

Aventuras gráficas analíticas: un proyecto de aula para fortalecer la lectura crítica y la
literacidad visual

Wilmer Julio Salazar

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

2023

Aventuras gráficas analíticas: un proyecto de aula para fortalecer la lectura crítica y la
literacidad visual

Wilmer Julio Salazar

Proyecto de grado para optar al título profesional de licenciado en español y lenguas
extranjeras

Asesora

Johana Alexandra Rojas Huertas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

2023

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

Ante todo, quisiera agradecer a mi asesora Johana Rojas, sin sus revisiones y constante retroalimentación este proyecto no hubiera sido posible.

A mi mamá Schneider Salazar por tenerme paciencia y siempre apoyarme cuando más lo he necesitado.

A todos lo que me han acompañado a lo largo de este proceso.

Resumen

El presente proyecto de investigación del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional tiene por objeto revisar los aportes de un proyecto de aula basado en el cómic periodístico en el mejoramiento de la literacidad visual y la lectura crítica de estudiantes de ciclo IV del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, se utilizó una metodología enmarcada en la investigación acción. De esta manera, surgió el proyecto de aula denominado Aventuras gráficas analíticas, donde se diseñaron ocho sesiones, las cuales buscaban fortalecer habilidades de comprensión, identificación, análisis e interpretación, de elementos visuales y textuales. Con lo cual se concluyó que, si bien solo fue posible aplicar seis sesiones, sí se evidenció una evolución por parte de las estudiantes en literacidad visual y lectura crítica. Por último, en caso de contar con mayor tiempo, se recomienda implementar sesiones intermedias con actividades cortas para así reforzar ciertos conocimientos.

Palabras clave: Literacidad visual, lectura crítica, cómic periodístico, proyecto de aula

Abstract

The following research project from the Language Department at the Universidad Pedagógica Nacional aims to review the contribution of a classroom project based on comic journalism in enhancing both visual literacy and critical reading skills of fourth cycle students at Liceo Femenino Mercedes Nariño school. Thus, the classroom project called Aventuras gráficas analíticas was created, consisting of eight sessions designed to strengthen comprehension, identification, analysis, and interpretation of both visual and textual elements. As a result, although only six sessions were implemented, there was an improvement in students' visual literacy and critical reading skills. Finally, if more time is available, it will be recommended to implement intermediated sessions with short activities to reinforce specific knowledge.

Keywords: Visual literacy, Critical reading, Comic journalism, Classroom project

Tabla de contenido

Resumen	v
Abstract	vi
Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del problema	4
1.1 Contextualización local e institucional	4
1.2 Caracterización de la población	5
1.3 Diagnóstico	6
1.4 Problemática	7
1.5 Delimitación	9
1.6 Justificación	10
1.7 Objetivos de la investigación	12
1.7.1 Objetivo general:.....	12
1.7.2 Objetivos específicos:	12
Capítulo II: Contexto conceptual	13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Referentes conceptuales.....	16
2.2.1 Lectura.....	16
2.2.2 Cómic periodístico	20
2.2.3 Literacidad	24
2.2.4 Proyecto de aula	30
Capítulo III: Diseño metodológico.....	34
3.1 Paradigma y enfoque investigativo.....	34
3.2 Técnicas e instrumentos	35

3.2.1	Encuesta.....	35
3.2.2	Prueba diagnóstica	35
3.2.3	Observación participante	36
3.2.4	Diario de campo.....	36
3.3	Matriz categorial.....	36
3.4	Población	37
3.5	Consideraciones éticas	38
Capítulo IV: Trabajo de campo.....		39
4.1	Propuesta de intervención.....	39
4.2	Descripción de la propuesta	40
4.3	Fases de la propuesta.....	41
4.4	Estructura de la implementación	43
Capítulo V.: Organización de la información y análisis de resultados		49
5.1	Tabla de triangulación	50
5.2	Resultados por fases	56
5.2.1	Fase de fundamentación	56
5.2.2	Fase de elaboración	60
5.2.3	Fase de presentación	65
5.3	Resultados de la investigación	65
Capítulo VI: Conclusiones.....		69
Capítulo VII: Recomendaciones.....		70
Referencias		71
Anexos		75
Anexo 1.....		75

Anexo 2.....	76
Anexo 3.....	79
Anexo 4.....	80
Anexo 5.....	80
Anexo 6.....	81
Anexo 7.....	82
Anexo 8.....	83
Anexo 9.....	85

Índice de figuras

Actividad 1: Literacidad Visual	57
Actividad 2: Crónica gráfica	58
Actividad 3: Plano contrapicado.....	59
Actividad 4: Plano americano.....	59
Actividad 5: Crónica gráfica 1	60
Actividad 6: Crónica gráfica 2	60
Actividad 7: Preguntas	62
Actividad 8: Preguntas	62
Actividad 9: Actos 1	64
Actividad 10: Actos 2.....	64
Actividad 11	66
Actividad 12	68
Actividad 13.....	68

Introducción

El propósito de esta investigación es analizar cómo el cómic periodístico puede potenciar la lectura crítica y la literacidad visual en estudiantes de ciclo IV. Por lo cual, en un primer momento se llevará a cabo una contextualización del cómic periodístico como género empezando por sus orígenes en la combinación de imagen y crónica, para luego analizar cómo estos elementos dieron lugar a este nuevo género -híbrido del cómic y la crónica-, y finalmente, evaluar el impacto que este podría tener en el contexto educativo, particularmente, en el área de lenguaje.

En este sentido, la imagen es un medio altamente flexible que puede adaptarse a múltiples formatos y alcanzar a lectores de diferentes edades e intereses. Por esto las narrativas gráficas han sido un formato que ha aprovechado dicha adaptabilidad para abarcar diferentes géneros e historias que pueden comprender desde contenidos pueriles, hasta narrativas más complejas. A pesar de estas cualidades, estas narrativas continuaron siendo asociadas con la niñez y la juventud, aunque Eisner (2017) afirma que hubo un esfuerzo enorme por parte de los creadores del cómic por alcanzar contenidos que antes solo abarcaban los libros, el teatro o el cine. Es así como se generaron importantes contribuciones teóricas sobre la narración gráfica como el ensayo ilustrado *Entender el cómic: el arte invisible del teórico de cómics Scott McCloud*, allí él realiza una descripción detallada de elementos tanto históricos como técnicos con relación al cómic. Además, los trabajos teóricos del historietista Will Eisner, quien no solo es reconocido por sus historietas y novelas gráficas, sino que también por ser un gran defensor del cómic como un arte y una forma de literatura seria. Fuera del gremio de historietistas se encuentran trabajos como *Apocalípticos e integrados* de Umberto Eco, en donde se brinda aportes sobre el estudio del cómic y se lo cataloga como una forma de literatura popular que refleja las preocupaciones sociales y culturales de su tiempo. Sin embargo, no fue sino hasta la concesión del premio Pulitzer a la novela gráfica *Maus* en 1991

que se marcó un hito en el reconocimiento público del valor del cómic como un medio narrativo serio y válido, pues

Por vez primera, una institución periodística estadounidense reconocía públicamente el valor de un tebeo y este en concreto desafiaba todos los clichés asociados con su medio [...] Desde entonces, la opinión pública siguió a la prensa en su afán de reconocer la validez del cómic como un objeto narrativo en sí mismo y no como una mera herramienta para iniciar al niño en la lectura. (Bartual,2013, p. 15-16)

Esto ha llevado a que diferentes novelistas, periodistas, fotógrafos, entre otros comunicadores exploren nuevas formas narrativas a través de este formato, que posibilitaron la creación del cómic periodístico.

Ahora bien, es necesario destacar que el cómic periodístico es un híbrido que surge a partir de la combinación del carácter flexible de la imagen y las particularidades propias de la crónica. Este tipo de periodismo entrelaza las características de la investigación periodística - como la rigurosidad y veracidad en el manejo de la información- con la narración y el lenguaje visual propio del cómic. Si bien, el cómic periodístico no es un formato nuevo -ya que se experimentó con él a finales del siglo XIX- fue perdiendo validez debido al perfeccionamiento de la fotografía (Melero, 2011). No obstante, a finales del siglo XX, el periodista y aficionado a los cómics Joe Sacco reviviría esta idea de documentar hechos de forma rigurosa, mezclando la investigación periodística con ilustraciones secuenciales yuxtapuestas, del cual surge su primer gran trabajo *Palestina*, considerado por varios autores como el punto de partida para el posterior auge del cómic periodístico. De esta manera, el cómic periodístico logró conseguir un gran reconocimiento y ha servido de inspiración e influencia para diferentes dibujantes y comunicadores.

