como fin analizar y visibilizar a los invisibilizados o personas que han sufrido diferentes problemáticas como discriminación, machismo, homofobia entre otros, todo esto por medio del estudio de textos que puedan dar contextualización acerca de dichas poblaciones afectadas. Este tipo de acercamiento y la idea de visibilizar a los invisibles busca encaminar a los estudiantes hacia una *lectura empática* que permita entender que ellos como estudiantes (o sus pares cercanos) también pueden o pudieron ser víctimas de represiones hegemónicas en algún momento de su vida.

Por otro lado, se encuentran autores que brindan técnicas específicas para el desarrollo de la literacidad crítica, los cuales se centran un poco más en metodologías que buscan desarrollar el análisis literario desde niveles morfológicos hasta los más complejos en donde se sustenten puntos de vista y se accione de manera pragmática con el aprendizaje que la persona (o estudiante) obtenga del texto. Un ejemplo de ello es el planteamiento de *The four resources model* o *modelo de los cuatro recursos* por Freebody & Allan Luke. Estos autores usan el termino *critical literacy* para “referirse a la medida en que las personas y comunidades pueden participar, con fluidez, eficacia y crítica, en los diversos textos y discursos que caracterizan a las sociedades contemporáneas” (traducción propia, 2003, p. 2). Dentro de este planteamiento, en el modelo de los cuatro recursos los autores plantean que, para lograr un análisis encaminado a la literacidad crítica, el estudiante debe realizar 4 pasos:

Primero el estudiante debe ser un “text decoder” (decodificador del texto), aquí, el lector muestra interés por comprender el proceso de construcción de los textos, que implica el uso de sonidos, letras, palabras, frases, tipos de oraciones y estructuras de párrafos, entre otros elementos. Después debe ser un “text participant” (participante del texto) en donde los lectores deben interpretar el texto utilizando su propio conocimiento previo y así acceder a las verdaderas intenciones comunicativas del autor. Luego, está la clasificación llamada “text user” (Usuario del texto) en donde el lector debe tener en cuenta cómo el texto que se analiza cumple una función, de acuerdo con el género o el tipo de texto predeterminado. Por último, se encuentra el “text analyst” (analista del texto) en el cual se busca que el lector deje de ser un “lector” y sea un analista (tal como su nombre lo dice) y muestre interés en los significados del texto y su función social, en relación con temas de poder, hegemonía identidad, diversidad e impacto contextual, haciendo énfasis en la idea de que los textos no son neutrales y traen consigo una ideología detrás de ellos.

Por otra parte, es importante señalar que este término incluye la comprensión de los roles desempeñados por el lector y el autor, así como los valores sociales vinculados a estos roles, como la identidad, el estatus y la posición social. También abarca el conocimiento que se genera en estos textos y se comparte en la comunidad, así como la manera en que representan el mundo (Cassany & Castellá, 2010, p. 354). Esto se puede entender como la habilidad de comprender y utilizar el sistema de escritura (dependiendo del contexto académico del lector) y a partir de ello comprender lo que se lee con base a conocimientos previos como los tipos de géneros discursivos, los tipos de texto y aquello que envuelve los escritos histórica y tipológicamente, para así luego encontrar los valores sociales asociados de este contexto hallado y ver como estos reflejan diferentes perspectivas, visiones hegemónicas o no hegemónicas.

Para lograr estas habilidades Cassany y Castellá (2010) brindan una serie de perspectivas que influyen en el desarrollo de la literacidad crítica: La primera es la perspectiva tradicional o filológica, la cual se fundamenta en que el lector debe poseer un sólido conocimiento del sistema de escritura y sostiene que el significado se encuentra dentro del texto de manera explícita. Por otro lado, describen la perspectiva interpretativa o psicológica en donde el lector aporta su conocimiento previo y realiza inferencias para interpretarlo, por lo tanto, se infiere que un mismo texto puede tener diferentes interpretaciones dependiendo del lector. Por último, está la perspectiva crítica, la cual se divide en dos concepciones: la sociocultural y la sociopolítica, sin embargo, estas no están alejadas, ya que podrían comprenderse como la necesidad de ser crítico a la hora de leer textos, ya sea para comprender el mundo de una manera sociológica, o para ser un sujeto sociopolítico con las herramientas que brinda el texto.

Ahora, teniendo presente el marco conceptual de la literacidad crítica, es evidente cómo esta se convierte en una herramienta valiosa en el contexto educativo colombiano, ya que no

solo implica la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino también el desarrollo de un pensamiento crítico que permita a los estudiantes analizar y reflexionar sobre cuestiones sociales complejas como el conflicto armado. A través de la literacidad crítica, los estudiantes pueden examinar diferentes narrativas relacionadas con el conflicto, comprender sus implicaciones políticas y sociales, y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Conflicto armado colombiano

El Conflicto armado interno colombiano es una problemática social que tiene sus inicios a mediados de los años sesenta (a partir de diferentes antecedentes y acontecimientos anteriores a dichos años, los cuales fueron base para el comienzo del conflicto) teniendo relevancia hasta la actualidad. Este conflicto “se ha caracterizado por ser uno de los más largos del mundo que ha dejado miles de víctimas a su paso” (Calderón, 2016, p. 2). Dentro de los actores principales se encuentran el estado colombiano incluyendo su ejército nacional, las guerrillas del país, los grupos paramilitares que surgieron como contraste a las guerrillas y diferentes bandas del narcotráfico que a lo largo de la historia pasaron a financiar distintos grupos mediante la droga. De igual forma, de acuerdo con Fraga (2015, pp.1-6), es relevante señalar que este conflicto ha sido agravado por la persistente pobreza y la precariedad de condiciones de vida en muchos sectores de la sociedad, así como la falta de equidad y justicia social teniendo un impacto significativo en la población colombiana en general hasta hoy día.

Para entender el conflicto armado colombiano se deben entender sus antecedentes y comienzos. Según Guzmán, Borda y Umaña (1962, p. 25), “Colombia ha venido sufriendo el impacto de una dura prueba desde 1930, agudizada desde 1948, denominada como “La violencia”. Esta época alcanzó su máximo nivel de radicalización política tras el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, día en el cual estalló El Bogotazo, el cual desencadenó masivas protestas populares por el líder liberal. Luego de este suceso, en los

años 50s se conformaron agrupaciones armadas de cada partido político del país; por un lado, se encontraba la policía chulavita y Los pájaros (siendo estos conservadores) y, por otro lado, los grupos liberales.

Ahora, entrando puntualmente en el término del conflicto armado a modo de sinopsis y con el fin de esclarecer históricamente lo que fue y es el conflicto armado colombiano, luego de los acuerdos de paz con las FARC, La comisión de la verdad creo lo que se conoce como *El informe final de La comisión de la verdad (2022)*, en donde se esclarecen y se dan detalles de diferentes fenómenos que comprendieron el conflicto armado para la verdad y la no repetición. En este informe de La comisión se haya un apartado llamado *No mataras (2022)*, un relato histórico del conflicto armado que busca reconocer que la violencia sucedida en el país no es inherente a la esencia de las personas que lo habitan. Dentro de este informe la comisión de la verdad divide el conflicto armado en 5 fases: El primer periodo de 1958 hasta 1977, el segundo periodo de 1978 hasta 1991, el tercer periodo de 1991 hasta 2002, el cuarto periodo: 2002-2016 y la época del 2016 hasta hoy.

El primer periodo (1958-1977), fue la época denominada como El Frente Nacional, en donde se buscó alcanzar la estabilidad política mediante un acuerdo llamado Pacto de Benidorm entre las élites liberales y conservadoras, sin embargo, debido a la poca integración de otros puntos de vista diferentes al conservador y liberal, surgieron guerrillas de izquierda dando comienzo al conflicto. En palabras de Moreira, Forero y Parada (2015, p. 1) el pacto de Benidorm “incluía únicamente a los dos partidos tradicionales, razón por la cual se originó el surgimiento de movimientos opositores”.

Por otro lado, en el segundo periodo (1978-1991) se profundiza el descontento social y se agudiza la insurgencia por parte de los distintos grupos guerrilleros. Por tal razón, el gobierno liderado por Julio cesar Turbay declara el llamado estatuto de seguridad nacional, generando aún más inconformidad causando como contra respuesta hechos como la toma de

la embajada de la Republica Dominicana en 1980 y la toma del palacio de justicia en 1985 por parte del M-19 entre otros hechos en el país. Adicionalmente, es en este período donde emergen los actores principales de conflicto, es decir las guerrillas, los paramilitares, el estado y el narcotráfico, aquel que busca integrarse en el espectro político del país mediante la financiación de campañas electorales y la formación de grupos armados, lo cual abre paso a la guerra contra las drogas siendo esta “alentada por los Estados Unidos desde principios de la década de 1970, por el presidente Richard Nixon” (Rosen & Martínez, 2014, p. 5) dando paso a la idea de doctrina de seguridad de Estados Unidos en Colombia.

Por otra parte, en el tercer periodo (1991-2002) después de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, el gobierno intento realizar un proceso de paz con las guerrillas FARC-EP y el ELN, sin embargo, este proceso fracaso y el conflicto se agudizó y la disputa comenzó a darse por el control del territorio y la población. Los paramilitares, respaldados por el narcotráfico y sectores políticos desplazaban forzosamente distintas comunidades, mientras tanto, las FARC-EP hacían uso de cultivos de coca para financiarse trayendo consecuencias para las personas pertenecientes a territorios rurales. Como respuesta, surgieron movimientos por la paz, como la Guardia Indígena, las comunidades de paz y las instituciones defensoras de derechos humanos.

Después, en el cuarto periodo (2002-2016) o la época de la seguridad democrática, trajo consigo cuestionamientos en la población, debido a acuerdos políticos con paramilitares y el narcotráfico por parte del estado, además de graves violaciones a los derechos humanos, como las ejecuciones extrajudiciales en donde se estima que “por lo menos 6.402 colombianas y colombianos fueron víctimas de muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate entre 2002 y 2008” (Jurisdicción Especial para la paz, 2021, p1). Luego de esto, es importante recalcar que, con la llegada de Juan Manuel Santos Calderón a la presidencia, se firmó un acuerdo de paz con las FARC después de cuatro años de diálogos en La Habana, Cuba.

Por último, se habla de la etapa del postconflicto con las FARC EP y la construcción de paz con el ELN. Por un lado, se evidencia que hasta el día de hoy debido a la polarización política nacional la paz se considera incompleta y el período posterior al conflicto con la FARC-EP ha sido marcado por la violencia, lo que ha dado lugar a la repetición de la violencia en el país. Cabe aclarar que el concepto de posconflicto “en el caso de Colombia, una vez firmado el acuerdo de paz de La Habana, se entiende como una etapa que no termina con el conflicto, sino que da inicio a la búsqueda de la verdadera paz duradera y estable” (Calderón, 2016, p. 5) tal como se evidencia con la búsqueda de paz con el ELN.

Narrativas del conflicto armado colombiano

“El conflicto colombiano es también un duelo de relatos. Cada actor tiene su versión, construye su relato desde su punto de vista como victimario, víctima, gobernante, político en acción, testigo pasivo u observador experto. Cada uno tiene su historia y busca los canales para legitimar la situación que ha conocido o vivido y las razones por las que ha actuado de determinada manera”

(Franco, Nieto, & Rincón, 2010, p. 6)

Dentro de aquellas narrativas que abordan y reflexionan sobre el conflicto armado que ha afectado a Colombia se pueden encontrar textos literarios y no literarios como novelas, murales, testimonios, crónicas, cuentos, fábulas, comics etc., las cuales se pueden centrar o hacer mención en diferentes momentos del conflicto armado colombiano. Para Sandoval M. (2012, p. 1). la irrupción de actores como el paramilitarismo y el narcotráfico, con la corrupción que ha generado al interior de todas las instituciones, incluida la misma guerrilla, así como la violación constante de derechos humanos fundamentales, han proporcionado material abundante no sólo para la literatura sino para el periodismo y la investigación

En palabras de Figueroa “Las narrativas de la Violencia reelaboran hechos, ficcionalizándolos o reinventándolos, para crear espacios literarios donde la realidad transfigurada permite comprender más y mejor móviles ocultos, efectos desencadenantes o secuelas irresueltas de la violencia” (2004, p. 7). Es decir, estos tipos de textos surgen como contra respuesta y reflexión a los sucesos por los que pasó y aun pasa Colombia, por lo tanto, van más allá del goce estético de la lectura, estas obras traen consigo un peso y contexto histórico que busca ser retratado por diversos autores en diferentes épocas y situaciones del conflicto armado.

Dentro de este tipo de narrativas se encuentran autores y obras como *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez (1982) en donde retrata la guerra bipartidista y violencia generalizada en Colombia; Laura Restrepo con su novela *Delirio* (2004) en donde trata temas como la problemática del narcotráfico y la violencia familiar; adicionalmente esta Héctor Abad Faciolince escritor de *El olvido que seremos* (2021), en donde se trata la violencia hacia las personas que luchan por un cambio social del país y lo ejemplifica con la muerte de un defensor de los derechos humanos asesinado durante el conflicto armado; por otra parte, esta Evelio Rosero (2007) con la novela *Los ejércitos*, novela que trata temas como el secuestro, la violación sexual y el cómo las problemáticas entre sectores armados como la guerrilla, el ejército y los paramilitares pueden traer estragos a habitantes del común.

Estos autores y obras traen consigo un contexto y vivencias enmarcadas en aquello llamado conflicto armado. Así mismo buscan retratar y representar las experiencias y realidades de las personas afectadas por la violencia en el país y sus consecuencias tales como “el terror implantado en los campos, el despojamiento de tierras, las increíbles torturas contra las víctimas y el éxodo hacia las ciudades, las cuales son el *leit-motiv* de las novelas en la Violencia” (Figueroa, 2004, p. 6)

Por otra parte, es importante mencionar que a partir de los acuerdos de paz con las FARC se dio el surgimiento de narrativas del conflicto enfocadas en la búsqueda de la

memoria, la resiliencia y el perdón. Dentro de dichas narrativas se encuentran nuevas modalidades de contar historias diferentes a la novela o la crónica como en los autores mencionados anteriormente. Allí, se encuentra el uso de testimonios de las víctimas y también de los actores armados quienes pasaron por el proceso de paz, los cuales buscan dar una visión más cercana y personal del conflicto, también se encuentran comics, tiras cómicas y representaciones artísticas que buscan mostrar las diferentes formas de violencia que se dieron a lo largo del conflicto.

Por lo tanto, se pueden hallar obras como las novelas graficas bajo la autoría de La comisión de la verdad en las cuales se tratan temas como las afectaciones que tuvo el conflicto armado a la población campesina en el texto *la fuerza de la tierra (2020)*; la desaparición y muerte forzada a los jóvenes en el conflicto y la lucha de las madres en este fenómeno en la obra *sin descanso hasta encontrarlos (2020)*; de igual forma se da a reconocer las afectaciones bajo la discriminación y violencia tanto emocional y física hacia las mujeres y personas LGBTQ+ en el texto *mi cuerpo dice la verdad (2019)*.

Por otro lado, también bajo la autoría de la comisión de la verdad se hace un reconocimiento explícito a la violencia que sufrieron diferentes pueblos colombianos, en textos como *el árbol de las cuatro raíces (2022)*, en donde se hace énfasis en los impactos del conflicto armado sobre los pueblos indígenas y como estos han resistido a través de los años a la guerra y a pesar de ello como han aportado a la paz desde su colectividad; de igual forma en *resistencias trenzadas (2022)*, texto en el cual se busca mostrar el papel del pueblo negro, afrocolombiano, raizal y palenquero en el conflicto armado y la construcción de la paz. En adición, se hace mención del papel de las universidades y los jóvenes en distintos escenarios del conflicto con temas como el reclutamiento y la lucha social con el texto *generaciones que no se rinden (2022)* mostrando un espectro diferente del conflicto armado desde lo urbano.

Adicionalmente, es importante resaltar el especial énfasis que las narrativas del conflicto armado hacen en la búsqueda de generar memoria y reflexión en la infancia y la adolescencia.

Actualmente encontramos textos como “Camino a casa” por Jairo Buitrago & Rafael Yockteng (2008) en el cual no solo se hace un ejercicio de reflexión, sino también un importante trabajo de intertextualidad ya que los lectores deben manejar conceptos históricos para su correcta comprensión, mostrando así un acierto entre la literatura, la academia y la empatía.

Esta problemática que atañe a las infancias, también se encuentra plasmado en obras como *El gato y la madeja perdida* por Francisco Montaña (2014) en donde se retrata el exterminio de la UP (Unión Patriótica) y las vivencias de una adolescente de 15 años en la época del conflicto de los años 80s. Adicionalmente, se encuentran historias como *El abuelo rojo* por Isaías Romero con temáticas centrales como El Bogotazo y el conflicto bipartidista, vistas desde la visión de un abuelo revolucionario y su nieta. Como último ejemplo, se trae a colación *La luna en los almendros*, por Meneses (2012) relato centrado en dificultades como el exilio y el desplazamiento forzado debido al conflicto armado y sus actores armados.

Se concluye que las narrativas del conflicto armado en Colombia abarcan diversos géneros como novelas, testimonios, crónicas, cuentos, fábulas y cómics, y exploran diferentes aspectos de este conflicto en la sociedad colombiana. De igual forma es claro cómo estas obras tienen como objetivo retratar las vivencias y realidades de las personas afectadas por la violencia, incluyendo el terror en las áreas rurales, el despojo de tierras, las torturas y el éxodo hacia las ciudades al par que son un soporte para reflexionar sobre la memoria histórica y contribuir a la promoción de conciencia sobre, la justicia social y la construcción de la paz en el país.

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Debido a que esta investigación tiene como fin buscar acciones que permitan mejorar las habilidades en literacidad crítica de los estudiantes, la línea de investigación será bajo la modalidad cualitativa. Según Beal (2011, p. 21), la investigación cualitativa es aquella que tiene como análisis fundamental la cualidad, es decir aquellas características que rodean de manera subjetiva a lo que se quiere investigar (y en este caso desarrollar). Dentro de las características de este tipo de investigación se evidencia el uso de datos descriptivos y no numéricos, es decir la recolección de datos se realiza mediante técnicas como entrevistas, observaciones participantes y no participantes, análisis de documentos y registros, grupos de discusión, etc. No obstante, se hará uso de herramientas como Excel para el orden y cuantificación de los resultados de las pruebas diagnósticas. Finalmente, se aclara que este proyecto tiene como objetivo comprender y promover el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes, así como analizar cómo los estudiantes perciben y comprenden los fenómenos sociales relacionados con la violencia y el conflicto armado en Colombia a través de determinantes cualitativos.

De acuerdo con el ideal de desarrollo en la literacidad crítica en los estudiantes, es importante aclarar que este proyecto es un trabajo de investigación-acción, lo cual es descrito bajo las ideas de (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 551) como “aquella investigación que conduce al cambio y así mismo debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Indagando e interviniendo de manera paralela”. De acuerdo con dicha definición la presente investigación busca combinar la reflexión crítica y la acción práctica para abordar y resolver dificultades entorno a la literacidad crítica en el grado 703 en donde se busca generar conocimiento por medio de la literatura y su análisis y así mismo promover el

cambio social a través de la participación e indagación contextual del entorno con los estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección

Primero, a lo largo del proyecto se dará uso de la técnica de observación participante dentro del aula; entiéndase esta esta según Ibarra (s.f., p. 2) como aquella en donde el investigador es capaz de acceder a los acontecimientos más personales del grupo investigado. Por tanto, en este tipo de intervención se necesita la constante participación del investigador (en este caso, el/la docente como guía) para lograr cumplir los objetivos, puesto que no solo busca analizar la problemática que se encuentre, sino también resolverla. Para la recopilación de esta acción, primero se utilizará como soporte el instrumento diario de campo (Anexo C), en el cual se diligenciarán las problemáticas, avances y soluciones que se hallarán a lo largo del proyecto, con el fin de brindar una descripción más acertada y segundo se utilizara el instrumento de recopilación audio grabación dentro de algunas clases, con el fin de obtener las respuestas orales de los estudiantes de forma acertada.

Adicionalmente, dentro del diario de campo se dieron detalles contextuales como el lugar, la hora, la fecha y demás detalles relevantes del entorno, también se describieron los eventos que ocurrieron durante las sesiones de clase. De igual forma, se añadieron reflexiones personales tales como las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas que se evidenciaron en cada sesión. También, se brinda una interpretación y análisis final de todos los aspectos mencionados anteriormente. Por último, allí se demostraron las evidencias de la sesión con los estudiantes, esto se realizó a través de fotografías con el debido consentimiento informado (Anexo N) de los tutores o padres de familia de los menores, fotografías de los talleres y registros de lo que se evaluó si fue necesario.

Por otro lado, se usó la técnica de investigación encuesta por medio de cuestionarios como instrumentos. Se entienden estos como conjuntos de preguntas previamente formuladas

para recibir respuestas de la misma persona o del encargado de la aplicación, basadas en las respuestas proporcionadas por la persona encuestada (Martínez V, 2013. p.5). Este instrumento fue escogido principalmente para la prueba diagnóstica, ya que permitía evaluar a través de preguntas tanto abiertas como de opción múltiple, el nivel de lectura, literacidad crítica y argumentación de los estudiantes.

Dentro de la investigación se utilizaron un cuestionario diagnóstico inicial y una prueba final. En el primero de ellos se encuentra una prueba con un total de 12 preguntas, distribuidas según su complejidad en tres habilidades: lingüísticas, interpretativas y sociocríticas. En estas se encuentran 5 preguntas cerradas con opción múltiple, cada una con solo una respuesta posible dentro de 4 opciones y 7 preguntas abiertas; la intención de tener mayormente preguntas abiertas se justificó por la necesidad de evaluar el nivel de descripción, el uso de juicios de valor y la argumentación frente a estos mismos que los estudiantes pudieran tener frente a los sucesos que encontraban en la lectura. Por otro lado, la segunda prueba consta igualmente de 12 preguntas, también divididas en las tres habilidades categoriales de la literacidad crítica (lingüísticas, interpretativas y sociocríticas), no obstante, esta prueba tuvo únicamente preguntas con respuestas abiertas, esto con el fin de realizar un análisis de contenido pertinente frente a las ideas de los estudiantes y como estas eran argumentadas.

Por último, se construyó y analizó un portafolio, ya que este permite recopilar documentos, evidencias y muestras del trabajo de diversa índole realizados por los estudiantes a lo largo de las sesiones. Este método fue escogido puesto que *“el investigador va integrando de manera coherente la información (evidencia) en la base de datos o portafolio, triangulando y verificando cada dato si es posible en al menos dos fuentes (notas de la observación, entrevistas, documentos —como mapas, dibujos, diarios, etc.—)”* (Hernández et al, 2014, p. 484) Dentro del portafolio utilizado a lo largo de la investigación se encuentran talleres

realizados por los estudiantes, tales como fanzines, resúmenes cortos y evidencias de juegos como sustento.

Mecanismos de validación

Cuando se habla de mecanismos de evaluación investigativa se habla de aquellos criterios utilizados para evaluar la calidad, validez y relevancia de un proyecto de investigación o de los instrumentos de este mismo. En el caso específico del presente proyecto investigativo se dio la validación a 3 instrumentos manejados, los cuales fueron revisados, evaluados y aceptados por 2 expertos. En primer lugar, está el instrumento de diario de campo (anexo C), el cual fue evaluado a partir de los indicadores evidenciados en la siguiente rúbrica:

Figura 3

Indicadores de mecanismo de validación para diario de campo

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					
El instrumento cumple con la correcta recolección de datos de acuerdo con el problema a solucionar en la investigación.					
El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					
La redacción de la plantilla de diario de					

campo es clara y apropiada.					
En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					
Comentarios:					

Figura 4

Indicadores de mecanismo de validación para pruebas diagnóstica

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					
El instrumento cumple con el diagnóstico del problema a solucionar en la investigación.					
El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					
La redacción de la prueba es clara y apropiada.					

En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					
Comentarios:					

Estos instrumentos fueron revisados y aprobados por docentes expertos de la Universidad Pedagógica Nacional, pertenecientes al Departamento de Lenguas, uno de ellos con título de magister y otra con título de doctora en educación. Respecto al primer instrumento (diario de campo) se obtuvo un total de 50/50 puntos en ambas revisiones. Esto se evidencia en las constancias emitidas por parte de los docentes que se encuentran en el anexo D; En cuanto a los 2 cuestionarios diagnósticos, en el primero de ellos se obtuvo un puntaje de 50/50 en ambas revisiones también (sus constancias están en el anexo E). De igual forma, en cuanto al segundo cuestionario también se obtuvo un total de 50/50 en ambas revisiones por parte de los docentes (ver anexo F).

TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo realizado en el Instituto Pedagógico Nacional estuvo dividido en 3 fases didácticas, en las cuales se trabajaron diferentes habilidades en torno al desarrollo y praxis de la literacidad crítica. Es importante señalar que estas fases fueron complementarias las unas a las otras, puesto que en cada una de ellas se trabajaron variadas actividades en donde de manera directa o indirecta se desarrollaban habilidades que pasaban desde manejo básico de códigos, la comprensión del texto hasta su respectivo análisis crítico. Dichas fases recibieron los nombres de Luna creciente, Luna menguante y Luna llena, esto debido a la búsqueda de conexión con el libro principal utilizado *La luna en los almendros*, a lo largo del proyecto. La primera de estas consistió en el desarrollo del dominio del código dentro de los textos escritos y no escritos que los estudiantes analizaron, es decir se buscó que se comprendiera el significado explícito desde un punto de vista lingüístico de lo que se encontraba en el texto, para que de esta forma se hallara el propósito o intención literal del autor.

Por otro lado, en la segunda fase *Luna menguante* se tuvo en cuenta el desarrollo de la perspectiva interpretativa de los estudiantes a la hora de leer los textos; para ello se realizó un trabajo intertextual que permitiera a los estudiantes comprender el contexto de los textos y diversos formatos que se utilizaron en las clases mediante el abordaje de aspectos generales del conflicto armado como sus antecedentes, los actores armados dentro del conflicto y los periodos en los cuales se podía desglosar esta época de la historia de Colombia; de esta forma los estudiantes podían aportar su conocimiento previo, aquel que se aprendió en el aporte contextual-histórico y también realizar diferentes inferencias durante los análisis para luego lograr construir el significado de las narrativas trabajadas y de esta manera generar una mejor comprensión situada en el contexto específico de las obras.

Por último, la fase *Luna llena* se basó en la mejora de la perspectiva crítica (socio cultural y socio política) de los alumnos. Esto mediante la interpretación del contexto y de los textos bajo análisis a través del uso del pensamiento crítico cuestionándose su entorno y revisando la forma en la que se pueden cambiar diversas problemáticas encontradas en los textos leídos y su contexto actual, sin dejar de aceptar y respetar distintos puntos de vista y la relatividad de otras interpretaciones de los textos. Así mismo, es importante señalar que los estudiantes en este último módulo comienzan a priorizar la acción y narrativa social que brinda el texto sobre aquello explícito, es decir se trasboca a la realidad de forma crítica y accional frente a las problemáticas vistas en las líneas textuales. A continuación, se presenta una figura, en donde se explica la división de las fases, las clases que tuvieron y las actividades realizadas en ellas.

figura 5

Fases de trabajo de campo



Primer módulo: Luna creciente

La primera clase llamada *Tu voz construye memoria*, la cual se dividió en dos sesiones, buscó generar un primer acercamiento al tema del conflicto armado por medio de la lectura del comic *Tu voz construye memoria*, por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), cuya temática principal es representar la violencia sufrida por habitantes de zonas rurales del país debido al conflicto interno en Colombia. Este taller comenzó con la lectura en voz alta del mismo, en donde cada estudiante se encargó de leer una viñeta específica. Posteriormente, se proporcionó una breve explicación acerca de la naturaleza y utilidad de un fanzine², puesto que el curso en general no conocía lo que este instrumento era, ni cómo podía ser creado.

Después de esta introducción, se procedió a abordar las 3 primeras preguntas del taller relacionadas con el contenido del cómic. Es importante mencionar que al ser la fase *Luna creciente* (en la cual se buscaba el desarrollo lingüístico de los estudiantes) las preguntas planteadas fueron de corte lingüístico, buscando así llegar a las ideas más explícitas y generales del texto. A continuación, se presentan las preguntas: 1. ¿Qué tipo de texto es?, 2. ¿Qué personajes encontramos? y 3. ¿Qué es el Centro nacional de memoria histórica [CNMH]? Cada estudiante respondió estas preguntas mientras trabajaba individualmente en la creación manual del fanzine. Para esto, los estudiantes tuvieron unos minutos a la hora de responder cada pregunta individualmente, y posteriormente las respuestas se revisaron en grupo con el fin de corregirlas y asegurar que el fanzine tuviera información correcta.

En la segunda sesión de esta clase, se llevó a cabo una segunda lectura del cómic en voz baja en cada grupo de trabajo. Luego, se realizó una recapitulación de las preguntas 1, 2 y 3. Seguidamente, se abordaron las preguntas 4. ¿En qué contexto sucede todo? y 5. ¿Para

² Fanzine: Es un medio de comunicación y expresión que permite a su autor expresarse libremente. Generalmente es asociado con mensajes de resistencia y contracultura; este es usualmente realizado de forma artesanal con un formato libre.

qué fue el CNMH a la comunidad?, mientras los estudiantes continuaban trabajando individualmente en sus fanzines. En esta sesión, al igual que la anterior los estudiantes tenían unos minutos para responder a cada pregunta antes de que se revisara en grupo. Finalmente, los estudiantes mejoraron los aspectos gráficos de sus fanzines y los entregaron para su revisión.