En este sentido, partiendo de la combinación de elementos visuales y textuales, el cómic periodístico brinda una alternativa novedosa y pedagógica para la documentación de sucesos y

la transmisión efectiva de información. Dado su vínculo con la crónica literaria facilita la capacidad de involucrar al lector en los hechos que narra y, al mismo tiempo, hacer reflexionar sobre su propia realidad, permitiendo experimentar la información de forma más emocional y personal, lo que puede aumentar su compromiso y comprensión del tema. Por otra parte, el componente gráfico hace que la lectura sea más dinámica- debido al proceso de la conversión de palabras a imágenes-, de ahí que la lectura se pueda ver como el proceso intermedio entre leer un libro y ver una película (Eisner, 2017). En consecuencia, al combinar el estilo reportajeado de la crónica con el lenguaje visual del cómic, el cómic periodístico se convierte en una herramienta valiosa para fomentar tanto la literacidad visual como la lectura crítica, no solo en jóvenes sino también en cualquier persona que consuma este tipo de contenido, por lo cual es crucial promover su estudio y aplicación en el ámbito educativo.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Contextualización local e institucional

La Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño es un colegio que cuenta con más de 107 años de tradición, tiempo durante el cual, se ha centrado en la formación de niñas y jóvenes con pensamiento autónomo, analítico. Actualmente se encuentra ubicado al sur de la capital en el barrio San José en la localidad Rafael Uribe Uribe, donde tiene disponible diferentes jornadas académicas como lo son mañana, tarde, nocturna y fines de semana.

El liceo fue fundado el 5 de octubre 1916 por el párroco del barrio las Cruces Diego Garzón bajo el nombre de Escuela Sindicato de la Aguja y de las Artes y Oficios, que por aquel entonces se encontraba ubicado en pleno centro de la ciudad en la calle 15 con carrera 15, siendo su objetivo principal la educación de mujeres para las labores del hogar. En 1941 fue trasladado a la actual sede del barrio San José. En 1958 fue acuñado el nombre Liceo Femenino de Cundinamarca y en 1960 se añade a su nombre Mercedes Nariño en honor a la hija del prócer de la independencia Antonio Nariño. Luego, para el 2001, se pensó en acabar con la institución, vender el predio y trasladar la sede al municipio de Soacha, pues la propiedad del predio era del departamento de Cundinamarca. Esta situación provocó una lucha, encabezada principalmente por estudiantes, quienes consiguieron que la instalación se convirtiera en colegio distrital, con lo cual la Nación le pagó el avalúo del predio al departamento de Cundinamarca. Desde entonces, el colegio ha recibido diferentes reconocimientos a nivel distrital, como el nivel Superior ante el ICFES en el 2011, o el Premio a la Excelente Gestión Institucional en el 2012.

Ahora, en lo que concierne a la organización de la institución, encontramos que la misión del Liceo se encuentra enfocada en proporcionar una formación integral a sus estudiantes, fundamentada en valores como el respeto, la honestidad, la identidad, la solidaridad y la autonomía. El propósito es educar a las estudiantes para que sean capaces de construir sus

proyectos de vida de manera consciente y significativa, relacionándose así con el PEI de la institución el cual busca formar a una “Liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora de contextos para la convivencia”. De esta manera, la institución busca que la formación no solo repercuta en el desarrollo personal de las estudiantes, sino también en la transformación efectiva de sus entornos y tejido social.

En cuanto a su visión, el Liceo anhela obtener un reconocimiento por su excelencia en la gestión educativa, destacándose por graduar a estudiantes reconocidas por sus conocimientos.

1.2 Caracterización de la población

A partir de un cuestionario sobre lectura y narrativas gráficas ([Anexo 1](#)) realizadas en el curso 806 se encontraron los siguientes resultados: El curso 806 está compuesto por 31 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. En cuanto a su gusto por la lectura, es relevante destacar que ninguna de las estudiantes ha expresado que no le guste leer, sin embargo, cuando se analiza la frecuencia de lectura por placer, se identifican distintos patrones: un 47% de las estudiantes rara vez lee por placer, un 43% indica que lo hace al menos una vez por semana y solamente el 10% lee a diario.

Dentro de las preferencias de lectura, se aprecia una diversidad notoria. El género que más sobresale es el romance, con un 40% de preferencia, seguido por la aventura y la ciencia ficción, ambos con un 23%, la fantasía es elegida por el 10% de las estudiantes, mientras que el 3% restante prefiere otros géneros como el terror.

A pesar de que el 53% de las estudiantes manifiesta tener un gusto por la lectura, resulta interesante observar que el 87% de ellas no se siente suficientemente emocionada por las actividades de lectura propuestas en clase de español. Por lo cual, aunque un poco más de la mitad de la clase tiene hábitos de lectura moderados, las lecturas para la clase no se alinean del todo con sus gustos.

En cuanto a la percepción sobre las narrativas gráficas, es posible evidenciar, como el 90% de las estudiantes considera que este tipo de narrativas son una forma divertida de leer. Mientras que un 83% les gustaría que se incluyeran más narrativas gráficas en las clases de lectura, pues el 90% de las estudiantes considera que les ayuda a comprender mejor la historia y los personajes. Por último, en lo que respecta a sus predilecciones, solo un 13% prefiere exclusivamente las narrativas gráficas, mientras que un 23% opta por los libros de texto y a un 63% de las estudiantes les gustaría que se incluyeran tanto narrativas gráficas, como textos continuos por igual.

1.3 Diagnóstico

Con el propósito de determinar cómo las estudiantes comprenden, analizan y aplican información proveniente de diferentes tipos de textos fue diseñada una prueba diagnóstica ([Anexo 2](#)), que incluyó textos continuos y discontinuos, que exploraron diversos temas. El primer texto en la prueba es de tipo continuo y aborda el concepto de noticias falsas (Fake News), por otro lado, se incorporaron extractos de dos novelas gráficas de renombre: la autobiografía ilustrada de la historietista Marjane Satrapi, "Persépolis", y una novela gráfica de periodismo que aborda el conflicto Palestino-israelí, escrita por el periodista e historietista Joe Sacco, titulada "Palestina". Por último, fue incluida una infografía informativa que detalla la transición al período de "ebullición global". Las preguntas planteadas en la prueba evaluaron diversas competencias, como la interpretación, la argumentación y la generación de propuestas. Para medir la comprensión, se realizaron 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta y 6 preguntas abiertas. Las preguntas cerradas fueron principalmente de tipo interpretativo, mientras que las preguntas abiertas buscaban suscitar la argumentación y la proposición de las estudiantes. En total para responder las "16 preguntas" las estudiantes contaron con 40 minutos.

Con respecto a las preguntas de selección múltiple con única respuesta, el objetivo principal era evaluar el nivel de lectura inferencial de las estudiantes, es decir, su capacidad para extraer tanto información implícita como explícita del texto. Los resultados revelaron que solo el 13% del grupo de estudiantes pudo responder correctamente más del 80% de la prueba, mientras que el 29% logró una precisión del 70% en sus respuestas. Por otro lado, el 58% restante no pudo superar el 60% de respuestas correctas. Estos datos indican que solo una parte reducida de estudiantes alcanzó un nivel de desempeño alto en esta prueba, asimismo, resulta evidente que más de la mitad del curso enfrenta dificultades para establecer conexiones significativas con el texto, ya que no lograron inferir las proposiciones necesarias para responder adecuadamente a las preguntas.

En relación con las preguntas abiertas, se destaca dos situaciones particulares. En primer lugar, se evidencia que el 30% de las estudiantes no respondieron a estas preguntas y las que respondieron proporcionaron respuestas breves cuando el enunciado requería una explicación elaborada de la respuesta. En segundo lugar, las respuestas no reflejan argumentos concretos en relación con lo que se pide en el enunciado, en su lugar, redactan proposiciones generales que no se ajustan directamente a la pregunta planteada.