Figura 6

Fanzines

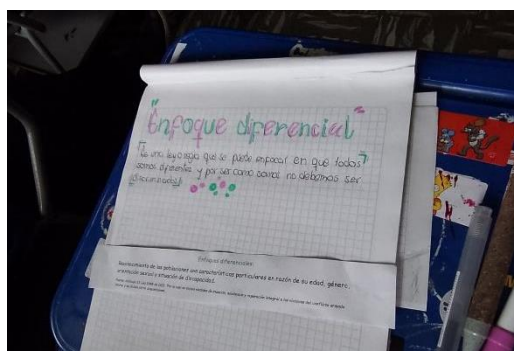


La segunda clase, titulada *Glosario del conflicto armado para la paz*, consistió en que cada estudiante creara su propia definición de palabras y conceptos clave relacionados con el conflicto armado (estos les eran brindados al azar). Esta actividad se realizó con el fin de generar bases semánticas acerca de los términos que se trabajarían dentro de las narrativas del conflicto. Dentro de los conceptos asignados se encontraban términos como: "Conflicto armado", "Desplazamiento", "Víctima", "Verdad", "Memoria" entre otros. Luego de esta actividad, se proporcionaron definiciones impresas de las palabras asignadas, y se compararon con las definiciones personales para así generar una comparativa con la definición de diccionario y las ideas del estudiante.

De igual forma, durante esta actividad, se hizo uso de un libro llamado *Los niños piensan la paz*, que compila un proyecto de lectura y escritura de la subgerencia cultural del Banco de la República (2022). El propósito de utilizar este libro era leer algunas definiciones que se encontraban en él (dado que algunas de las palabras del libro estaban en el glosario utilizado en la actividad). Esto permitió una comparación entre las definiciones dadas por los estudiantes, las definiciones oficiales (algunas proporcionadas por la Jurisdicción Especial para la Paz) y las definiciones del libro, las cuales fueron redactadas por niños y jóvenes víctimas del conflicto armado. En este taller se determinó que el *glosario del conflicto armado para la paz* permitió a los estudiantes reflexionar sobre el significado de palabras y conceptos relacionados con el conflicto armado.

Figura 7

Glosario para la paz



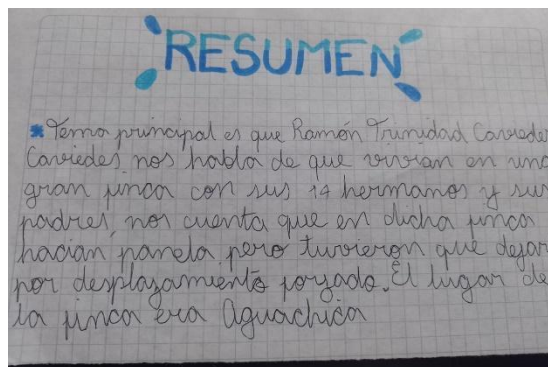
En la tercera (y última clase del primer módulo), la actividad llamada *Sin tiempo para olvidar, relatos de experiencias cortos*, se inició con la presentación de los objetivos y el contexto de los testimonios titulados *sin tiempo para olvidar tomados* de Rivera (2019) y se estableció que serían el núcleo de la sesión. En la siguiente fase de la clase, los estudiantes fueron organizados en grupos de 4 o 5 personas. Cada grupo recibió un testimonio breve, el cual debían leer y resumir en un máximo de cinco líneas. Estos resúmenes debían abordar tres

aspectos clave: la identificación del testigo, el contexto en el que se desarrolló el testimonio y la idea general, esto con el fin de extraer el significado objetivo de cada uno de los testimonios.

Después de que cada grupo de estudiantes finalizara el proceso de resumir los testimonios, los resúmenes fueron intercambiados entre los grupos. Seguidamente, se procedió a la lectura de cada uno de los relatos originales en voz alta. En este punto, se planteó la pregunta de qué grupo creía que tenía el resumen correspondiente al testimonio leído, y el grupo que creó el resumen confirmaba si era correcto o no. Si la respuesta era correcta, el texto original y el resumen eran unidos en el tablero y el grupo en general sumaba puntos; de no ser así, se continuaba intentando.

Figura 8

Resúmenes de testimonios



Adicionalmente, en esta sesión se tenía planeado realizar un taller de comprensión lectora acerca de los relatos cortos trabajados mediante el uso de un juego de creación propia en la plataforma genially, el cual tenía como propósito ser utilizado como cierre de primer módulo de una manera lúdica, sin embargo, este no pudo ser realizado de manera general debido al limitado tiempo. Por tal razón, este juego fue enviado de manera virtual por correo electrónico para que aquellos estudiantes que desearan realizarlo lo jugaran de forma libre en sus casas para una auto retroalimentación. Este juego consistía en un total de 5 preguntas de

corte literal acerca de diversos aspectos de los textos y encuentra en el anexo G (se hace la invitación cordial a visitar el enlace de juego).

Segundo modulo: Luna menguante

Atendiendo a la necesidad de generar un conocimiento de los valores y representaciones culturales del texto, entiéndase estos como “los rasgos y atributos de cualquier elemento de la realidad (región, deporte, ecología, política) que se han elaborado y diseminado a través del discurso” (Cassany, 2006, pág. 2) se impartió una contextualización histórica sobre el conflicto armado previo a la lectura de la novela *La luna en los almendros* debido a los temas que esta trataría, tales como el desplazamiento forzado, el reclutamiento infantil, casamiento forzado infantil, entre otros, los cuales responden al periodo histórico del país mencionado previamente, esto con el objetivo de generar una mayor comprensión de las vivencias por parte de los personajes del libro y su narrativa en general.

Por tanto, la cuarta clase (la primera de esta fase) llamada *antecedentes del conflicto armado colombiano*, comenzó con una ronda grupal de preguntas abiertas para integrar a los estudiantes e indagar los conocimientos generales que podían tener acerca del tema. Luego, se dio comienzo a la explicación de los antecedentes del conflicto armado y se indicó a los estudiantes que debían crear una línea del tiempo utilizando fichas bibliográficas a partir de la información que se brindara en la clase; para dicha explicación se hizo uso de apoyo audiovisual (Anexo H) al cual se hace la invitación cordial de visitar el enlace fijado en el anexo. Es importante mencionar que a pesar de que mostraron receptividad, sus preguntas generales a lo largo de la clase revelaron un conocimiento limitado del conflicto armado en general.

En la quinta clase *el conflicto armado interno colombiano*, se empleó un videoquiz virtual realizado por Fernandez & Escobar (2023) como juego para recordar lo aprendido en la sesión anterior sobre el tema del *Bogotazo* con las siguientes preguntas: 1. ¿Cuándo fue el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán?, 2. ¿Cuál era el nombre del supuesto asesino de Gaitán? y

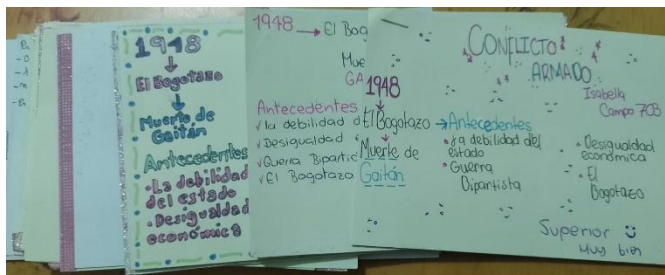
¿Por quién fue capturado? 3. ¿Por quién es y en qué condiciones era llevado el cuerpo de Juan Roa Sierra para luego ser arrojado frente al palacio presidencial, 4. ¿Quién se apoderó de las radiodifusoras e impartió órdenes de asaltos enardeciendo al pueblo, 5. ¿De qué color eran las banderas que llevaban los “ejércitos amigos”?, 6. ¿Porque el pueblo empezó a oír y destruir arrasando de paso en especial todo aquello que tuviera carácter oficial, 7. ¿Cuál era la famosa consigna de Jorge Eliecer Gaitán, 8. ¿Quiénes conformaban las revueltas que se iniciaron en pueblos y ciudades durante este período de violencia en Colombia? y ¿Cuántas muertes hubo en esa época?

Las preguntas mencionadas anteriormente tuvieron como fin generar una lectura del video centrada en sus aspectos más generales y hechos facticos, esto debido a que como se ha mencionado anteriormente la literacidad critica no solo busca generar análisis de textos escritos, sino también de diferentes signos del lenguaje como textos no literarios, videos, música, imágenes, etc. Esto en función de transversalizar los antecedentes del conflicto armado y el desarrollo de habilidades en el manejo del código de diferentes tipos de texto utilizados a lo largo de las sesiones.

Luego, se inició la contextualización del conflicto armado en los periodos 1958-1977, 1978-1991 y 1991-2002 en donde se brindaron datos acerca de cada periodo junto con las ayudas visuales en la aplicación digital genially mencionadas previamente, las cuales fueron un insumo importante al momento y generar atención en los estudiantes y así mismo ejemplificar varios de los momentos tratados. Adicionalmente, en la segunda sesión de la quinta clase, se comenzó con una serie de preguntas abiertas en grupo para recordar los períodos anteriores y luego se explicaron los períodos de 2002-2016 y 2016 hasta la actualidad tal como en la primera sesión, haciendo uso de apoyo audiovisual con ayuda de diapositivas y diferentes videos que hablaban de los temas de la clase. Finalmente, los estudiantes completaron sus líneas de tiempo con el material brindado.

Figura 9

líneas del tiempo



En la sexta clase *Camino a casa*, primero se comenzó con la finalización de la contextualización histórica del conflicto armado, para ello se realizó un juego llamado escalerita (ver figura 10) en el patio central del colegio, en el cual se encontraban diferentes preguntas entorno a los periodos estudiados en las clases anteriores; estas preguntas debían ser resueltas en grupo hasta haber un ganador, esto con el fin de revisar el nivel de interiorización que los estudiantes habían tenido sobre los diferentes periodos estudiados.

Figura 10

Juego de escalerita sobre conocimientos del conflicto armado



Por otro lado, en la segunda parte de esta sesión el último taller de lectura camino a casa no pudo ser realizado de la manera esperada, puesto que este se debía ejecutar con el

grupo general (según la planeación de clase), debido a que era una lectura del álbum- libro ilustrado “Camino a casa” el cual debía ser analizado mediante la comprensión de diferentes signos que podían ser encontrados en el texto que permitieran generar inferencias por parte de los estudiantes. Sin embargo, debido a que varios de ellos no se encontraban en el aula por diversas razones, la actividad no se realizó con todo el salón y esta fue elaborado en pequeños grupos.

Por tanto, primero se dio la indicación de crear grupos libres con los estudiantes que estaban en el salón, luego cada grupo realizó la lectura a través de un computador y los estudiantes debían responder a las siguientes preguntas de 1. ¿En qué época se infiere que comienza la narración? 2. ¿En qué época crees que se dan los hechos de la narración? 3. ¿A qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de las ilustraciones? Estas preguntas corresponden al espectro psicolingüístico de la literacidad, puesto que se busca que los estudiantes generen inferencias y comprendan el texto a partir de aquellos aprendizajes obtenidos previamente en la academia, mediante sus vivencias y el contexto en general. Por otra parte, es importante mencionar que las respuestas brindadas en esta sesión fueron grabadas por medio de audio para su estudio y por último, fueron retroalimentadas mediante el uso de una diapositiva (anexo I) en donde se explicaba en que partes de la lectura se podían hallar signos que permitieran crear inferencias y de esa forma responder las preguntas de manera acertada.

Tercer modulo: Luna llena

Previo al inicio del tercer modulo, los estudiantes en un espacio de la asignatura de lengua castellana llamado *plan lector* guiado por la docente titular del curso 703 realizaron la lectura del libro *La luna en los almendros* por Meneses (2012) en el cual una familia campesina colombiana conformada por los padres y dos hijos se ve inmersa en un fuerte conflicto dentro una zona rural de Colombia; allí, debido a los enfrentamientos entre el ejército y la guerrilla, se

ven obligados a huir al exilio y perder su tierra y pertenencias. Esta obra ofrece una visión realista para adentrarse en la Colombia contemporánea a cerca de temas como el desplazamiento forzado, el matrimonio infantil forzado, reclutamiento infantil violencia civil, entre otras problemáticas que aquejan al país.

Para la interiorización de la novela, en un primer momento se habló acerca de las temáticas del libro y su autor. Luego, se tomaron ciertas partes de la guía titulada *la luna en los almendros* por Sánchez Lozano & Mojica (2012), guía que está compuesta por 3 partes: 1. *antes de leer*, 2. *durante la lectura* y 3. *después de la lectura*, de los cuales se tomó el taller numero 2 para que este se realizara con la guía de la docente titular. Después de esto, se decidió realizar un debate acerca de la legalización de las drogas en Colombia, puesto que fue un tema de interés en los estudiantes al momento de realizar el recorrido histórico del conflicto armado. Para ello, en la séptima clase (primera de la tercera fase) se realizó una preparación previa al debate. Primero, se realizó una distribución al azar de hojas en las cuales se indicaba la postura a favor o en contra de la legalización de las drogas en Colombia. Después, se les indico a los estudiantes realizar una consulta en internet, con el fin de obtener información relacionada con la postura asignada, utilizando fuentes confiables y proporcionando las respectivas referencias. Para llevar a cabo esta consulta, se hizo uso de la biblioteca y sala de cómputo de la institución donde los estudiantes llevaron a cabo sus pertinentes búsquedas y tomaron notas de los argumentos y anotaciones que utilizarían en el debate.

Figura 11

Consultas para debatir



En la clase número ocho (el debate), se proporcionó a cada grupo un espacio de 20 minutos para dialogar en mesa redonda sobre la postura que tenían respecto a la legalización de las drogas y cómo la defenderían, después, se inició la actividad. A lo largo del debate, el número de palabras fue variando para mantener el orden; inicialmente se empezó con una palabra a favor y una en contra, y luego aumentando a 2 a favor y 2 en contra, y de esta forma progreso sucesivamente. Finalmente, se concluyó el debate y se determinó que el grupo a favor era el ganador (decisión tomada por consenso del grupo en general). Esta actividad tuvo como punto focal el desarrollo de habilidades críticas, puesto que al momento de realizar la investigación frente al tema se hizo énfasis en la necesidad de realizar una búsqueda de fuentes confiables y en el filtraje de información falsa de la misma; adicionalmente se hizo énfasis en el desarrollo de la oralidad por parte de los estudiantes a la hora de compartir ideas de manera crítica, acertada y argumentada frente a sus pares.

Figura 12

Debate



Se destaca que el mecanismo utilizado para recopilar información resultó efectivo, ya que los estudiantes pudieron argumentar sólidamente haciendo uso de dicho soporte mostrando una alta participación; además, se evidenció que la investigación previa realizada a

través de fuentes confiables en internet y la toma de notas habían enriquecido las contribuciones de los estudiantes a la hora de argumentar y contra argumentar en el debate. En conclusión, los estudiantes demostraron una gran motivación, preparación y habilidades de argumentación durante todo el proceso de la discusión, respaldados por la investigación previa realizada.