Teniendo en cuenta lo anterior, se resaltan oportunidades de mejora importantes en las habilidades de comprensión de lectura, particularmente en los niveles inferencial y crítico. Se recomienda un enfoque más profundo en estas competencias y la implementación de estrategias de lectura crítica para fortalecer la comprensión de textos complejos en diversos formatos.

1.4 Problemática

Tal como lo afirma Kress (2005) la literacidad entendida como la capacidad de decodificar y crear mensajes de manera efectiva es una habilidad fundamental en la sociedad actual. No obstante, se ha detectado una preocupante baja en el desempeño de los estudiantes

colombianos en esta área, así se evidencia en las pruebas PISA y en las pruebas Saber 11. Según la OCDE (2019), Colombia en el área de lectura obtuvo un puntaje promedio de 412 puntos en la prueba PISA, el cual se encuentra significativamente por debajo de la media de los países miembros de dicha organización que se sitúa en 487 puntos. Además, el 50% de los estudiantes alcanzó un nivel 2 de desempeño, que corresponde a la capacidad de identificar la idea principal de un texto no muy extenso y encontrar información explícita. Por su parte, en la prueba Saber 11, Orduz (2022) destaca un deterioro gradual en los resultados desde 2016, aunque en la prueba de lectura crítica de 2021 se mantuvo un promedio del 53% y se observó un aumento en el número de estudiantes ubicados en los niveles 1 y 2, que corresponden a la capacidad de encontrar la idea principal en textos de longitud corta y elementos literales presentes. Resultados similares se evidencian en la prueba diagnóstica realizada a las estudiantes del curso 806 donde la competencia inferencial, es predominantemente baja. Por tanto, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes en esta área fundamental del aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta esencial implementar estrategias pedagógicas y adaptar espacios educativos que permitan el fortalecimiento tanto de la lectura inferencial, como de la lectura crítica, que se les facilite a los jóvenes desarrollar habilidades para que puedan comprender y analizar textos de una manera más práctica y crítica. En consecuencia, el cómic periodístico se presenta como una herramienta pedagógica valiosa para potenciar tanto la habilidad de lectura inferencial como la lectura crítica. Esto lo puede lograr ya que integra los elementos visuales y textuales característicos del cómic, fusionándolos con la narración cronística que se nutre de situaciones reales para presentar historias completamente novedosas. Esta combinación propicia un ambiente enriquecedor para el aprendizaje, alentando una comprensión profunda y contextualizada.

1.5 Delimitación

En los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se destaca el doble valor del lenguaje el cual es: subjetivo y social. De acuerdo con el MEN (2006), el lenguaje es subjetivo en tanto que cada individuo puede interpretarlo de manera personal, influenciado por sus experiencias, emociones y perspectivas únicas. Así mismo, el lenguaje es social, pues surge y se desarrolla en torno a las relaciones y actividades entre individuos en una sociedad. En consonancia con lo anterior, el cómic periodístico al ser una expresión del lenguaje expone este doble valor de forma explícita. Desde su dimensión cultural explora situaciones a partir de hechos reales, al mismo tiempo, hace una representación de la realidad tanto gráfica como escrita pues reconstruye determinada situación a través de testimonios, lo cual implica una dimensión subjetiva. Al dejar estos elementos expuestos, resulta fácil para el lector identificarlos, además, la inclusión de elementos visuales y textuales permite que el lector acceda a diferentes niveles de información, desde lo más superficial hasta lo más complejo, lo que le permite construir un conocimiento más completo. Además, va en armonía con las metas de formación en lenguaje del MEN (2006), de las cuales se considera se estarían potenciando dos aspectos fundamentales: en primer lugar, el cómic periodístico actúa como un vehículo eficaz para la transmisión de información, ya que, su objetivo radica en la adquisición y el esparcimiento de la información. En segundo lugar, en cuanto a la representación de la realidad, el cómic periodístico tiene la capacidad de capturar momentos y situaciones de forma impactante, tanto a nivel visual como a nivel narrativo, lo que enriquece la comprensión de la realidad y la interpretación de los eventos. De esta manera, el cómic periodístico no solo cumple una función informativa, sino que también contribuye a la formación académica de los estudiantes, ya que, por un lado, refuerza el valor subjetivo y social del lenguaje y, por otro lado, permite que las estudiantes adquieran nuevos conocimientos que les permitan tanto expandir sus representaciones de la realidad, como compartir estas nuevas ideas con sus pares.

En este contexto, el cómic periodístico se presenta como una respuesta, ya que combina elementos visuales y textuales para documentar sucesos relevantes de manera novedosa y pedagógica, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para fomentar la alfabetización mediática en los jóvenes. Desde el aula, resulta importante que los jóvenes se informen de su entorno con el fin de expandir sus representaciones de la realidad y para ello, el cómic periodístico se presenta como una alternativa para acercar a los jóvenes a la información de manera atractiva y didáctica (Lara et al., 2017).

1.6 Justificación

Se consideró el cómic periodístico como una herramienta útil para mejorar la lectura crítica y la literacidad visual, por varias razones. En primer lugar, el 90% de las estudiantes considera las narrativas gráficas como una forma divertida de lectura. Esta percepción, junto con la capacidad del cómic periodístico para atraer y mantener el interés de las estudiantes, así como su habilidad para transmitir emociones, lo convierte en un recurso atractivo. Además, al estar basado en la investigación periodística y por tanto, en las experiencias reales de individuos en contextos específicos, reconstruidos desde una base gráfica, el cómic periodístico se erige como una fuente de significados intersubjetivos, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para la formación integral de las estudiantes.

Por otra parte, a partir de los hallazgos encontrados en la prueba diagnóstica que se realizó a las estudiantes del grado 806 y realizando un paralelo con los resultados de pruebas estandarizadas como las pruebas PISA o las pruebas Saber, resulta evidente que existe una problemática con relación a la comprensión de lectura. Esta información proporciona un punto de partida para diseñar la presente investigación, la cual busca ayudar a las estudiantes a desarrollar habilidades de lectura más sólidas y, en última instancia, a mejorar su comprensión de textos variados en un mundo cada vez más impulsado por la información.

Por tal motivo, la presente investigación busca revisar el impacto que pueda tener el cómic periodístico como herramienta didáctica en el fortalecimiento de la literacidad visual y la lectura crítica. De esta manera, se toma como punto de partida el documento del MEN (2006) que concibe al lenguaje como una herramienta fundamental para la formación cultural y social de los individuos y que a través de él se construyen significados intersubjetivos.

Asimismo, la investigación se plantea bajo la perspectiva de un proyecto de aula, el cual se diseñará con base en los intereses de las estudiantes. Por ello, es importante recordar que las estudiantes señalan un gusto significativo por las narrativas gráficas y más de la mitad del grupo no solo manifestó interés en que se incluyeran narrativas gráficas en el aula, sino que también indicaron que este tipo de narrativas les ayuda a comprender mejor. Por tal motivo, incluir al cómic periodístico en el proyecto de aula, puede resultar en un acierto, ya que tendría coherencia con los gustos de las estudiantes. Al mismo tiempo, permitirá mejorar la lectura crítica de las estudiantes, ya que les brindará la oportunidad de poner en diálogo sus ideas con las que el texto les proponga, lo que les ayudará a crear posturas argumentadas y lógicas. En este sentido, el proyecto de aula tomará dentro de sus fundamentos la perspectiva de Cassany (2006) sobre la literacidad, la cual concibe que la lectura no solo se entiende desde los enfoques cognitivos y psicolingüísticos, sino también desde un enfoque sociocultural. De igual forma, se considera que el cómic periodístico, al ser una herramienta híbrida que une narración e imagen, literatura y periodismo, se configura como un medio idóneo para abordar temas sociales relevantes. Pues, a través de su capacidad para ilustrar y contextualizar eventos y problemáticas, el cómic puede servir como una plataforma para sensibilizar sobre temas de actualidad, promover la reflexión crítica y generar empatía hacia situaciones sociales diversas. Esta capacidad de conectar con la realidad y de transmitir mensajes impactantes lo convierte en una herramienta esencial para fomentar la conciencia social y promover el cambio positivo en la sociedad.

Es por todo lo anterior que la presente investigación busca explorar las posibilidades del cómic periodístico como estrategia para mejorar la lectura crítica y la literacidad visual en estudiantes de ciclo IV a través de un proyecto de aula que tiene en cuenta las habilidades lectoras y las necesidades educativas de las estudiantes. Así, a partir de lo anterior, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los efectos y contribuciones de la implementación del proyecto Aventuras gráficas analíticas, basado en el cómic periodístico, en el fortalecimiento de la literacidad visual y la lectura crítica de estudiantes de ciclo IV?

1.7 Objetivos de la investigación

1.7.1 Objetivo general:

Determinar los aportes del proyecto de aula Aventuras gráficas analíticas en el mejoramiento de la literacidad visual y la lectura crítica de estudiantes de ciclo IV.

1.7.2 Objetivos específicos:

Caracterizar el nivel de desarrollo de la literacidad visual y la lectura crítica de las estudiantes de ciclo IV.

Diseñar e implementar el proyecto de aula Aventuras gráficas analíticas basado en el CP para el mejoramiento de la literacidad visual y la lectura crítica.

Evaluar los aportes del proyecto de aula Aventuras gráficas analíticas en el mejoramiento de la literacidad visual y lectura crítica.

Capítulo II: Contexto conceptual

2.1 Antecedentes

A continuación, se presentará una muestra de cinco investigaciones entre locales, nacionales e internacionales con respecto al uso y la utilidad del cómic, el cómic periodístico y la crónica, en el fortalecimiento de la lectura crítica y de la literacidad visual.

Para comenzar encontramos la investigación "La narrativa gráfica como estrategia didáctica para fomentar la lectura comprensiva en estudiantes de grado sexto de tres instituciones educativas colombianas", realizado en el año 2022 por Morales, González y Murillo. Esta investigación tiene como objetivo principal descubrir los alcances de la narrativa gráfica como estrategia didáctica para el fomento de la comprensión de lectura en estudiantes del grado sexto de las instituciones educativas ITEY, LCGS, ENS. Durante la investigación, se observó que los textos cortos son los preferidos por los estudiantes, debido a que requieren menos tiempo, y por lo tanto menos esfuerzo. Además, estos textos pueden adaptarse a diversas necesidades, permitiendo que los estudiantes se familiaricen rápidamente, no solo con la estructura sintáctica, sino también con las características particulares que generan un impacto significativo en el proceso de aprendizaje. La metodología empleada se basó en los principios y enfoques que orientan el pensamiento crítico, utilizando el diseño de investigación acción.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, el anterior trabajo resulta enriquecedor para la presente investigación, ya que, aborda la utilización de la narrativa gráfica como una herramienta para fortalecer la comprensión de lectura en estudiantes de educación básica, además esta investigación identificó algunas relaciones como estudiantes-docentes, estudiantes-estrategia y estudiantes-material, lo cual resulta pertinente en tanto que la propuesta es un proyecto de aula.

Posteriormente encontramos la investigación realizada por Deetjen (2018) "Teaching Joe Sacco's 'The Unwanted:.' Fostering Multiple Literacies through Comics Journalism about the

Refugee Crisis", en la que se utilizó la novela gráfica "The Unwanted" de Joe Sacco y otras narrativas gráficas para enseñar a los estudiantes sobre temas globales y fomentar la conciencia crítica. El documento aborda las estrategias pedagógicas transmediáticas como una respuesta a los desafíos del proceso de globalización en la educación contemporánea y destaca la utilidad del cómic periodístico como herramienta para enseñar la perspectiva global y promover el aprendizaje intercultural. El estudio es relevante para esta investigación, ya que muestra cómo el cómic periodístico puede funcionar como una herramienta para el progreso de diferentes literacidades, incluyendo la crítica y la visual.

Siguiendo esta línea de investigación, se encontró el estudio titulado "El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica", llevado a cabo por Delgadillo (2016), cuyo objetivo fue describir los procesos que inciden en la lectura crítica de los estudiantes del grado 602 del IED Aníbal Fernández de Soto, a partir de la lectura de cómics. Los resultados revelaron que gracias a la interacción entre la imagen y el texto, así como a los temas políticos, sociales y religiosos presentes en los cómics, los estudiantes experimentaron una mejora en su nivel de lectura crítica. Esta investigación se enmarca en un enfoque descriptivo-exploratorio, utilizando la metodología de investigación-acción. En términos de contribución a la investigación, este trabajo comparte el objetivo de revisar la incidencia del cómic en el fortalecimiento de la lectura crítica. De igual manera, el autor buscó que los temas tratados en los cómics se relacionaran con el contexto de los estudiantes, proporcionando así un valioso recurso didáctico.

El siguiente estudio titulado "Virus tropical en la clase de E/LE: cómo trabajar la narración visual, la identidad y el plurilingüismo con una novela gráfica", realizado por Corti (2017) busca fomentar la alfabetización visual a través del desarrollo de las competencias socioculturales y la conciencia identitaria con relación al aprendizaje de lenguas, utilizando la novela gráfica Virus tropical. La secuencia didáctica diseñada facilitó la identificación, conciencia y análisis de los recursos icónico-verbales del cómic, permitiendo a los estudiantes

comprender la configuración temporal y espacial del cómic en relación con la narración autobiográfica. Este enfoque didáctico es esencial para el desarrollo de habilidades de lectura crítica y comprensión de elementos visuales en el ámbito educativo. Se menciona este estudio pues entre varios aspectos, inicialmente contribuye al desarrollo de literacidad al fomentar competencias socioculturales entre los estudiantes, adicionalmente, comparte el objetivo de promover y fortalecer la alfabetización visual a través del cómic.

Por último y a diferencia de los estudios previos, el siguiente enfoque se centra en la crónica literaria, con el trabajo titulado “La crónica literaria, una excusa narrativa para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo”, trabajo de grado realizado por Escobar (2014) el cual tiene como objetivo construir nuevos conocimientos que ayuden a mejorar los procesos educativos en la escuela, a través de la narración de sí mismo mediante las crónicas literarias, con el fin de generar una transformación del pensamiento crítico reflexivo que medie en la sociedad actual. La metodología utilizada en este estudio es cualitativa con enfoque etnográfico y constructivista-desarrollista, y se enfoca en la participación del estudiante en el proceso de escritura de crónicas literarias. Además, este estudio destaca la importancia de la crónica literaria como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, así como para la construcción de conocimientos que mejoren los procesos educativos en la escuela. De esta manera, este trabajo resulta relevante para la investigación, ya que brinda un acercamiento a la crónica desde el aula y enfatiza la relevancia de la crónica literaria en la formación académica de los estudiantes, mostrando cómo con la implementación de este tipo de narrativas se fortalece el pensamiento crítico, el cual va de la mano con la lectura crítica.

A través de las investigaciones presentadas anteriormente, resulta evidente la relevancia que tienen las narrativas gráficas y la crónica en la mejora de la lectura crítica. Entre los hallazgos se evidencia contribuciones significativas en el ámbito de la lectura crítica y la literacidad visual desde diferentes perspectivas. Por un lado, se destaca la incidencia de la

narrativa gráfica en la mejora de la comprensión de lectura y la lectura crítica, asimismo, se destaca el uso de la narrativa gráfica como a una herramienta para incentivar la perspectiva global y el aprendizaje intercultural. De manera análoga, la narrativa gráfica explora el aprendizaje de la literacidad visual al aprovechar la interacción entre imagen y texto. Por último, se subraya la importancia de la crónica literaria en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En conjunto, estos estudios brindan un acercamiento a la comprensión de las narrativas gráficas, y cómo estas pueden ayudar en el mejoramiento de la literacidad y la formación de los estudiantes en educación media.