En la última clase (número nueve) los estudiantes resolvieron una adaptación de la tercera parte del taller La luna en los almendros por Sánchez Lozano & Mojica (2012) mencionado ya anteriormente. Esta tercera parte de dicho taller se dividía en las competencias lectoras literal, inferencial y crítica según los autores, estas divididas en 14 preguntas, de las cuales se escogieron 6 de ellas para la realización de un nuevo taller para el curso 703 en donde se evaluaron aspectos lingüísticos, interpretativos y socio críticos del libro. Estas preguntas fueron resueltas de manera individual (el taller fue impreso). Sin embargo, los estudiantes se movilizaron en grupos de 8-9 personas a lo largo de las estaciones de juego que se implementaron para la resolución didáctica de esta guía (Cada punto estaba debidamente señalado para que los estudiantes supieran a qué punto dirigirse).

Para la realización de dicha guía, primero las dos primeras preguntas del taller fueron resueltas en el aula de clase, y a medida que los estudiantes completaban las preguntas 1 y 2, se les proporcionaba una primera adivinanza para avanzar al segundo punto. En esa estación (el aula) se observó que los dos primeros grupos resolvieron ágilmente las preguntas y la primera adivinanza, mientras que el tercer grupo requirió más tiempo para resolver las dos primeras preguntas. Sin embargo, los tres grupos lograron resolver correcta y rápidamente la adivinanza #1.

En el segundo punto, los dos primeros grupos resolvieron las preguntas y la adivinanza en tiempos similares. El tercer grupo enfrentó dificultades tanto en la resolución de las preguntas como en la adivinanza, lo que llevó a proporcionar retroalimentación para aclarar la

adivinanza con los estudiantes. Finalmente, el taller concluyó en los puntos 5 y 6, que se encontraban en las canchas del colegio, y el primer grupo en finalizar fue designado como el ganador. En este último punto, se evidenció que los tiempos fueron diferentes en todos los grupos, pero esta estación destacó por el trabajo en equipo, ya que cada grupo decidió crear una frase común en torno a la problemática del reclutamiento infantil. Esta dinámica de juego utilizada en el taller demostró ser una experiencia educativa dinámica y efectiva, a pesar de las diferencias en el desempeño de los grupos en las distintas etapas. Se resaltó la agilidad en la resolución, la retroalimentación necesaria en momentos de dificultad y la promoción del trabajo en equipo como aspectos positivos.

Figura 13

Taller La luna en los almendros



Por último, para finalizar esta fase y en general el proyecto en torno al desarrollo de habilidades de literacidad crítica, se propuso como actividad y producto final la realización de una entrevista que permitiera a los estudiantes interactuar fuera de las páginas del libro leído *La Luna en Los Almendros* por Meneses (2012) y pudieran transportar sus conocimientos a un entorno real. Para ello se planteó que los estudiantes realizaran una entrevista con alguno de sus familiares en donde se discutieran y se plantearan soluciones sobre temáticas relevantes

vistas en la novela, tales como el desplazamiento forzado, el reclutamiento infantil, el matrimonio infantil forzado, la violencia civil en enfrentamientos entre grupos armados y/o montajes judiciales. Esta guía se encuentra en el anexo J, al cual se hace la invitación cordial a visitar el enlace fijado en la imagen del anexo.

Se recalca que estas entrevistas permitieron a los estudiantes enriquecer su comprensión del libro al obtener diferentes opiniones y perspectivas de los familiares entrevistados por ellos. Esto no solo generó una reflexión en los alumnos, sino que también, en pequeña escala, influyó en su entorno familiar, puesto que se abrió paso a un espacio de crítica a través de la búsqueda de soluciones frente a los fenómenos presentes en la novela por medio del dialogo y la interacción familiar. Es importante señalar que estas grabaciones no hicieron parte del análisis final de resultados (aunque era el propósito inicial), debido a su carácter voluntario. Sin embargo, estas grabaciones están disponibles para su visualización en el anexo K, al cual se hace la invitación cordial de visitar en el enlace fijado en el anexo.

Figura 14

Muestra de video entrevista



A modo de cierre, el trabajo de campo en el Instituto Pedagógico Nacional [IPN] demostró ser una experiencia educativa enriquecedora tanto para mí, como para los estudiantes. A lo largo de las tres fases, se observó un aumento en la participación, la motivación y las habilidades de literacidad crítica de los estudiantes. La combinación de actividades prácticas, recursos audiovisuales y debates fomentó un aprendizaje reflexivo sobre temas delicados entorno al conflicto y así mismo la empatía frente a diversas problemáticas del país mediante el uso de la literatura. Sin embargo, se identificaron algunos desafíos, como la necesidad de garantizar que los estudiantes expresen sus argumentos de manera fluida y sin prejuicios buscando mecanismos que permitan a los estudiantes plantearse posibles soluciones frente a problemáticas cotidianas de la sociedad.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A lo largo del trabajo de campo se realizaron diferentes actividades que permitieron el desarrollo de literacidad crítica en los estudiantes, las cuales fueron insumo para registrar y analizar los avances que tenían los estudiantes durante su proceso a través del uso del análisis de contenido, entiéndase este como aquel que *“implica una primera fase de organización, procesamiento y análisis de los datos para, posteriormente trabajar en la abstracción e interpretación de los mismos”* (Gonzales & Cano, 2010, p. 3).

Para ello, primero se realizó la recopilación de datos a través de 3 actividades en específico (es decir, los instrumentos), las cuales son el fanzine, la grabación y la prueba diagnóstica; luego de ello se definieron las categorías bajo análisis dentro de cada uno de los instrumentos evaluados. Respecto al fanzine se tomó en cuenta la categoría lingüística, en la grabación se tuvo presente el espectro psicolingüístico y por último en la prueba diagnóstica se analizó la categoría lingüística, la psicolingüística y finalmente la sociocrítica con un especial énfasis en ella.

El primer instrumento (fanzine) fue trabajado por los estudiantes en torno al cómic *Tu voz construye memoria*, en donde se debían responder algunas preguntas correspondientes a las siguientes unidades de análisis: 1. Reconocer la tipología textual, 2. Identificar elementos de la trama como personajes, lugares, contextos, etc. Y 3. Ubicar el rol del autor dentro de la trama narrativa. Estas unidades se tipifican dentro del espectro lingüístico como categoría de análisis, debido a que los estudiantes podían encontrar toda la información de forma explícita en el cómic y no debían realizar ningún tipo de inferencia o tener un conocimiento previo del contexto ni tampoco crear alguna reflexión o crítica en torno a esas preguntas. Para este análisis se hizo uso de una tabla de contenido (ver anexo L) en donde se evidencian los resultados de cada estudiante.

Luego del análisis, se observó que la primera pregunta fue contestada sin dificultad, ya que 22/23 estudiantes respondieron correctamente, mientras que 1/23 (el 4.17%) no respondió a la pregunta, lo cual indica que el 95.83% logró resolver con facilidad que tipo de texto era (así como esto no se encontraba explícitamente nombrado en el cómic) demostrando que ese tipo de estructura era manejada por los estudiantes. Por otro lado, se observa que la segunda pregunta presentó cierta dificultad para ellos porque algunos a la hora de responder no lo hacían de manera completa, esta situación fue corregida y se guió a los estudiantes a abordar las preguntas de manera elaborada lo cual resultó en un total de 14/23 respuestas correctas siendo el 60.87%, mientras que 11/23 (47,83%) respondieron parcialmente bien debido a que respondieron solo con el nombre de algunos de los personajes del cómic, mostrando una dificultad general del 45.83% a la hora de encontrar este tipo de información, pero no un reto imposible ya que todos los estudiantes respondieron con al menos 3 personajes mencionados en el cómic.

En relación con las respuestas de la pregunta 3, se observó en el momento de la clase que fue la más compleja para el curso, ya que los estudiantes identificaron correctamente que el contexto del cómic era rural (lo cual estaba explícito en las imágenes), pero no lograron deducir que se trataba de una ubicación colombiana a pesar de que se explicara que el CNMH era una organización de Colombia. Sin embargo, a pesar de que no lo lograran deducir ese aspecto, el 100% del salón (23/23) comprendió que el cómic se situaba en una zona rural, por tanto, la respuesta es válida debido a que en esta primera fase se buscaba desarrollar y evaluar el espectro lingüístico y estructural de los textos que comprende la literacidad crítica en los distintos formatos utilizados. En cuanto a la cuarta pregunta se registra que 18/23 estudiantes (78,26%) respondieron correctamente, incluso mostrando sus puntos de vista y sentires de forma asertiva respecto al entorno del cómic, mientras que 5 de ellos (21,74%), respondieron de forma incorrecta o no respondieron a la pregunta, con un caso particular de un

estudiante que mencionaba que no había un contexto en el comic, situación que pudo darse por la incomprensión de la pregunta o una instrucción no clara de lo que significaba el contexto.

Por último, en la quinta pregunta, a pesar de que el texto no contenía el nombre del autor en su portada, 19 de los 23 estudiantes (82,61%) respondieron correctamente que el CNMH era el autor del comic, basándose en una explicación proporcionada de la ficha técnica del mismo previa al inicio de la lectura y así mismo el uso de un audio que describía que era el CNMH posteriormente a la lectura, la cual fue insumo para la respuesta, ya que el CNMH además de ser el autor, era uno de los personajes del comic y se debía dar una aclaración acerca de las labores de esa organización. Por otra parte en esta misma pregunta, 4 de los estudiantes respondieron incorrectamente o no respondieron, con 2 casos particulares en los que uno mencionaba que no había autor, respuesta que se atribuye a que no estaba en la portada o alguna parte del comic (a pesar de que se brindara la ficha técnica) y otro describiendo lo que era el CNMH y sus funciones, no respondiendo a la pregunta de que ese era el autor, a lo cual se da la explicación de una confusión generada por el audio explicativo del CNMH previo a la lectura.

El segundo instrumento bajo análisis es la grabación realizada en torno a las preguntas del álbum libro *Camino a casa* por Buitrago & Yockteng (2008). Para la realización de esta prueba los estudiantes leyeron el álbum libro en grupos de 3-4 personas, luego de ello se realizaron las siguientes preguntas: 1. ¿En qué época infieres que comienza la narración de la historia?, 2. ¿En dónde crees que se dan los hechos de la narración?, 3. ¿A qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de las ilustraciones? 4. ¿A qué crees que hace referencia el león de la historia? Estas preguntas se plantearon con el propósito de generar inferencias por parte de los estudiantes para su correcta resolución, puesto que las respuestas no se encuentran de manera directa dentro del álbum libro. Para lograr responder las preguntas se debe analizar tanto el contenido escrito como el ilustrado, porque dentro de aquellos códigos

es en donde se encuentran las pistas que ayudan al estudiante a descifrar las respuestas; de igual forma es necesario que el estudiante utilice su conocimiento previo, intertextual y contextual para algunas de las preguntas, tal como las temáticas vistas sobre el conflicto armado en el segundo modulo.

Para el análisis de este instrumento se expondrán 3 tablas (una por cada grupo) evidenciadas en el anexo M, donde se mostrarán las inferencias realizadas por parte de los estudiantes, según la pregunta. Para ello se tendrán en cuenta las siguientes unidades de análisis enmarcadas en el desarrollo de la categoría psicolingüística: 1. Aplica conocimientos previos (como el reconocimiento de hechos históricos como El Bogotazo, las desapariciones forzadas de 1985 durante la toma del palacio de justicia y la época de La Violencia), 2. Realiza inferencias (mediante el análisis de imágenes que hacen referencia al lugar de los hechos), 3. Crea hipótesis y resultados sobre el texto (a través de la comprensión de metáforas).

En este análisis se observó que el primer grupo de estudiantes identificó correctamente el Bogotazo en 1948 como la época en la que se desarrolla la historia. Para el lugar de los hechos, los estudiantes mencionaron Bogotá y proporcionaron detalles visuales que respaldaban su respuesta, demostrando como el uso de códigos y conocimientos previos acerca de la ciudad podían ser insumo para las respuestas. Sin embargo, en la tercera pregunta solo mencionaron el Bogotazo como evento histórico al que hace alusión el autor y no identificaron otros eventos como la toma del Palacio de Justicia o la alusión a los Falsos Positivos. Respecto a la última pregunta los estudiantes asociaron correctamente al personaje del león con el padre de la niña y proporcionaron razones basadas en las ilustraciones, sin necesidad de que la información estuviera escrita explícitamente en el texto, demostrando habilidades psicolingüísticas.

En el segundo grupo, los estudiantes inicialmente mencionaron una fecha incorrecta para el inicio de la narración (1940), pero luego corrigieron a 1948 (inicio del Bogotazo). De

igual forma, Identificaron correctamente Bogotá como el lugar de los hechos y proporcionaron evidencia visual dentro de los detalles de las imágenes el álbum libro para respaldar su respuesta. En cuanto a los eventos históricos, mencionaron el Bogotazo y la toma del palacio de justicia en 1985, lo que sugiere un entendimiento más completo de la narrativa. Por último, en cuanto a la metáfora del león, inicialmente, los estudiantes pensaron que hacía referencia a Jorge Eliecer Gaitán, pero luego corrigieron su respuesta y asociaron al león con el padre de la niña, brindando razones basadas en las características físicas del león.

En el tercer grupo, hubo un error inicial en la fecha de inicio de la narración (1984 en lugar de 1948), pero luego se corrigió infiriendo de forma correcta la fecha del bogotazo. De igual forma los estudiantes identificaron correctamente a Bogotá como el lugar de los hechos, proporcionando detalles visuales como evidencia tal como en el segundo grupo. Sin embargo, en la pregunta numero 3 solo mencionaron el bogotazo como evento histórico al que hace alusión el autor, no a los demás eventos mencionados previamente. En cuanto al análisis del personaje del león, los estudiantes asociaron al personaje con el padre de la niña y proporcionaron razones basadas en las ilustraciones y sus características físicas brindadas visualmente por el autor.

En general, los análisis de las respuestas revelan que los estudiantes fueron capaces de inferir las diferentes unidades bajo análisis como la época y el lugar de la narración con precisión después de una corrección inicial en algunos casos. Sin embargo, en la mayoría de los grupos, solo mencionaron uno o dos eventos históricos relacionados con la historia, lo que indica que se debe reforzar el contexto histórico de la narrativa. En cuanto a la metáfora evidenciada con el león, los estudiantes tuvieron éxito al asociarlo con el padre de la niña, basándose en las ilustraciones y características físicas. Estos análisis proporcionan una visión general de cómo los estudiantes interpretaron y respondieron las preguntas utilizando su

conocimiento previo, el conocimiento adquirido durante los módulos y las ilustraciones como pistas para sus respuestas.

El tercer y último instrumento, se basó en un cuestionario general, que permitió generar una comparativa con el primer diagnóstico realizado. Esta última prueba estuvo compuesta por 12 preguntas abiertas en torno a un análisis de imagen sobre una tira cómica realizada por el autor colombiano *Matador* (véase figura 15); 4 de aquellas preguntas buscaban evaluar la forma en la que los estudiantes comprendían el código estructural y lingüístico que se encontraba en las viñetas de la tira cómica; otras 4 permitieron generar inferencias por parte de los estudiantes frente a lo que veían en la imagen con sus conocimientos previos y aquellos compartidos en la contextualización sobre los temas del conflicto armado; mientras que las últimas 4 evaluaron la argumentación, el pensamiento crítico y en general el espectro sociocrítico (siendo este la categoría más amplia).