2.2 Referentes conceptuales

2.2.1 Lectura

La lectura como concepto requiere de una exploración detallada, es en este sentido que Cassany (2006) plantea una perspectiva parcial al afirmar que, en una primera aproximación, la lectura se define como el acto de dar voz a las grafías. No obstante, el autor resalta más adelante que esta perspectiva resulta limitada, al presentar un enfoque capacitista que no logra abarcar la amplitud del concepto en su totalidad. Por lo tanto, Cassany expande el sentido de lectura hacia la noción de comprensión. Esta visión está intrínsecamente vinculada al proceso cognitivo, caracterizándose por la capacidad de "anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc" (Cassany, 2006, p. 21). A su vez, esta comprensión, se sustenta en las carencias lingüísticas o pragmáticas que un texto posee y por tanto es el lector quién debe hacer uso de su comprensión para darle sentido al texto (Eco, 1993). De esta manera, la idea de lectura no solo recae en la acción de comprender, sino también en el sujeto que realiza la acción, es decir el lector, resonando así con los planteamientos de Barthes (1994), quien sostiene que el texto deja de pertenecer al autor para

ser apropiado por el lector, otorgándole a este último la capacidad de desentrañar las numerosas referencias que conforman el texto. Es así como es el lector quien recoge todas estas abstracciones y les confiere sentido, remarcando así la esencialidad de la comprensión en el proceso de lectura. Por tanto, la lectura es un proceso que no solo busca que las palabras cobren vida, también requiere de una genuina abstracción, relación, conocimiento y comprensión, donde es el lector quien completa el texto a través de, no solo las estructuras gramaticales y el significado de las palabras, sino también el sentido de estas en un contexto preciso.

De esta manera, Cassany (2006) resalta tres paradigmas en lectura los cuales son: la concepción lingüística el cual indica que el significado se encuentra enteramente en el texto, de ahí que, el sentido de cada palabra y oración reside en su valor semántico, por consiguiente, cualquier lector debe llegar al mismo significado; luego se encuentra la concepción psicolingüística, esta va más allá del sentido semántico, el lector completa el texto a partir de sus conocimientos, es así, como hipotéticamente ante la ambigüedad de un texto, varios lectores podrían llegar a diferentes significados; por último encontramos la concepción sociocultural, esta se relaciona de forma orgánica con las dos anteriores, pues no se desconoce el valor semántico que tienen las palabras o las relaciones que pueda hacer el lector basado en su experiencia, sino que se reconoce que ambas surgen de un origen social, por lo cual Cassany (2006) afirma

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. (p. 34)

De manera análoga, estos tres paradigmas se pueden asociar con los niveles de comprensión lectora: nivel literal, inferencial y crítico (Castro et al., 2017).

Conforme a lo anterior, es posible ver cómo la lectura se convierte en una actividad sumamente enriquecedora y compleja, cuya importancia trasciende la mera decodificación de palabras, ya que involucra procesos cognitivos profundos que permiten al lector interactuar con el texto, conectarlo con sus conocimientos previos y construir significados múltiples a partir de su propia experiencia. En este sentido, la lectura se erige como una ventana a diferentes perspectivas y realidades.

2.2.1.1 Lectura crítica

Como se vio en el apartado anterior, la lectura es ante todo una capacidad que tiene el lector para interactuar y completar un texto a través de sus conocimientos, sin desconocer que tanto el texto como dichos conocimientos tienen su origen en lo social. De acuerdo con esto, se resalta que leer es en últimas comprender, sin embargo, esta comprensión según Cassany (2017) se divide en tres planos que son: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. El autor define estos términos de la siguiente manera: las líneas hacen referencia a todo el significado semántico, entre las líneas describe toda comprensión que se deduce del texto, por último, detrás de las líneas busca que el lector dé “una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte” (p. 116). De modo que, es en esta última en donde recae la lectura crítica, la cual demanda del lector buena comprensión de los dos planos iniciales, es decir tanto semántica como inferencial y adicional insta a generar una reflexión que se encuentra fuera del lector.

En consonancia con esta idea, siendo que un discurso está marcado por una serie de sesgos y limitaciones, a través de la lectura crítica lo que se busca es que el lector explore e identifique estas limitaciones y que a partir de ellas pueda construir un criterio propio. En últimas

esto es lo que Klooster (2001) citado por Cassany (2017) reconoce como pensamiento crítico y resalta que lo que este busca es “fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas” (p. 117). En contraste con lo anterior, encontramos el análisis crítico del discurso (ACD), el cual se conecta de forma natural con la lectura crítica, no obstante, el ACD se caracteriza por ser

un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (Van Dijk, 1999, p. 23)

De ahí que el ACD profundiza en cómo el lenguaje usado puede reflejar y perpetuar ideologías y relaciones de poder. Tanto la lectura crítica como el ACD se complementan al descubrir limitaciones y sesgos, pero el análisis del discurso se adentra en cómo estas limitaciones se adaptan en las elecciones lingüísticas.

Es así como, pensamiento crítico y análisis crítico del discurso se entrelazan de manera coherente con la lectura crítica, pues proporcionan una serie de herramientas indispensables para una comprensión profunda y reflexiva del texto y su contexto social. Algunas de estas herramientas pueden ser la capacidad para abordar el texto con independencia, discernimiento y espíritu investigador, o agudizando la percepción hacia cómo el lenguaje refleja y perpetúa ideologías y relaciones de poder en la sociedad. En conjunción, estas habilidades permiten identificar sesgos, limitaciones y abusos de poder presentes en el discurso, al tiempo que fomentan la construcción de un criterio propio fundamentado en la lógica y la evidencia. Así, la lectura crítica se convierte en el punto de encuentro donde convergen estos atributos, pues en últimas busca promover el diálogo, el intercambio de ideas y el fortalecimiento de ellas, así como la comprensión y la interpretación de textos en su contexto social y político.

Por otra parte, Klooster (2001) citado por Cassany (2017) señala que la lectura crítica se encuentra caracterizada por cinco atributos fundamentales. En primer término, se destaca la cualidad de independencia que la define, indica la capacidad del lector para abordar el texto con un espíritu reflexivo y discernimiento autónomo. El segundo atributo, se encuentra vinculado al conjunto de conocimientos e información que el lector aporta, permitiendo la construcción de conexiones significativas y la ampliación de perspectivas. En tercer lugar, la lectura crítica se muestra como un proceso inquisitivo y orientado hacia la formulación de interrogantes y la delimitación de las problemáticas, lo cual estimula un análisis profundo y la búsqueda constante de comprensión. Un cuarto rasgo radica en la búsqueda de argumentaciones razonadas que la lectura crítica impulsa, estimulando una evaluación crítica sustentada en la lógica y la evidencia. Por último, se subraya su carácter intrínsecamente social, pues se adentra en el diálogo y el intercambio de ideas, lo que en última instancia propicia el fortalecimiento del pensamiento crítico y la apertura a la pluralidad de perspectivas, a pesar de que surja desde una expresión individual (Klooster, 2001 citado en Cassany, 2017).

De acuerdo con lo anterior, la lectura crítica busca que el lector pueda abordar el texto con un espíritu reflexivo lo que implica no solo absorber la información presentada, sino también cuestionarla y analizarla desde una perspectiva individual, nutrida por conocimientos previos, argumentación razonada y enmarcada en un componente social. Estos atributos se combinan para promover una comprensión más profunda y enriquecedora de los textos, permitiendo al lector desarrollar un criterio propio fundamentado en el análisis crítico y la reflexión individual.

2.2.2 *Cómic periodístico*

El cómic periodístico es una forma de narrativa gráfica que combina elementos del periodismo y el cómic para contar historias de actualidad con un enfoque visual y narrativo único Koçak (2017). Es así como en las últimas décadas ha ganado popularidad, pues debido a su capacidad para comunicar información compleja de manera accesible y atractiva, ha llamado

la atención de diversos espectadores. Sin embargo, definirlo resulta complejo, pues es posible verlo desde la perspectiva del periodismo como un subgénero de este, o un subgénero del cómic, como lo es la novela gráfica o la tira cómica.

En este sentido, el cómic periodístico se puede entender como parte del periodismo trasmediático, el cual se entiende como “la forma transversal de contar historias desde diferentes plataformas, en las que la historia se cuenta adaptada al lenguaje de cada formato” (Quirós, 2018, p. 11). De esta manera, el periodismo adapta el lenguaje del cómic para contar historias basadas en hechos reales o actuales, asimismo, el cómic periodístico permite llegar a una audiencia diversa y crear una experiencia de inmersión única para el lector. Aun así, Quirós (2018) busca una definición concreta del cómic periodismo y para ello realiza una entrevista al periodista y doctor en comunicación Diego Matos Agudo, quien ha sido un teórico de este campo, destacando libros como *Periodismo Cómic: Una historia del género desde los pioneros a Joe Sacco*, o su tesis doctoral *El cómic como género periodístico: De Art Spiegelman a Joe Sacco*. En esta entrevista Matos dice:

El periodismo cómic podría definirse como un género periodístico independiente que tiene una forma particular y propia de informar. Son obras de no ficción que van más allá del mero estilo reportajeado, combinando entrevistas con crónicas para contar relatos de inmersión (Quirós, 2018, p. 59).

De lo anterior se rescata que el cómic periodístico es un género del periodismo independiente que combina elementos del periodismo y la narrativa gráfica para informar sobre temas de actualidad. No muy alejado de esta perspectiva se encuentra Joe Sacco, quien ha sido uno de los grandes exponentes de este género y a quien se le ha señalado como el primero en implementar el término *Comic Journalism*. Según Sacco la esencia del cómic periodístico reside en la integridad al relatar los eventos, manteniéndose siempre fiel a los testimonios y revelando los prejuicios inseparables a la perspectiva personal, con estos puntos claros, dicha narración

se complementa con el uso de elementos visuales propios del cómic, que simplifica la comunicación de información de compleja (Kelp-Stebbins y Saunders, 2022). Mas aún, Sarah Glidden -quien al igual que Sacco es autora de este tipo de narrativas- indica que en sus reportajes se vale de algunos elementos tradicionales del periodismo como el reportaje o la entrevista; sin embargo, no se limita a estos únicamente, también utiliza una combinación de elementos poco frecuentes en el periodismo como: el ensayo, la memoria, la observación y la investigación documental (Kelp-Stebbins y Saunders, 2022).

Con este panorama en mente, el cómic periodístico se puede ver como un subgénero del periodismo independiente, el cual presenta una perspectiva particular en el mundo del reportaje, ya que, a diferencia de una crónica convencional, busca evitar el dogmatismo al exponer, desde el inicio, los prejuicios del cronista. De esta manera, se establece claramente que lo narrado es filtrado por el punto de vista del autor, sin embargo, esta particularidad no resta valor al cómic periodístico, sino que lo enriquece al permitir una exploración más subjetiva y humanizada de los eventos. Así, se fusionan las fortalezas de la crónica, como los relatos inmersivos y las entrevistas, con el lenguaje visual y narrativo propio del cómic. Este estilo gráfico no solo ilustra la historia, sino que añade una dimensión adicional, aportando profundidad y emotividad a la narrativa periodística.

Ahora, resulta importante indicar cuáles son algunas de las características del cómic periodístico. De esta manera, una de las principales características del cómic periodístico es su vínculo con la crónica, por lo cual resulta importante mencionar algunas características propias de las crónicas que se encuentran presentes en el cómic periodístico. En primer lugar, al igual que el cómic periodístico, la crónica confronta al lector con hechos verídicos que pueden ser descritos desde una perspectiva literaria, es así como, aunque el evento narrado sea parte de un hecho real, el cronista se vale de elementos descriptivos y otras herramientas propias de la literatura con el fin de captar la atención del lector, situando el evento narrado en un espacio intermedio entre el texto narrativo y el informativo (Rotker, 1992). De esta manera se muestra

como "La estrategia de la escritura periodística establece [...] un pacto de lectura: aunque parezca increíble lo que se cuenta, es un acontecimiento totalmente real, lo opuesto de lo que se supone literario" (Rotker, 1992, p. 199). Conjuntamente, la crónica literaria se enfoca en presentar hechos y situaciones desde una perspectiva particular, en la que se busca dar visibilidad a las voces y perspectivas de aquellos que suelen estar marginados o excluidos de los discursos hegemónicos. Es así como este género busca visibilizar la vida cotidiana de personas comunes y corrientes, sus luchas, sueños, y frustraciones, así como también las problemáticas que enfrentan y las alternativas que encuentran para superarlas, a esto se le denomina polifonía.

Por otro parte, en lo que al cómic se refiere encontramos atributos particulares, sin embargo, antes de mencionarlos es importante recordar que estas narrativas entrelazan imágenes y mensajes verbales (Eisner, 2002), por lo cual cada uno conserva una serie de elementos clave. Así, en lo que a imagen refiere encontramos la viñeta, la función principal de esta es enmarcar objetos, acciones y al mismo tiempo ir revelando la historia (Eisner, 2002). Continuando con los elementos particulares del cómic, es esencial considerar los encuadres y planos. El encuadre se refiere al espacio delimitado que rodea la imagen, determinando lo que el lector verá, por su parte, los planos controlan la distancia y la perspectiva desde la cual se presenta la escena (McCloud, 2008). Un plano general ofrece una visión panorámica, mientras que un primer plano se enfoca en un detalle específico, generando diferentes niveles de intimidad y énfasis en la narración visual (McCloud, 2008). Además, los ángulos de visión juegan un papel crucial en la composición de una página de cómic. El ángulo bajo puede transmitir poder y autoridad, mientras que el ángulo alto puede sugerir vulnerabilidad o sumisión (Ministerio de Educación Chile, 2012). Estos recursos visuales se combinan para dar forma a la narrativa y evocar emociones en el lector.

Ahora en lo que refiere a los mensajes visuales, Eisner (2002) indica que "El bocadillo o globo es un invento desesperado que logra capturar y hacer visible un elemento etéreo: el

sonido” (p. 28). De esta manera, la labor del bocadillo es expresar lo que el personaje dice, es decir convertir el sonido en palabras. Sin embargo, el bocadillo no solo se limita a encapsular las palabras, también la rotulación o el tipo de fuente empleada va a tener un efecto comunicativo particular (McCloud, 2008). En este sentido, el juego de la forma y el texto que se pueda tener va a reflejar la naturaleza del mensaje, en otras palabras, no es lo mismo, susurrar, gritar, pensar.

Por todo lo anterior, es posible evidenciar que el cómic periodístico no es un simple formato que busca entretener al lector, sino que también por medio de su hibridación con el periodismo puede brindar una experiencia narrativa y visual particular al momento de relatar diferentes tipos de sucesos que ocurren alrededor del mundo. También vemos que su elaboración involucra diferentes niveles de rigurosa investigación y posterior elaboración, lo cual brinda una variedad de forma de análisis y acercamiento a este tipo de obras, bien sea desde el lenguaje visual e iconográfico, o desde la narrativa y las diferentes voces que pueden incluir este tipo de géneros. Al tener tanto potencial desde estos dos flancos, resulta coherente su implementación en el aula.

2.2.3 Literacidad

La literacidad tiene su origen de la palabra en inglés *Literacy* siendo su equivalente al español más cercano alfabetización. Sin embargo, ambos términos presentan una definición abstracta, ya que pueden connotar diferentes aspectos. Así lo indica Venezky (1990) citado por Braslavsky (2003) cuando dice que la literacidad es un término que se presenta como esencial y positivo, como otros valores humanos por ejemplo la felicidad, la justicia o la libertad, pero, al momento de su definición resulta complejo de caracterizar en una idea concreta. En este sentido, a través de la historia de la alfabetización podremos ver una perspectiva valiosa sobre cómo la lectura y la escritura han evolucionado y han sido percibidas a lo largo del tiempo.

De acuerdo con Braslavsky (2003), los primeros indicios de la palabra alfabetización se remontan al siglo XIX, no obstante, Wagner (1998) profundiza en la percepción del concepto en la antigüedad. Es así como el autor indica que hasta la Edad Media tanto lectura como escritura eran vistos como dos actividades aisladas y su importancia era particularmente evidente en el ámbito religioso, pues era el clero quien podía permitirse estas actividades. De manera que, el hecho de que las figuras religiosas poseyeran habilidades de lectura y escritura no solo muestra cómo era la relación de estas sociedades con el alfabetismo, sino también muestra en donde radicaba su poder social y moral (Wagner, 1998). Antes de llegar a la concepción contemporánea de la alfabetización formal, la historia revela que estas destrezas se fomentaban en los hogares, ya sea como herramientas para la lectura de la Biblia o como medio de comunicación personal y económica (Wagner, 1998). Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Cassany (2006), quien sostiene que la alfabetización no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que está arraigada en las creencias, prácticas y valores de las comunidades. De esta manera, la alfabetización no es un tema que se restrinja al mundo académico, pues en últimas son las dinámicas sociales y culturales las que lo determinan. Por ejemplo, en la modernidad la alfabetización se centraba en la lectura y la escritura en papel, no obstante, en la actualidad la alfabetización está mediada por la tecnología (Braslavsky, 2003). En esta medida, se entiende que la literacidad tiene presente que la lectura y la escritura son elementos fundamentales, sin embargo, no son un rasgo distintivo de esta, ya que se debe tener en cuenta otros factores que se ven involucrados en ella como las diferentes dinámicas culturales y sociales, que a su vez se encuentran determinadas por cada comunidad. En últimas la alfabetización es una manifestación de la interacción entre la cultura, la educación y los contextos históricos.