Figura 15

Imagen bajo análisis



A continuación, se mostrará la clasificación de las preguntas del cuestionario:

<p>Preguntas de corte Lingüístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué está sucediendo en la imagen? Descríbela - ¿Quién es el autor de la imagen? - ¿Qué tipo de texto observas en la imagen? Justifica tu respuesta - ¿Qué personajes vez en la imagen?
<p>Preguntas de corte Psicolingüístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde crees que suceden los hechos de la imagen? ¿Por qué crees que es en ese lugar? Justifica tu respuesta - ¿Qué significan las calaveras/huesos de la imagen? Justifica tu respuesta - ¿Cómo crees que los personajes llegaron a esa situación? Justifica tu respuesta - ¿Por qué los personajes están hablando de “conflicto armado”? Justifica tu respuesta
<p>Preguntas de corte sociocrítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opinas acerca de la imagen y su intención? Justifica tu respuesta - ¿Qué opinas del “conflicto armado”? Justifica tu respuesta - ¿Qué piensas de la situación de los personajes? Justifica tu respuesta - ¿Qué harías para solucionar de alguna manera la problemática social por cual pasaron/pasan los personajes? Justifica tu respuesta

A partir de estas preguntas y su clasificación, se seleccionaron las unidades que debían estar presentes en las respuestas de los alumnos para que estas fueran correctas. En las preguntas de corte lingüístico estas fueron la descripción de la imagen (unas calaveras), el autor que fue “matador”, la tipología textual, la cual es una tira cómica y los personajes vistos,

que son las calaveras. Respecto a las preguntas de corte psicolingüístico las unidades por extraer son: el lugar de los hechos, que es una zona rural (de Colombia), el significado de los huesos (las calaveras) de la tira cómica, respuesta que puede variar desde la simbología de la muerte, hasta el hecho específico de ser víctimas del conflicto armado; también está la inferencia de como los personajes llegaron a esa situación, cuya respuesta es que fueron víctimas del conflicto armado y por último el por qué hablan de ese tema. Finalmente, frente a las preguntas de corte sociocrítico, al ser preguntas con respuestas variadas basadas en opiniones y juicios personales, la forma en la que estas se evaluaron fue a través de la argumentación y sustento brindado dentro de las respuestas y así mismo el nivel de capacidad resolución de las problemáticas planteadas dentro de una colectividad.

A partir de lo anterior, en cuanto a las preguntas de corte lingüístico, se determinó que estas tenían un valor máximo de 0,31 puntos por pregunta, lo que representaba un total de 1,24 puntos en la prueba. Por otro lado, las preguntas de corte interpretativo tenían un valor máximo de 0,43 puntos por pregunta, sumando un total de 1,72 puntos en la prueba. Finalmente, las preguntas de corte sociocrítico tenían un valor de máximo 0,5 puntos por pregunta, alcanzando un total de 2 puntos en la prueba. En conjunto, estas puntuaciones proporcionaban un total de 5,0 puntos posibles en la prueba diagnóstica. La utilización de estos distintos tipos de preguntas permitió evaluar de manera integral las habilidades de literacidad crítica de los estudiantes.

Figura 16

Resultados de prueba final

	corte linguistico	corte psicolinguistico	corte sociocritico
estudiante 1	0,31	0,43	0,37
estudiante 2	0,31	0,43	0,5
estudiante 3	0,31	0,215	0,25
estudiante 4	0,27	0,24	0,09
estudiante 5	0,31	0,34	0,37
estudiante 6	0,31	0,26	0,31
estudiante 7	0,31	0,37	0,5
estudiante 8	0,31	0,43	0,37
estudiante 9	0,23	0,32	0,37
estudiante 10	0,31	0,32	0,5
estudiante 11	0,31	0,32	0,37
estudiante 12	0,31	0,43	0,5
estudiante 13	0,31	0,43	0,31
estudiante 14	0,31	0,32	0,4
estudiante 15	0,31	0,43	0,31
estudiante 16	0,31	0,38	0,28
estudiante 17	0,31	0,43	0,25
estudiante 18	0,23	0,24	0,15
estudiante 19	0,23	0,3	0,37
estudiante 20	0,31	0,3	0,31
estudiante 21	0,31	0,32	0,28
estudiante 22	0,31	0,215	0,25
estudiante 23	0,31	0,26	0,43
	0,29	0,33	0,34

Después del análisis de los resultados se puede determinar que se registran diferentes puntajes en las habilidades Lingüísticas, Psicolingüísticas y sociocríticas. En el aspecto Lingüístico el promedio general de los estudiantes fue de 0,29 sobre un máximo de 0,31, es decir, 93.55% de certeza a la hora de responder las preguntas de este tipo. Esto demuestra un incremento en las habilidades lingüísticas respecto a la primera prueba diagnóstica realizada en donde el porcentaje de certeza fue de un 77.42%, esto es un incremento del 16,3%, lo cual trae un aspecto positivo a los resultados de la implementación puesto que se observó una homogeneidad por parte de los estudiantes a la hora de responder las preguntas de contenido literal.

Respecto al componente Psicolingüístico, el promedio general de los estudiantes es de 0,33 sobre un máximo de 0,43, es decir, un 76.74% de certeza a la hora de realizar inferencias

en el análisis de imagen, lo cual demuestra que hubo un incremento de análisis interpretativo del 9.3% a comparación de la primera prueba diagnóstica desarrollada en donde hubo un 67.44% de inferencias correctamente realizadas en ese momento. Esto quiere decir que los estudiantes mejoraron algunos aspectos a la hora de interiorizar las ideas del texto más allá de lo estructural, sin embargo, continúa siendo inferior al nivel lingüístico, tal como sucedió en el primer diagnóstico.

En cuanto al espectro Sociocrítico el promedio general de los estudiantes fue de 0,34 sobre un máximo de 0,5, dando esto un 68% de certeza al momento de responder las preguntas de este tipo. Aquí se observa un avance significativo en los estudiantes, puesto que, en la primera prueba realizada se observó que en este tipo de preguntas el curso obtuvo un 48% de certeza general, siendo menos de la mitad de los puntos posibles. No obstante, en la presente prueba se observó un incremento del 20%, mostrando así un mejor nivel de argumentación y manejo de juicios de valor y opinión por parte de los estudiantes. De igual forma se observó que los alumnos desarrollaron sus ideas y sentires con mayor cohesión y extensión.

Los resultados de los tres componentes Lingüístico, Psicolingüístico y Sociocrítico, muestran diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes. En el horizonte Lingüístico, los estudiantes lograron un alto nivel de certeza, con un promedio del 93.55%, lo que indica una sólida comprensión y habilidad para responder preguntas de contenido literal. Por otro lado, en el apartado Psicolingüístico, aunque se observó un aumento del 9.3% en comparación con la prueba inicial, el promedio general fue del 76.74%, lo que sugiere que los estudiantes aún están en proceso de mejorar sus habilidades interpretativas e inferenciales. Finalmente, a nivel Sociocrítico, se destacó un avance notable, con un aumento del 20% en comparación con la primera prueba, alcanzando un promedio del 68%. Esto indica una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para argumentar, emitir juicios de valor y

expresar opiniones críticas, lo que demuestra un progreso sustancial en su pensamiento crítico en torno a las narrativas del conflicto armado, no obstante, es un proceso que se debe continuar para obtener mejores resultados.

A modo de resumen, se evidencia cómo los resultados reflejan un progreso en las habilidades lingüísticas, psicolingüísticas y sociocríticas de los estudiantes a lo largo de las fases, lo que contribuye al fortalecimiento académico en áreas como la literatura, las humanidades y en general la comprensión de textos. Este avance académico no solo beneficia el rendimiento de los estudiantes en el aula, sino que también tiene un impacto social al aumentar su conciencia y capacidad para analizar problemáticas sensibles tales como el conflicto armado en Colombia y las problemáticas que este envuelve. Estos hallazgos brindan una base importante para el desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas y tienen relevancia en el ámbito académico y político social al influir en la participación cívica y la toma de decisiones informadas mediante el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones, se desglosarán las ideas y objetivos planeados en el proyecto investigativo, generando una comparativa entre los resultados encontrados, las ideas de la literacidad crítica y aquello que se espera en cuanto a impactos del proyecto. Para comenzar, respecto al primer objetivo específico, que implicaba implementar una propuesta pedagógica (Ver en Anexo Ñ) para mejorar las habilidades literacidad critica mediante interpretación lingüística, psicolingüística y el pensamiento sociocrítico de los estudiantes, se ha observado un progreso notable en estas tres últimas habilidades desde el comienzo de la investigación. Es importante señalar que el avance más destacado se ha dado en el aspecto sociocrítico, ya que, después de haber pasado por un proceso de sensibilización y contextualización histórica, los estudiantes pudieron proporcionar argumentos, ideas y juicios sobre las problemáticas presentes en diversas narrativas del libro y en general de los textos utilizados en el proyecto. Esto, en contraste con los postulados de la literacidad crítica, nos permite afirmar que esta se puede desarrollar a través del uso de narrativas que aborden temas sensibles, como el conflicto armado colombiano, y mediante el fortalecimiento de habilidades relacionadas con el uso de códigos textuales, inferencias, conocimiento previo y pensamiento crítico.

Con relación al segundo objetivo específico, que consistía en sensibilizar a los estudiantes sobre la problemática del conflicto armado mediante el análisis de narrativas relacionadas se evidencia que, debido a la etapa de vida de los estudiantes, uno de los temas que más influyó en sus emociones fue el reclutamiento infantil forzado. Esto se observó en la realización de algunos talleres, puesto que, al trabajar en torno a este tema, se generó conciencia acerca de los niños que enfrentan esta problemática y se generó un acercamiento personal al ser pares de su etapa de vida. Esto marca un precedente importante a partir de las ideas de literacidad critica en su forma más pura, puesto que esta busca el ideal de una mejor

sociedad mediante el aprendizaje de hechos que se presentan en diversos tipos de textos, tanto literarios como no literarios (como aquellos trabajados en el proyecto).

En cuanto al último objetivo específico, que se centraba en promover la participación de los estudiantes en la discusión y resolución de problemáticas sensibles por medio del aprendizaje la literatura y la experiencia literaria, se ha concluido que es un proceso que requiere un enfoque continuo y constante, puesto que las acciones de gran magnitud como la resolución de problemas sensibles de forma asertiva requiere herramientas eficaces para su desarrollo completo. Se evidencia que en el presente proyecto se establecieron bases para, ello, sin embargo, es un aspecto por mejorar.

Finalmente, al abordar el objetivo general de este proyecto, que involucra el desarrollo de la literacidad crítica a través del uso de narrativas sobre el conflicto armado colombiano como recurso pedagógico, se puede concluir que con el respaldo de la teoría de la literacidad crítica y el fortalecimiento de habilidades lingüísticas, psicolingüísticas y socio críticas mediante el refuerzo de la comprensión de los códigos textuales, la comprensión de los roles del autor y del lector en la sociedad, el análisis del contexto del texto , y el refuerzo del pensamiento crítico y argumentado se puede desarrollar la literacidad critica . Sin embargo, es crucial hacer refuerzos en los métodos de enseñanza en la fase sociocrítica, ya que es aquella que requiere mayor sensibilización y trabajo argumentativo por parte de los estudiantes y así mismo el docente.

Por último, es importante señalar que esta implementación pedagógica ha demostrado ser una herramienta efectiva para sensibilizar a los estudiantes, fortalecer sus habilidades lingüísticas, interpretativas y socio críticas mientras se les involucraba en la participación en temas sensibles como el conflicto armado colombiano. No obstante, es fundamental reconocer que el proceso de educación y cambio social es continuo, y es necesario seguir trabajando en el desarrollo de habilidades y la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes para

lograr un impacto duradero en la sociedad mediado por la literacidad crítica y su completo desarrollo de habilidades cuestionando diferentes tipos de narrativas hegemónicas y participando socialmente de manera crítica.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados y conclusiones obtenidas, es pertinente mencionar las siguientes recomendaciones: Principalmente, es importante continuar enfocándose en el fortalecimiento de las habilidades sociocríticas puesto que es uno de los componentes que requiere mayor atención a la hora del desarrollo de la literacidad crítica; esto va de la mano con el fortalecimiento de habilidades de argumentación, emisión de juicios de valor y expresión de opiniones críticas de manera fundamentada, lo cual puede lograrse a través de actividades que fomenten la argumentación, debates y discusiones en clase sobre cuestiones sociales relevantes y por supuesto el acercamiento real a estas mismas, teniendo presente que el pensamiento sociocrítico debe ser un objetivo continuo para no solo mejorar las habilidades de lectura, sino de fomentar la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y evaluar la información en todos los aspectos de sus vidas.

Por otro lado, respecto al uso de las narrativas del conflicto armado como herramienta pedagógica, es importante mencionar que el desarrollo de literacidad crítica se puede abrir al uso de diferentes tipos de narrativas en donde se encuentren temáticas sensibles siempre y cuando se busquen los mecanismos guiados por la ética y la empatía que permitan un entendimiento óptimo de los temas mediante la literatura de forma tanto académica, como humana generando un análisis literario a la luz de la literacidad crítica y sus componentes estructurales y sociales. Esta idea abre paso a la necesidad de la integración de este concepto en diferentes materias diferentes a la literatura o la lengua castellana, puesto que es un concepto transversal aplicable a diferentes aspectos de la cotidianidad. Por último, se hace el llamado a la continuación de la promoción de la literacidad crítica y la sensibilización sobre temas sociales a través de diferentes mecanismos, teniendo bajo consideración que es un proceso continuo bajo el cual se quiere lograr un impacto duradero en el desarrollo de los estudiantes y en su capacidad para participar críticamente en la sociedad.

REFERENCIAS

- Acosta, S. P. (2017). *Análisis de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia - Sucre*. Sincelejo. [Trabajo de grado]. Obtenido de <https://docplayer.es/123241551-Educativa-concentracion-escolar-san-juan-de-betulia-sucre.html>
- Barbosa, D. F. (2019). *Estrategia para mejorar los niveles de lectura literal, inferencial y crítica en los estudiantes del grado octavo del Colegio Integrado Pedro Santos del Municipio de Pinchote- Santander*. [Trabajo de investigación]. Obtenido de Repositorio Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/18759>.
- Beal, X. V. (2011). *¿cómo hacer investigación cualitativa?* Jalisco: ETXETA.
- Buitrago, J., & Yockteng, R. (2008). *Camino a casa*. Colombia: Fondo de cultura económica.
- Calderón, J. (2016). *Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto*. México: Latinoamerica. Revista de estudios latinoamericanos.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona.
- Cassany, D., & Castellá, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Florianopolis: Perspectiva. Obtenido de <file:///C:/Users/Johan/Downloads/CssnyCastellAproximacinalaliteracidadcrticaPerspectiva2010.pdf>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no repetición. (2022). *No mataras. Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia*. Bogotá.
- Fernandez, K., & Escobar, A. (2023). *educaplay*. Obtenido de educaplay: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5194428-el_bogotazo.html

- Figuroa, R. (2004). *Gramática- Violencia: Una relación significativa para la narrativa colombiana de segunda mitad del siglo XX*. Bogotá: Tabula raza.
- Fraga, P. (2015). Conflicto armado en Colombia y sus consecuencias sobre niños y jóvenes. *Desidades*.
- Franco, N., Nieto, P., & Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar (historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia)*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.
- Freebody, P., & Allan Luke. (2003). *Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model*. The Literacy Lexicon.
- Gonzales, T., & Cano, A. (2010). *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación*.
- Guzman, G., Borda, O. F., & Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Ediciones tercer mundo.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: McGRAW-HILL.
- Ibarra, M. (s.f.). *Observación participante: características, tipos, ventajas y ejemplos*.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2023). *Instituto Pedagógico Nacional*. Obtenido de <http://www.ipn.edu.co/mision/>
- Llorente, V., Garzón, J., Mantilla, J., Aponte, A., & Prada, T. (2022). La paz con el ELN: desafíos y decisiones clave. *Fundación ideas para la paz*, pág. 1.
- Manrique, D. M. (2021). *Varialectos: Oralidad en la literacidad crítica sociopolítica del entorno escolar*. [Trabajo de grado]. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13410/varialectos%20oralidad%20en%20la%20literacidad%20crítica%20sociopolítica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. G. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico*. Ixtepec.