En contraste, podemos ver cómo la literacidad abarca un conjunto de habilidades y conocimientos fundamentales, como se ha mencionado, uno de los focos principales es la adquisición de destrezas como el dominio de la lectura y la escritura, aun así, la literacidad va

mucho más allá de estas habilidades básicas. Como señala Wagner (1998), la alfabetización no es un acto aislado, sino un proceso integrado en la comprensión más profunda de la cultura, la sociedad y la naturaleza misma del proceso de aprendizaje. Asimismo, en la actualidad, no podemos obviar el papel crítico que desempeña la tecnología en el desarrollo de habilidades de alfabetización en un mundo cada vez más digitalizado.

Avanzando en esta idea, la lectura y la escritura han tenido un papel importante en la construcción de la literacidad, sin embargo, como lo indica Braslavsky (2003) hay niveles para comprender estos términos. Por un lado, el autor indica que estos niveles se clasifican en dos: normas mínimas de alfabetización y alfabetización funcional. En esencia, las primeras se refieren a las habilidades que posee un sujeto para comprender un texto sencillo, firmar a nombre propio, resolver necesidades cotidianas, ejercer derechos civiles y ganar prestigio en comunidades con predominio de analfabetismo. Por su parte, la alfabetización funcional busca que el estudiante pueda leer y escribir un párrafo en su lengua materna y redactar una carta correctamente. Se estimaba que se requerirían tres años de educación formal para alcanzar este nivel (Braslavsky, 2003). A esto se le puede sumar la perspectiva de Cassany (2006), quien indica que la alfabetización funcional, comprende una serie de habilidades cognitivas tales como “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc” (p. 21). De esta manera, se evidencia que, aunque se cuente con una habilidad básica de lectura y escritura, esto no implica que se haya alcanzado el límite de las habilidades en literacidad, pues tanto lectura como escritura están mediados por una serie de destrezas cognitivas que van más allá de la mera decodificación de palabras. Por lo cual, el desarrollo de estas habilidades es un proceso continuo y que aspirar a un nivel de alfabetización funcional, que no solo busca mejorar la capacidad de decodificación, sino también desarrollar habilidades analíticas y de comprensión más profundas.

Asimismo, otra de las características que definen la literacidad es la cultura y la sociedad. Wagner (1998) remarca que las campañas de literacidad no podrían tener cabida en espacios aislados de la cultura, por el contrario, están fuertemente influenciadas por ella y por las prácticas educativas de la sociedad en la que tienen lugar. De esta manera “Nuestra mirada sobre el mundo, lo que sabemos y lo que ignoramos, el modo como categorizamos y ordenamos la realidad, nuestras formas de vida, nuestros valores y actitudes, todo... emerge en la prosa. Todo se proyecta en el discurso” (Cassany, 2006, p. 160). En esta medida, todo el conocimiento que un individuo pueda alcanzar va a estar delimitado y reflejará la cultura en la que este esté expuesto. De manera semejante, Wagner (1998) señala que tanto en la Unión Soviética y la China prerrevolucionaria existían movimientos culturales y reformas en la ortografía antes de las campañas masivas de alfabetización. Por lo cual se infiere que las habilidades de lectura y escritura ya eran parte de la cultura antes de las campañas oficiales. De manera análoga, Braslavsky (2003), menciona que en sociedades industrializadas y alfabetizadas hay una segregación a aquellos que están alejados del mundo letrado, sin embargo, estos han buscado otras formas de llegar al conocimiento sin que aquellas impliquen la práctica formal. Así, los sujetos no alfabetizados se acercan al conocimiento a través de prácticas culturales, o mediados por la tecnología, ya que se apoyan de diversas herramientas como la televisión o la radio. Aquí el individuo opta por formas culturales que no necesariamente implican el uso de la lectura, sino que su eje central es la aplicación práctica de las habilidades adquiridas, esto se conoce como oralidad alfabetizada (Braslavsky, 2003).

Como se evidencia en el párrafo anterior, la literacidad siempre estará mediada por las dinámicas culturales. Wagner (1998) asegura que antes de la revolución industrial algunos países de Europa registraban altos niveles de alfabetización, por lo cual asegura que “Las posibilidades de educación y de alfabetización aumentaron según parece gracias al desarrollo tecnológico, que permitió la escolarización de los niños durante un período más prolongado” (p. 16). Por tanto, se destaca cómo las prácticas de lectura y escritura se ven afectadas no solo por

los cambios culturales sino también de forma paralela con los avances tecnológicos. Es así como en la revolución industrial, debido a las necesidades del momento, la escritura alcanzó su punto máximo, sin embargo, en la era posmoderna ha habido un cambio de paradigma y ese puesto ha pasado a ser para las nuevas tecnologías de la comunicación. Estas han producido cambios a nivel geopolítico, económico y desde luego, a nivel cultural (Braslavsky, 2003). Hoy por hoy, el avance tecnológico, en conjunto con la difusión de internet ha generado transformaciones notables en la manera en que nos comunicamos, accedemos a información o llevamos a cabo diversas actividades.

De esta manera, entendemos que la literacidad es un fenómeno complejo y que se encuentra en constante cambio, ya que surge de la necesidad de las sociedades que busca una comunicación y comprensión de sus integrantes, por lo tanto, se busca diferentes vías para un correcto entendimiento. Es así como la lectura y escritura han evolucionado desde la mera decodificación, hasta procesos cognitivos complejos y en casos donde no se ha logrado desarrollar estos procesos a través de la lectura y escritura, se ha recurrido a otros medios como la tecnología. De modo que, la literacidad debe entender un proceso complejo y dinámico, que está influenciado por factores culturales, sociales y tecnológicos. Por ende, como educadores, es crucial estar abiertos a las posibles variaciones que puedan surgir en estos factores, sin olvidar que la literacidad se forma a través de la interacción y estar atentos a estos cambios nos permite adaptarnos y enriquecer nuestra comprensión y enseñanza de esta.

2.2.3.1 Literacidad visual

La literacidad visual se puede entender desde una perspectiva metafórica, tal como lo expresa Gérard Fourez (1997) citado por Braslavsky (2003), quien señala que en el siglo XIX el término alfabetización resaltaba las características y la importancia de la lectura y la escritura. De manera análoga, el término se utiliza actualmente de manera metafórica para destacar un conjunto de saberes y competencias que son relevantes en el mundo contemporáneo. Es así

como el término alfabetización se aplica selectivamente a ciertos dominios de la actividad socio-mental, lo que implica que se utiliza de manera específica para referirse a habilidades y conocimientos particulares en contextos específicos (Braslavsky, 2003), como lo puede ser el de la comprensión de la imagen, por lo cual, a partir de la metáfora, la literacidad visual se entendería como una serie de destrezas para la comprensión de la imagen. Sin embargo, Elkins (2009) cuestiona esta percepción, pues entendiendo el término a través de la metáfora, se compara la adquisición de habilidades visuales con la destreza en el lenguaje y la literatura. Por lo cual plantea una serie de preguntas que cuestionan hasta qué punto son similares y en qué difieren ver y leer. El autor enfatiza que leer es una habilidad compleja que se aprende a lo largo de la vida, mientras que ver es una habilidad prácticamente innata. En este sentido, en tanto que la capacidad de ver se adquiere de nacimiento, la literacidad visual aparecería como una habilidad completa en sí misma, por ello no sería preciso pensarla como se hace con la lectura, que forzosamente se debe aprender, además conlleva un proceso a lo largo de la vida de los individuos. Sin embargo, Elkins (2009) reconoce que la literacidad visual implica reconocer que ver no es simplemente una habilidad innata y natural, sino que implica experiencias y técnicas altamente desarrolladas de observación visual. De esta manera, para esta investigación, resulta importante entender que la literacidad visual no es solo la habilidad básica de ver, sino que es una destreza que implica una serie de experiencias y técnicas para desarrollar una observación visual (Felten, 2008), que adicionalmente se centra en la capacidad de interpretar y crear mensajes visuales, que va más allá de simplemente reconocer formas y colores, pues implica comprender la composición, el simbolismo y el contexto cultural de las imágenes.