Meneses, G. (2012). *La luna en los almendros*. Colombia: El barco de vapor.

Ministerio de educación. (2021). *Colombia potencia de vida*. Obtenido de

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/409924:En-el-marco-de-la-Politica-Nacional-de-Lectura-Escritura-Oralidad-y-Bibliotecas-Ecolares-el-Ministerio-de-Educacion-invita-a-las-Instituciones-Educativas-oficiales-del-pais-a-celebrar-e>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Obtenido de

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>

Montehermoso, T. S. (2020). La lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica. *La lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica*. [Artículo investigativo]. Obtenido de

<https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/383/812#:~:text=La%20dime nsión%20sociocultural%20de%20las,que%20se%20sitúa%20y%20actúa.>

Moreira, A., Forero, M., & Parada, A. (2015). *Dossier proceso de paz en Colombia*. Barcelona: CIDOB.

Moreira, A., Forero, M., & Parada, A. (2015). *Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores*. Barcelona: CIDOB.

- Ramírez, J. L. (2019). *Observatorio de desarrollo económico*. Obtenido de secretaria de desarrollo económico: <https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/dinamica-economica/usaquen-es-la-localidad-con-la-tasa-global-de-participacion-laboral-mas-alta-de#:~:text=El%20estrato%20predominante%20en%20los,2%20suman%2011%2C7%25>
- Reyes, S. T. (2018). *La literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica*. Bogotá. [Trabajo de grado] obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11031/TE-22643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rincón, S. D. (2020). *Literatura y sociedad: propuesta didáctica para el análisis literario en la escuela*. *Literatura y sociedad: propuesta didáctica para el análisis literario en la escuela*. [Trabajo de grado]. obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12104>
- Rivera, M. R. (2019). *Sin-tiempo-para-olvidar*. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/sin-tiempo-para-olvidar/index.html>
- Rosen, J., & Martínez, R. (2014). *La Guerra contra las Drogas en Colombia y México: guerras fracasadas*. Manizales: Ánfora.
- Sánchez Lozano, C., & Mojica, J. (2012). *La luna en los almendros*. La luna en los almendros- Guía docente ciclo II. Bogotá: Ediciones SM Colombia.
- Sandoval, M. (2012). El conflicto colombiano en la literatura. *El país*, 1.
- Silveira, E. (2014). *Los detectives lectores: literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la web (ODE)*. Obtenido de Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643895011.pdf>

Villamizar, S. M. (2018). Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora, a partir del desarrollo de secuencias didácticas basadas en las técnicas de comprensión lectora propuestas por Daniel Cassany. Bucaramanga: Universidad autónoma de Bucaramanga. [Trabajo de grado]. obtenido de Repositorio Universidad autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2681>

Wolk, S. (2003). *Teaching for Critical Literacy in Social Studies*. The Social Studies.

Anexos

Anexo A

Encuesta sociodemográfica (click en la imagen)

Encuesta sociodemográfica

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas

A continuación marque las siguientes preguntas según corresponda

iloanajapp@gmail.com [Cambiar cuenta](#)

No compartido

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

Nombres y apellidos del estudiante *

Tu respuesta

Edad del estudiante *

Tu respuesta

Edad del estudiante *

Tu respuesta

¿Has perdido algún año escolar? *

Sí

No

Otros: _____

¿Qué grado escolar has perdido? (Solo responde si aplica)

Tu respuesta

Barrio *

Tu respuesta

Marca tu localidad de residencia *

Elegir

Edad del estudiante *

Tu respuesta

Género del estudiante *

Femenino

Masculino

Otros: _____

Marca el grado que cursas en el IPN *

Elegir

Selecciona tu estrato

Elegir

Selecciona los servicios públicos a los cuales tienes acceso *

Agua

Luz

Gas

Internet

Nombre de tu padre

Tu respuesta

Nivel de escolaridad de tu padre

Elegir

¿Con cuántas personas vives en casa? *

1

2

3

4

5

6

7

8

9

Otros: _____

Marca a las personas que conviven contigo en casa *

Mamá

Papá

Abuelo/s

Abuela/s

Hermano/s

Tío/s

¿Cuántos años tiene la persona de mas edad en tu casa? *

Tu respuesta

¿Cuántos años tiene la persona de mas edad en tu familia (con quien tengas contacto)? *

Tu respuesta

[Enviar](#) [Borrar formulario](#)

Anexo B

Prueba diagnóstica

Proyecto de investigación-Departamento de lenguas
Prueba de comprensión lectora y literacidad crítica
Grado 7mo

Nombres y apellidos:

Instrucciones:

- Responde todas las preguntas a partir del siguiente texto. Algunas preguntas son de opción múltiple y deberás elegir **solo una opción**. En otras deberás escribir la respuesta y argumentarla.

TEXTO

ANA FABRICA CÓRDOBA CABRERA

Por: Gustavo A. Hincapié V.



Iba camino a San Francisco, un pequeño poblado ubicado en el oriente antioqueño, para acompañar una jornada de grabación de un documental colectivo realizado por jóvenes rurales sobre la infancia y la educación en el campo. Era martes 7 de junio del año 2011 y el trayecto transcurría sin novedades hasta que, pasado el mediodía, recibí una llamada de Piedad Morales muy conternada por la noticia que me anunciaba: habían asesinado a "La Negra" al interior de un bus en el nororiente de Medellín. Se llamaba Ana Fabricia Córdoba Cabrera, la había visto por última vez dos semanas antes, encaramándose por las empinadas lomas de la Comuna 13 para acompañar a las madres de los desaparecidos en la búsqueda de sus seres queridos. Ella, como muchas otras mujeres en este país, se atrevió a desafiar el macabro destino que nos imponen. La sacaron de su tierra, fue señalada y encarcelada en la ciudad, le mataron a sus hijos, la persiguieron y finalmente le dispararon en la cabeza con un arma con silenciador. Ella siempre lo advirtió, el dolor la volvió fuerte y pudo vencer el temor para expresar lo que sentía, para contar lo que habla vivido, para denunciar lo que habla visto. En vida no la pudieron acallar y quienes la conocimos no vamos a olvidar sus palabras ni su historia.

testimonios, en el fuerte ritmo de sus palabras, en los recuerdos de quienes compartieron su lucha, de quienes la escucharon y aprendieron a quererla. Para que otros la conozcan, para traerla de vuelta y sentir su fuerza, para no dejarnos arrebatar su aliento, para que no nos condenen al olvido, para que no nos siga gobernando la amnesia.

Tres días antes de la histórica promulgación de la ley de víctimas en Colombia, en la cual estuvo presente el secretario general de Naciones Unidas, fue asesinada una mujer de voz alegre y furiosa, una de las tantas víctimas directas del conflicto armado en el país, una sobreviviente de todas las guerras, desde las de las bananeras en Urabá hasta las de las comunas en Medellín. Su nombre y su historia resonaron con fuerza por el contexto en el que ocurrió su asesinato: a la implementación de leyes de restitución de bienes y derechos se le unió el reconocimiento de las víctimas en un país que, en su historia reciente, había negado la existencia de un conflicto armado. Su muerte se convirtió en una alerta tardía y repetida del riesgo al que se exponen todos aquellos que se atreven a desafiar a la impunidad en un país en guerra. En los noticieros apareció su foto y los periodistas repañan su nombre, citaban una y otra vez sus frases premonitórias, lamentaban el hecho y exigían culpables. La respuesta de la Policía fue el ofrecimiento de una recompensa de "hasta 150 millones de pesos, por información sobre el paradero de los responsables".

Pero muchas preguntas quedaron flotando en el aire después de su asesinato. Quién era esta mujer por muchos conocida simplemente como "La Negra", que frecuentaba las movilizaciones y los encuentros sociales, que acompañaba los reclamos de otras víctimas, que hablaba siempre de su tierra y del exterminio de su familia. Cuáles guerras y dolores habían padecido, por qué la habían matado. Ella misma se encargaba de contar su historia siempre que podía, de relatar su drama con la misma fuerza con la que compartía sus cantos y sus bailes, de alentar a otros para que se organizaran y denunciaran, para que exigieran sus derechos, para que no se quedaran callados.

En el año 2010, en un taller sobre memoria histórica realizado en la Universidad de Antioquia, así se presentó al momento de su intervención: "Yo soy Ana Fabricia Córdoba Cabrera, vi matar mi padre, mi madre y todos mis hermanos. Quedó Arsenio y quedó Fabricia, acabaron con Arsenio porque iba con la verdad. Quedó Fabricia y me mataron a mi hijo porque me lo desaparecieron en La Cruz, yo conocí a mis enemigos. Y esto no me amedrentó porque yo con enloquecerme o ponerme a llorar en una esquina no hago nada, eso me calienta más el corazón y me da más fortaleza para seguir luchando y hablar en estos escenarios".

• Responde las preguntas según el texto

1. ¿En qué década fue asesinada Fabricia Córdoba?

- A. En la década de los 90s
- B. En la década de los 60s
- C. En la década de los 2000
- D. En la década del 2010

2. Lee el siguiente fragmento del texto: "Se llamaba Ana Fabricia Córdoba Cabrera, la había visto por última vez dos semanas antes, encaramándose por las empinadas lomas de la Comuna 13 para acompañar a las madres de los desaparecidos en la búsqueda de sus seres queridos. Ella, como muchas otras mujeres en este país, se atrevió a desafiar el macabro destino que nos imponen". ¿Qué opinas acerca de dicha labor de acompañamiento a las madres realizada por Fabricia Córdoba?

3. ¿Qué hubieras hecho en el lugar de Ana Fabricia al enterarte de las desapariciones de la comuna 13? Argumenta tu respuesta.

4. ¿Cuál es la intención principal del autor del texto?

- A. Dar a conocer los sucesos ocurridos en Medellín
- B. Homenajear a las mujeres afrodescendientes
- C. Homenajear a Fabricia Córdoba
- D. Explicar lo que es la memoria histórica

5. Describe a Fabricia según el texto. Menciona aspectos físicos, rasgos de su personalidad y lo que consideres que construye la identidad de Fabricia.

6. De acuerdo con el siguiente apartado del texto "La Negra", que frecuentaba las movilizaciones y los encuentros sociales, que acompañaba los reclamos de otras víctimas, que hablaba siempre de su tierra y del exterminio de su familia: "Podemos inferir que Fabricia fue víctima de..."

- A. Venta y posesión ilegal de tierras
- B. Desplazamiento forzado
- C. Racismo
- D. Violencia familiar

7. Menciona mínimo dos (2) problemáticas y conflictos sociales por los cuales pasó Fabricia Córdoba a lo largo de su vida, según el texto.

8. Escoge solo una (1) de las problemáticas o conflictos sociales por los cuales pasó Fabricia Córdoba y responde: ¿qué piensas tú acerca de dicha problemática? Escribe tu opinión y por qué piensas eso.

9. Cuando Fabricia dice "eso me calienta más el corazón y me da más fortaleza para seguir luchando y hablar en estos escenarios", ¿qué es lo que realmente ella quiere decir al hacer uso de la palabra "calienta"? Escríbelo con tus palabras.

10. Según el texto, ¿Por qué crees que Fabricia hubiese sido acogida por "La ley de víctimas en Colombia" si ella no hubiese sido asesinada?

11. Según el texto, ¿qué es lo que Fabricia Córdoba siempre advirtió?

- A. Que su familia sería asesinada
- B. Que tendría una voz alegre
- C. Que conocería a sus enemigos
- D. Que ella sería asesinada

12. ¿Qué opinión tienes acerca de las razones señaladas en el texto por las cuales fue asesinada Fabricia Córdoba?

13. Pregunta opcional ¿Tú, algún familiar o tu familia en general ha pasado por alguna situación similar a la de Patricia Córdoba?

Anexo C

Diario de campo

REGISTRO DE OBSERVACIÓN ENCUENTRO #	
IMPLEMENTADO POR: Johana Alejandra Pachón Porras FECHA DE ELABORACIÓN: . FECHA DE APLICACIÓN: - HORA: - Participantes: curso 703	
Descripción observación	Interpretación y análisis
Fortalezas	Debilidades
Oportunidades	Amenazas
Conclusiones	
EVIDENCIAS	

Anexo D

Constancias diarios de campo


de la estudiante investigadora Johana Alejandra Pachón Porras.

Luego de la revisión del instrumento de diario de campo, brindo las siguientes apreciaciones:

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
6. El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					✓
7. El instrumento cumple con la correcta recolección de datos de acuerdo con el problema a solucionar en la investigación.					✓
8. El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					✓
9. La redacción de la plantilla de diario de campo es clara y apropiada.					✓
10. En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					✓

Comentarios:
Muy apropiada redacción por la correspondiente recolección

Opinión de aplicabilidad:
 El instrumento sí cumple con los requisitos para su aplicación.
 El instrumento no cumple con los requisitos para su aplicación.
 Promedio de valoración

FIRMA 

CONSTANCIA DE VALUACIÓN DE INSTRUMENTOS

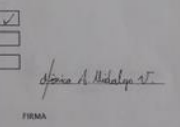
Yo, Johana Alejandra Pachón Porras, con c.c. 53032013 de Bogotá, representado en Solución Amigable de Conflictos el grado de Docente con Especialización, y apunto la carrera profesional de Investigación. Por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de calificación, el instrumento "DIARIO DE CAMPO" utilizado en el desarrollo de la investigación "Veracidad crítica a través de la literatura del conflicto armado colombiano" de la estudiante investigadora Johana Alejandra Pachón Porras.

Luego de la revisión del instrumento de diario de campo, brindo las siguientes apreciaciones:

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
6. El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					✓
7. El instrumento cumple con la correcta recolección de datos de acuerdo con el problema a solucionar en la investigación.					✓
8. El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					✓
9. La redacción de la plantilla de diario de campo es clara y apropiada.					✓
10. En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					✓

Comentarios:

Opinión de aplicabilidad:
 El instrumento sí cumple con los requisitos para su aplicación.
 El instrumento no cumple con los requisitos para su aplicación.
 Promedio de valoración

FIRMA 

Anexo E

Constancias de pruebas diagnósticas

Yo, Leonardo Cano con C.C. 19392760 de Bogotá especializado en Educación y ejerzo la carrera profesional de Docente. Por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento "DIAGNÓSTICO DE LITERACIDAD CRÍTICA" utilizado en el desarrollo de la investigación "Literacidad crítica a través de la literatura del conflicto armado colombiano" de la estudiante investigadora Johana Alejandra Pachón Porras.

Luego de la revisión del instrumento diagnóstico, brindo las siguientes apreciaciones:

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
1. El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					✓
2. El instrumento cumple con el diagnóstico del problema a solucionar en la investigación.					✓
3. El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					✓
4. La redacción de la prueba es clara y apropiada.					✓
5. En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					✓

Comentarios:
Muy apropiada según su construcción para aplicación específica.

Opinión de aplicabilidad:
 El instrumento sí cumple con los requisitos para su aplicación.
 El instrumento no cumple con los requisitos para su aplicación.
 Promedio de valoración

[Firma]
FIRMA

Yo, José A. Hidalgo Vergara con C.C. 530320730 de Bogotá D.C. especializado en Educación y ejerzo la carrera profesional de Docente. Por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento "DIAGNÓSTICO DE LITERACIDAD CRÍTICA" utilizado en el desarrollo de la investigación "Literacidad crítica a través de la literatura del conflicto armado colombiano" de la estudiante investigadora Johana Alejandra Pachón Porras.

Luego de la revisión del instrumento diagnóstico, brindo las siguientes apreciaciones:

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
1. El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					✓
2. El instrumento cumple con el diagnóstico del problema a solucionar en la investigación.					✓
3. El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					✓
4. La redacción de la prueba es clara y apropiada.					✓
5. En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					✓

Comentarios:

Opinión de aplicabilidad:
 El instrumento sí cumple con los requisitos para su aplicación.
 El instrumento no cumple con los requisitos para su aplicación.
 Promedio de valoración

[Firma]
FIRMA

Anexo F

Constancia de prueba final

Yo, José Antonio Hidalgo Vergara con C.C. 53032073 de Bogotá D.C. especializado en Educación y ejerzo la carrera profesional de Docente. Por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento "DIAGNÓSTICO FINAL DE LITERACIDAD CRÍTICA" utilizado en el desarrollo de la investigación "Literacidad crítica a través de narrativas del conflicto armado colombiano" de la estudiante investigadora Johana Alejandra Pachón Porras.

Luego de la revisión del instrumento diagnóstico final, brindo las siguientes apreciaciones:

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
1. El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					✓
2. El instrumento cumple con el diagnóstico del problema a solucionar en la investigación.					✓
3. El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					✓
4. La redacción de la prueba es clara y apropiada.					✓
5. En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					✓

Comentarios:

Opinión de aplicabilidad:
 El instrumento sí cumple con los requisitos para su aplicación.
 El instrumento no cumple con los requisitos para su aplicación.
 Promedio de valoración

[Firma]
FIRMA

Yo, Leonardo Cano, con C.C. 19392760, de Bogotá, especializado en Educación, Comunicación, Literatura y ejerzo la carrera profesional de Docente. Por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento "DIAGNÓSTICO FINAL DE LITERACIDAD CRÍTICA" utilizado en el desarrollo de la investigación "Literacidad crítica a través de narrativas del conflicto armado colombiano" de la estudiante investigadora Johana Alejandra Pachón Porras.

Luego de la revisión del instrumento diagnóstico final, brindo las siguientes apreciaciones:

INDICADORES	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
1. El instrumento presenta coherencia con el problema de investigación.					✓
2. El instrumento cumple con el diagnóstico del problema a solucionar en la investigación.					✓
3. El instrumento guarda relación con los objetivos propuestos en la investigación.					✓
4. La redacción de la prueba es clara y apropiada.					✓
5. En general, el instrumento permite un manejo adecuado de la información.					✓

Comentarios:
Muy apropiada construcción del instrumento acorde con el propósito del trabajo investigativo.

Opinión de aplicabilidad:
 El instrumento sí cumple con los requisitos para su aplicación.
 El instrumento no cumple con los requisitos para su aplicación.
 Promedio de valoración 5.0

[Firma]
FIRMA

Anexo G

Juego genially (click en la imagen)



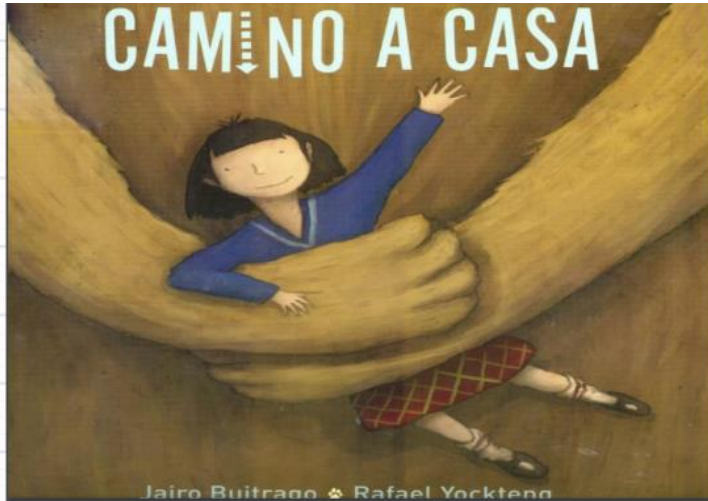
Anexo H

Presentación de apoyo sobre el conflicto armado colombiano (click en la imagen)



Anexo I

Apoyo visual de sesión "Camino a casa" (click en la imagen)



Anexo J

Taller la luna en los almendros

guía docente
ciclo II
Tercero
Cuarto
Quinto

Somos más lectores
PLAN LECTOR 2012-2013
LIBROS PARA NIÑOS Y JÓVENES

La luna en los almendros

¿De qué se trata este libro?

Una familia campesina, compuesta por padres y dos hijos varones, empieza a vivir un drama de zozobra y miedo luego de que, forzados por el enfrentamiento entre el Ejército y la guerrilla, deben exiliarse. Los niños, valerosos y soñadores, tratan de sobrevivir en medio de un sinnúmero de adversidades. Una novela realista para comprender la Colombia actual.

¿Quién escribió este libro?

GERARDO MENESES CLAROS. COLOMBIA, 1966.
Reconocido escritor de libros de literatura infantil, con dieciocho títulos publicados de estilo marcadamente realista. Además, es maestro de escuela en la región donde nació, Pitalito, Huila. En 2011 ganó el 4º Premio El Barco de Vapor - Biblioteca Luis Ángel Arango.

EL BARCO DE VAPOR
Gerardo Meneses Claros
La luna en los almendros

CONTENIDO
TALLER 1 **Antes de leer**
TALLER 2 **Durante la lectura**
TALLER 3 **Después de la lectura**

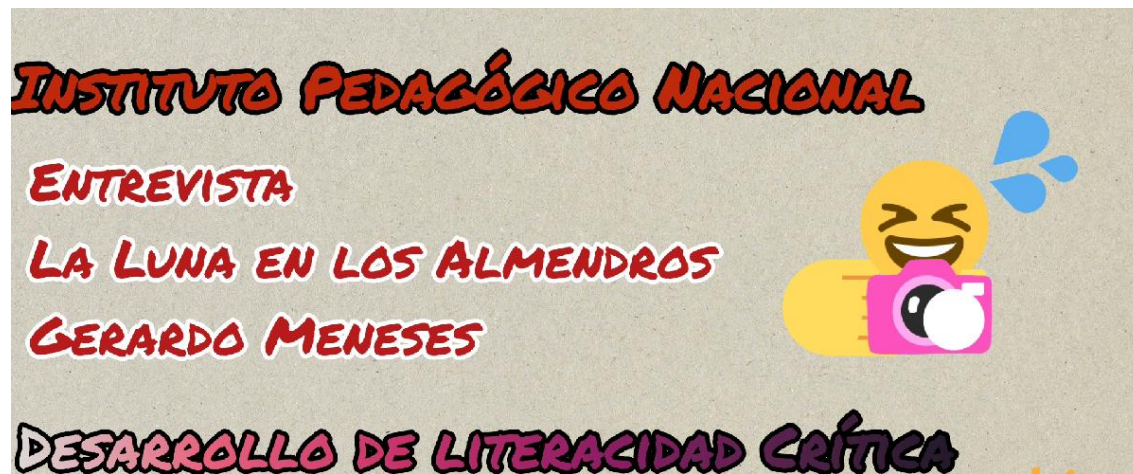
www.literaturasmcolombia.com

PROYECTO EDITÓRICO: Equipo Ediciones SM
AUTOR: Carlos Sánchez Lozano
CONECTOR: Juan Pablo Mojica
© Ediciones SM Colombia, 2012
Carrera 85K 46A-06, Oficina 502
Complejo Logístico San Cayetano
e-pa 590 33A, Bogotá D.C.
somoslectores_col@grupo-sm.com

No está permitida la reproducción total o parcial de esta guía, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del derecho de autor.

Anexo K

Grabaciones de entrevistas La luna en los almendros (click en la imagen)



Anexo L

Respuesta de taller "Tu voz construye memoria"

Las preguntas marcadas en color azul son correctas.

Las preguntas marcadas en color amarillo son incorrectas.

Las preguntas marcadas en color gris responden parcialmente a la pregunta.

Pregunta	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Respuesta de estudiante	¿Qué tipo de texto es?	¿Qué Personajes encontramos ?	¿En dónde sucede el cómic?	¿Cómo es el contexto de donde sucede el cómic?	¿Quién es el autor?
Estudiante 1	tu voz construye memoria es un cómic	Pedro, Martha Laura, Carlos	en una zona rural de Colombia	familiar es de los falsos positivos reunidos	centro nacional de memoria histórica

<p>Estudiante 2</p>	<p>tu voz construye memoria es un cómic</p>	<p>Pedro, Marta Carlos, Laura centro nacional de memoria histórica</p>	<p>el cómic sucede en una zona rural de Colombia</p>	<p>para mí este contexto es sanatorio agresivo y amigable. También un poco doloroso ya que coma el hecho de recordar esos eventos tan traumáticos y dolorosos es duro, pero a la vez bueno porque ayuda a seguir con la vida de una manera tranquila y con mucha paz</p>	<p>centro nacional de memoria histórica. es un establecimiento público que recopila e investiga información del fenómeno del conflicto armado. busca la reparación y no repetición de este</p>
<p>Estudiante 3</p>	<p>tu voz construye memoria es un cómic</p>	<p>Pedro coma Laura, Marta, centro nacional de memoria histórica</p>	<p>el cómic sucede en una zona rural de Colombia</p>	<p>es un cómic que es triste y las personas están unidas para vivir mejor</p>	<p>centro nacional dado de memoria histórica. Es un establecimiento público que recopila e investiga el fenómeno del conflicto armado punto busca la reparación y no repetición del conflicto</p>
<p>Estudiante 4</p>	<p>es un cómic</p>	<p>Pedro, Laura, Marta, centro nacional de memoria histórica</p>	<p>el cómic sucede en una zona rural de Colombia</p>	<p>es un cómic triste violento de aprendizaje de una situación que pasa muy seguido en Colombia</p>	<p>Sin respuesta</p>

Estudiante 5	tu voz construye memoria es un cómic	Pedro, Carlos, Marta, Laura, centro nacional de memoria histórica	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	es un lugar donde hay naturaleza, pero mucha violencia, pero hay gente muy fuerte y guerrera	el autor es el centro nacional de memoria histórica
Estudiante 6	tu voz construye memoria es un cómic	Pedro, Carlos, Marta, Laura, centro nacional de memoria histórica	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	hay gente unida por su pasado y su tristeza la que lucha por la libertad de su pueblo	el autor es el centro nacional de memoria histórica. Establecimiento público. Recopila e investiga el fenómeno del conflicto armado punto busca la reparación y no repetición del conflicto
Estudiante 7	comic	Pedro, Laura, Marta	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	rural campo	centro nacional de memoria histórica. esta blecimiento público. Rec opila e investiga el fenómeno del conflicto armado punto busca la reparación y no repetición del conflicto
Estudiante 8	tu voz	Pedro, Marta, Laura,	el cómic pasa	un espacio rural	el centro

	construye memoria es un cómic	Carlos, centro nacional de memoria histórica	a una zona rural de Colombia	en contacto con lo natural su gente es lúgubre con ganas de hacer justicia que recuerden el suceso	nacional de memoria, un establecimiento público que recopila info del conflicto armado para que no vuelva a pasar
Estudiante 9	Sin respuesta	Pedro, Marta, centro nacional de memoria histórica, Laura	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	el cómic habla sobre que tenemos que contar la verdad para vivir	el centro nacional de memoria histórica es un establecimiento público que recopila y busca soluciones al conflicto armado
Estudiante 10	tu voz construye memoria es un cómic	Pedro, Carlos, Marta, Laura, centro nacional de memoria histórica	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	es un contexto de violencia, pero también un contexto de una comunidad unida	El centro nacional de memoria histórica. Establecimiento público. Recopila e investiga el fenómeno del conflicto armado punto busca la reparación y no repetición del conflicto
Estudiante 11	tu voz construye memorias un cómic	Laura, Pedro, Marta, Carlos, centro nacional de memoria histórica	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	violencia, miedo punto entorno y seguro punto personas unidas	autor: centro nacional de memoria histórica. Establecimiento

					público. Recopila e investiga el fenómeno del conflicto armado busca la reparación
Estudiante 12	tu voz construye memoria es cómic	Carlos, Pedro Laura, Marta, centro nacional de memoria histórica	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	Sin respuesta	centro nacional de memoria histórica. Esta blecimiento público. Recopila investiga el fenómeno del conflicto armado punto busca la reparación y no repetición del conflicto
Estudiante 13	tu voz construye memoria es un cómic	Pedro, Carlos, Laura, Marta, centro nacional de memoria histórica	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	Sin respuesta	Sin respuesta
Estudiante 14	tu voz construye memoria es un cómic	Laura, Pedro, Marta, Carlos, centro nacional de memoria histórica	el cómic en una zona rural de Colombia	Difícil, violento, triste coma unidos por un mejor vivir	recepción investigar y recopilar el fenómeno del conflicto armado y busca la reparación de estos casos de conflicto armado es un establecimiento público

					centro nacional de memoria histórica
Estudiante 15	tu voz construye memoria es un cómic	Pedro, Laura, Marcos, Marta	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	rural campo	El centro nacional de memoria histórica que recopila horribles acontecimientos del conflicto armado para que no vuelva a suceder
Estudiante 16	Tu voz construye memoria es un cómic	Pedro Marta, Laura	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	mucha violencia tristeza guerras hay mucha gente dando su testimonio	el autor no lo dice, pero es ese centro nacional de memoria histórica
Estudiante 17	comi c	Carlos Laura Pedro marta	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	Se trata sobre crear conciencia sobre los problemas del pasado	el autor es el centro nacional de memoria histórica
Estudiante 18	Tu voz construye memoria es un cómic	Carlos, Pedro, Marta, centro nacional de memoria histórica, Laura, familiares	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	lugar triste violento y con naturaleza con mucha gente Guerrera	el autor es el centro nacional de memoria histórica
Estudiante 19	tu voz construye memoria es un cómic	Marta	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	falta autor y contexto	falta autor y contexto
Estudiante 20	comi c	Carlos Pedro, Marta,	el cómic	es un entorno hostil,	centro nacional

		Laura, centro nacional de memoria histórica	sucede en una zona rural de Colombia	violento, inseguro. Pero también hay personas muy buenas amigables y amorosas	de memoria histórica
Estudiante 21	es un cómic	Pero. Marta, Laura	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	es un lugar triste en contacto con la naturaleza un lugar para unirse	centro nacional de memoria histórica es un establecimiento público que recopila e investiga el fenómeno del conflicto armado que busca la reparación del conflicto
Estudiante 22	es un texto narrativo comic	Pedro, Laura, Marta	zona rural de Colombia rural campo		centro nacional de memoria histórica
Estudiante 23	tu voz construye memoria es un cómic	Pedro, Carlos, Laura, Marta, centro nacional de memoria histórica	el cómic sucede en una zona rural de Colombia	trata de que la gente no quiere más guerra violento	el autor es el centro nacional de memoria histórica ese recopila investiga el fenómeno del conflicto

Anexo M

Transcripción de respuesta de taller "Camino a casa"

Las preguntas marcadas en color azul son correctas.

Las preguntas marcadas en color amarillo son incorrectas.

Las preguntas marcadas en color gris responden parcialmente la pregunta

pregunta	Comentarios e inferencias durante la lectura previas a la realización de las preguntas	respuesta	Análisis
<p>1. ¿en qué época infieres que comienza la narración de la historia?</p>	<p>Docente: Vean el león, analicen el año ¿qué año es? Estudiante 1: 1242 Estudiante3: 1200...1948 Estudiante 2: El bogotazo Docente: ¡Bien!</p>	<p>Docente: Muy bien. Ahora vamos a responder unas preguntas. ¿Primera pregunta, en qué época de la historia infieres que comienza la narración? Estudiante 1: Mil novecientos... Estudiante 2: En el Bogotazo</p>	<p>La respuesta es correcta, los estudiantes infirieron que la época en la que se narra el álbum libro, puesto que en 1948 es la fecha donde inicia el bogotazo.</p>
<p>2. ¿en dónde crees que se dan los hechos de la narración?</p>		<p>Segunda pregunta, ¿en dónde crees que se dan los hechos de la narración? Estudiante 2: En el Bogotazo. Docente: ¿En dónde? Estudiante 1: En Bogotá. Docente: ¿Por qué más creen que es en Bogotá? Si el cuento no nos dice que fue en Bogotá. Estudiante 1: Por el Bogotazo Estudiante 2: Por el año. Docente: ¿Y qué más? Estudiante 2: Por la gente. Docente: Por la gente, ¿qué más? Estudiante 1: Por las calles, por las casas. Docente: ¿Por qué? ¿Cómo se veían las casas? Estudiantes: -Antiguas -antiguas -destrozadas, había una parte quemada de los ataques o las revueltas que hubo.</p>	<p>La primera respuesta fue “en el bogotazo” pero eso no responde a la pregunta en sí. Después de eso los estudiantes respondieron correctamente que fue en Bogotá, debido al bogotazo añadiendo a la respuesta características sobre la gente, las casas y aquello que observaron de las imágenes, lo cual ayudo a la construcción de la respuesta.</p>

<p>3. ¿a qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de las ilustraciones?</p>		<p>Docente: Tercera pregunta, ¿a qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de las ilustraciones? Estudiante 1: Al bogotazo Docente: ¿Y qué más?</p>	<p>Solo se brindó una respuesta, es decir un solo hecho histórico de los 3 que hablaban dentro de la narrativa del álbum libro.</p>
<p>4. ¿a qué crees que hace referencia el león de la historia?</p>	<p>Docente: “Y si quieres, y si quieres, espérate que mamá vuelva de la fábrica”. “Puedes decirte de nuevo si quieres” “Pero vuelve cuando te lo pida”. Vean bien las imágenes. (Conversación entre estudiantes) Estudiante 1: ¡Ay, es el papá! (haciendo referencia al León) Estudiante 2: por la melena (señala una foto del papá de la niña en el álbum libro)</p>	<p>Docente: Pero esa es la cuarta pregunta. ¿A qué crees que hace referencia a León de la historia? Estudiantes: Al padre de la niña. Docente: ¿Por qué? Estudiante 1: porque murió por el bogotazo. Estudiante 2: Y ella le dice que la mamá y luego al final sale la foto y el padre está con la melena muy grande, que se parece mucho a la de su padre. Docente: Listo, vamos a revisarlo, miren.</p>	<p>La respuesta se respondió de manera rápida y acertada, dando las razones del porque el león representaba al papá (las cuales fueron las características físicas explicadas por los estudiantes).</p>

Grupo 2

pregunta	Comentarios e inferencias durante la lectura previas a la realización de las preguntas	respuesta	Análisis
<p>1. ¿en qué época infieres que comienza la narración de la historia?</p>		<p>Docente: vamos a responder unas preguntas. ¿En qué época infieren que comienza la narración de esta historia? Estudiantes: en 1940 y algo Docente: y ¿Qué pasa ahí? En 1948 dice ahí Estudiante 3: el bogotazo.</p>	<p>A pesar de que al principio la respuesta fuera 1940, luego los estudiantes acertaron dando a respuesta es correcta, es decir los estudiantes infirieron que la época en la que</p>

		Estudiantes 1 y 3: ¡ahhh!	se narra el álbum libro, puesto que en 1948 es la fecha donde inicia el bogotazo.
2. ¿en dónde crees que se dan los hechos de la narración?		<p>Segunda pregunta. ¿En dónde creen que se dan los hechos de la narración?</p> <p>Estudiante 2: En Bogotá.</p> <p>Docente: ¿Por qué en Bogotá? Además del año.</p> <p>Estudiantes: porque es del bogotazo</p> <p>Docente: además del año, ¿Por qué creen que es en Bogotá?</p> <p>Estudiante 2: por las imágenes</p> <p>Docente: ¿por qué?</p> <p>Estudiante 1: porque el piso de la carretera esta dañado</p> <p>Estudiante 2: porque hay Cola cola</p> <p>Estudiante 2: señala una imagen y menciona que esa es la séptima</p> <p>Docente: no creo que sea la séptima;</p> <p>Estudiante 3: es como la Caracas o la circunvalar. Vea por esa imagen anterior y esos manes ahí se nota que es Bogotá</p> <p>Docente: ¿estas (imágenes) a que les recuerda?</p> <p>Estudiante 3: la candelaria</p> <p>Docente: ese es el sur de Bogotá. Pero si, es en Bogotá. Muy bien</p>	<p>La respuesta fue rápidamente acertada. Los estudiantes realizaron una lectura visual de las imágenes (dando características como el piso y los avisos de cola cola), lo cual les permitió dar con el lugar donde se daba la narración. Además de la inferencia dada por que fue en la época del bogotazo, claramente ocurrido en Bogotá.</p>
3. ¿a qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de las ilustraciones?	Estudiante 1: era el papa de la chica que estaba ahí, supongo que el papa lo representaban como un león	<p>. Tercera. ¿A qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de esos dibujos?</p> <p>Estudiante 3: EI Bogotazo.</p>	Al momento de responder directamente la pregunta se brindaron 2/3 hechos históricas

	<p>Docente: exacto, muy bien</p> <p>Estudiante 2: y en la foto, parece un león.</p> <p>Estudiante 1: por el pelo super “león” y las botitas</p> <p>Estudiante 3: que tienen las botas?</p> <p>Estudiante 1: mugre</p> <p>Estudiante 3: ehh representan los desaparecidos</p> <p>Docente: muy bien.</p>	<p>Docente: ¿Y qué más?</p> <p>Estudiante 3: si es en el 85, la toma del palacio de justicia.</p> <p>Estudiante 2: ¡ohh! - sorprendida</p> <p>Docente: Muy bien.</p> <p>¿O sea que los desaparecidos (vistos en una imagen del álbum libro) son de qué?</p> <p>Estudiante 3: de la toma del palacio</p>	<p>de manera acertada. Estos hechos fueron tratados en la contextualización histórica, permitiendo a los estudiantes conectar lo estudiado, con los hechos del álbum libro.</p> <p>De igual forma es importante aclarar que los estudiantes mencionan el tercer hecho sobre los falsos positivos, al mencionar las botas (un código referente a ellos) del papá de la niña.</p>
<p>4. ¿a qué crees que hace referencia el león de la historia?</p>		<p>Docente: Última pregunta. ¿A qué creen que hace referencia el león de la historia? O ¿A quién?</p> <p>Conversación entre estudiantes</p> <p>Responden a la pregunta: a Gaitán</p> <p>Docente: ¿seguros?</p> <p>Estudiante 1: era el papa de la chica que estaba ahí, supongo que el papa lo representaban como un león</p> <p>Docente: exacto, muy bien</p> <p>Estudiante 2: y en la foto, parece un león.</p> <p>Estudiante 1: por el pelo super “león” y las botitas</p>	<p>En un principio la respuesta fue incorrecta, ya que Gaitán no era la persona a quien representaba el León, esta respuesta se pudo dar debido al contexto en el que la narración se encontraba. No obstante, luego la respuesta fue acertada, gracias al análisis de las imágenes y la similitud que los estudiantes encontraron entre el león y las fotos del papa de la</p>

			niña (a quien si representaba el león de forma metafórica)
--	--	--	--

Grupo 3

pregunta	Comentarios e inferencias durante la lectura previas a la realización de las preguntas	respuesta	Análisis
1. ¿en qué época infieres que comienza la narración de la historia?		<p>Docente: exacto. Vamos a responder unas preguntas. ¿En qué época infieren que comienza esta narración?</p> <p>Estudiante 2: en el 84, 1984</p> <p>Docente: ¿en el 84? ¿Por qué?</p> <p>Estudiante 2: Porque decía en la lapida</p> <p>Docente: pero en la lápida no decía esa fecha</p> <p>Estudiante: si es 84</p> <p>Docente: ya miramos (Se muestra la imagen del libro)</p> <p>Estudiantes: en el 48</p> <p>Docente: ¿y que paso?</p> <p>Estudiante 1: se desaparecieron las personas</p> <p>¿Docente y que paso en el 48?</p> <p>Estudiante 2: en el 48... el bogotazo!</p>	<p>Al inicio hubo un error en la fecha, ya que era 1948, no 1984. No obstante, cuando se corrigió la fecha la respuesta fue acertada y los estudiantes infirieron que la época en la que se narra el álbum libro, puesto que en 1948 es la fecha donde inicia el bogotazo.</p>
2. ¿en dónde crees que se dan los hechos de la narración?		<p>Docente: o sea que ¿la historia comienza en dónde?</p> <p>Estudiantes: en Bogotá</p> <p>Docente: comienza en el bogotazo, y ¿dónde creen que pasaron los hechos de la historia?</p> <p>Estudiante 2: en Soacha</p>	<p>La respuesta fue rápidamente acertada. Los estudiantes realizaron una lectura visual de las imágenes, lo cual les permitió dar con el lugar donde se daba la narración.</p>

		<p>Estudiante 1: en Bogotá: Docente: ¿porque en Bogotá? Estudiante 1: porque es el bogotazo Docente: y ¿además de eso? Estudiante 2: eh porque decía la ciudad Docente: no decía la ciudad en el texto Estudiante 2: si, decía “me aleja de la ciudad” Docente: ah bueno sí, pero no decía que es Bogotá. ¿Pero ustedes creen que esto en Bogotá? Estudiante 2: pues si Docente: ¿por qué? Estudiante 1: porque esto es suba Docente: ¿eso es suba? ¿Y porque creen que es suba? Estudiante 1: porque son paredes Docente: okay, ósea, por las imágenes. ¿Porque más? Estudiante 2: por la refrescante cola y cola Docente okay: Estudiante 1: por los camiones Docente: ¿porque más? Estudiante 1: por la sopita que decía que hacía en los más calurosos días</p>	<p>Además de la inferencia dada por que fue en la época del bogotazo, claramente ocurrido en Bogotá.</p>
<p>3. ¿a qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de las ilustraciones?</p>		<p>Docente: listo. Tercera pregunta. ¿a qué hechos históricos hace alusión el autor por medio de los dibujos? Estudiante 1: al bogotazo Docente: ¿al bogotazo y que más? Se acuerdan de que un</p>	<p>Solo se brindó una respuesta, es decir un solo hecho histórico de los 3 que hablaban dentro de la narrativa del álbum libro.</p>

		<p>periódico (del álbum libro) decía “desaparecidos de 1985”</p> <p>Estudiante 1: esos fueron los paramilitares</p> <p>Docente: ¿mmm y en esa fecha?</p> <p>Estudiante 2: en el 85? No, no se</p> <p>Docente: yo les cuento, en 85 fue la toma del palacio de justicia. ¿Se acuerdan?</p> <p>Estudiantes: ahh si</p> <p>Docente: ¿entonces ahí el autor está haciendo referencia a qué?</p> <p>Estudiante: a los desaparecidos, al palacio de justicia que fue que los metieron en el museo de Llorente, creo que fue</p> <p>Docente: y los desaparecieron, bien</p>	
<p>4. ¿a qué crees que hace referencia el león de la historia?</p>	<p>Docente: vean las imágenes, acá este periódico dice “desaparecidos de 1985”, porque es que hay no se alcanza a ver</p> <p>Estudiantes: ven una imagen donde está el papa de la niña del cuento</p> <p>-ahhh, el papá era el león y se desapareció</p>	<p>. Ultima pregunta a que creen que hace referencia el león de la historia?</p> <p>Estudiante 1: al papa de la niña</p> <p>Docente: porque</p> <p>Estudiantes: - por el pelo -el pelo del león</p> <p>Docente: listo muy bien. Gracias</p>	<p>La respuesta se respondió de manera rápida y acertada, dando las razones del porque el león representaba al papá (las cuales fueron las características físicas explicadas por los estudiantes).</p>

Anexo N

Consentimiento informado de estudiantes menores de edad

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 787 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasvreaclamoz@pedagogica.edu.co.

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

Anexo Ñ

Propuesta pedagógica

PROPUESTA PEDAGÓGICA
 ÁREA DE HUMANIDADES
 LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
 DESARROLLO DE HABILIDADES DE LITERACIDAD CRÍTICA

MATERIA/S	Lengua Castellana/ Literatura	CURSO	703	INSTITUCIÓN	Instituto pedagógico Nacional
JUSTIFICACIÓN	Los estudiantes desarrollaran habilidades de comunicación oral y escrita, comprensión textual y apreciación literaria e intertextualidad fomentando y valores de respeto mediante el enfoque en la literacidad crítica el cual permite profundizar en textos, explorar perspectivas y desarrollar pensamiento crítico, formando ciudadanos comprometidos con la sociedad colombiana.				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS CLAVE.	CONTENIDOS		OBJETIVOS		