De este modo, Dondis (1998) identifica tres características de los mensajes visuales los cuales son: el Input visual que hace referencia a los elementos básicos que componen una imagen, como líneas, formas, colores, texturas, etc.; Material visual: Este nivel se centra en cómo los elementos visuales son organizados y manipulados en la superficie de la imagen y

que incluyen consideraciones sobre la disposición, el equilibrio, la proporción, la escala, la dirección y otros principios de diseño que afectan la percepción y comprensión de la imagen; Infraestructura abstracta: Este nivel se refiere a los conceptos y significados más profundos que se comunican a través de la imagen. Es decir, involucra la interpretación y el mensaje que la imagen transmite. Estos tres niveles se pueden complementar con la idea de familias de signos expuesta en Klinkenberg (2006), donde el ícono conserva un grado de semejanza con el objeto que representa; el índice es un tipo de signo que establece una relación con el objeto que representa a través de un proceso de análisis y desglose de las partes o características relevantes del objeto; el símbolo es un signo arbitrario el cual encuentra su significado basado en las convenciones culturales. De esta manera, se puede ver que la literacidad visual se puede entender a través de tres niveles de decodificación, los cuales son dados por las relaciones de semejanza y arbitrariedad con el objeto al cual hace referencia. Por ejemplo, en una pintura realista, la literacidad visual se manifiesta en el nivel de decodificación más superficial, donde la representación se asemeja fielmente al objeto real, sin embargo, en obras abstractas, la decodificación se vuelve más compleja ya que la relación con el objeto es más arbitraria y requiere una interpretación que puede requerir de elementos externos a la obra.

En consecuencia, reforzar la literacidad visual resulta aún más relevante en un entorno saturado de imágenes, ya que el contexto demanda la necesidad de comprender e interpretar visualmente para consumir estos contenidos de una manera más crítica.

2.2.4 Proyecto de aula

El proyecto de aula es una propuesta didáctica que busca establecer un vínculo significativo entre la vida cotidiana y la experiencia escolar, Moreno (2003). El autor también resalta que, este vínculo le permite al docente no solo integra los componentes culturales, sociales y del currículo, sino también las necesidades e intereses del estudiante. Sin embargo,

según Cerda (2001), la simpatía por una escuela tradicional y por tanto la preferencia de un currículo cerrado impide adaptarse a las dinámicas y las necesidades del momento, ya que como menciona el autor este tipo de currículos privilegia una visión rígida, conservadora y estática del currículo, por tal motivo estos no permiten cambios. No obstante, en oposición, existe el currículo abierto que se aleja de esta perspectiva rígida y estática de la pedagogía, en su lugar promueve un enfoque más dinámico y abierto, que se centra en la integración del contexto social y los gustos del educando, que en últimas es lo que buscan los proyectos de aula. Con esto en mente, se muestra cómo los proyectos de aula buscan vincular “los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimientos” (Cerda, 2001. p. 49). De este modo, al privilegiar la flexibilidad de los contenidos y adaptarlos de manera más adecuada a las necesidades de los estudiantes, es posible convertirlos en una herramienta valiosa para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, es posible complementar con lo indicado por Moreno (2003) cuando dice que “los alumnos adquieran estrategias que les sirvan para construir nuevos aprendizajes, que aprendan a aprender y aprender para la vida” (p. 53). Es así como estos proyectos no solo buscan la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades y competencias relevantes no solo para la vida escolar, sino también para la vida diaria y futura de los estudiantes.

Asimismo, resulta relevante discutir los objetivos inherentes a los proyectos de aula. Si bien los proyectos, en términos generales, persiguen propósitos tales como "encausar, guiar y orientar sistemática y organizadamente a las personas o acciones encaminadas hacia un fin determinado" (Cerda, 2003, p. 50), es fundamental resaltar las características esenciales que definen a los proyectos de aula. Moreno (2003) identifica una serie de objetivos que se enmarcan en dos aspectos principales el educando y el educador. Con relación al educando, se destaca tres aspectos básicos. En primer lugar, se encuentra la búsqueda primordial de lograr un aprendizaje significativo e integral. Este enfoque busca que los educandos comprendan la

interconexión entre la vida cotidiana y el entorno escolar, fomentando así la interdisciplinariedad. El segundo aspecto busca que el aprendizaje adquiera relevancia práctica, promoviendo la reflexión y el análisis para que los educandos puedan "formular proyectos de vida acordes con su realidad cultural, económica y social" (Moreno, 2003, p. 56). Por último, se persigue un aprendizaje destinado a fortalecer la democracia y la convivencia social, cultivando en los educandos habilidades argumentativas y la capacidad de comprender diversas perspectivas y opiniones. Se observa cómo estos tres objetivos se complementan de manera armónica con la perspectiva de Cerda (2001), quien señala que una de las funciones esenciales de los proyectos de aula

... permite la globalización e integración de los aprendizajes porque en este deben estar presentes como premisas básicas del desarrollo los cuatro aprendizajes fundamentales de cualquier proceso educativo: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer. (p. 54)

Por consiguiente, el propósito fundamental de los proyectos de aula radica en asegurar un desarrollo integral de los estudiantes, que no solo les proporciona herramientas instrumentales para desenvolverse en el ámbito académico, sino que también fomenta la adquisición de habilidades cruciales para desenvolverse en diversas esferas de la vida.

Como se mencionó antes, el enfoque del proyecto de aula no se limita únicamente a los educandos, sino que también persigue activamente la motivación y participación del educador. En línea con este punto de vista, Moreno (2003) enfatiza en el rol determinante del docente en este proceso, subrayando así la importancia de estimular la innovación y favorecer el continuo crecimiento profesional de los educadores. Es así como el docente se transforma en un investigador de su propio entorno educativo, contando con la colaboración del educando para promover un aprendizaje enriquecedor y colaborativo. De igual modo, Cerda (2001) indica que el proyecto de aula "Promueve la capacidad investigativa de los docentes y los estudiantes,

desde sus actitudes básicas frente al proceso investigativo hasta los aspectos científicos, metodológicos y técnicos propios de la investigación científica” (p. 55). Por lo cual se podría concluir que, en el proyecto de aula, se considera crucial no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también la motivación y participación del educador, asumiendo un rol investigativo e innovador de su entorno, innovación que ve a sus estudiantes como sujetos activos y colabora con ellos para promover un aprendizaje enriquecedor y colaborativo.

En consecuencia, el proyecto de aula beneficia a estudiantes y profesores por igual, ya que en el caso de los primeros les da voz y busca la integración de su experiencia, conocimiento y gustos, y en el caso de los profesores busca motivarlos a explorar e ir un poco más allá de sus límites. Por tal motivo resulta relevante implementar este tipo de propuestas didácticas, que asumen el currículo de una forma flexible donde los contenidos son interdisciplinarios y esencialmente no desconocen ni las necesidades de los estudiantes ni la de los educadores.

Capítulo III: Diseño metodológico

3.1 Paradigma y enfoque investigativo

La presente investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo. Pues surge de la necesidad de abordar problemáticas arraigadas en contextos reales, poniendo énfasis en la comprensión profunda de fenómenos sociales a través de las experiencias subjetivas de los individuos inmersos en dichos contextos (Portilla et al., 2014, p. 92). En este sentido, se emplearán métodos interpretativos observables como son anotaciones, grabaciones y documentos que permitan la recolección y análisis de datos no cuantificables, otorgando así una perspectiva detallada sobre el objeto de estudio.

Asimismo, esta investigación asume la investigación acción como metodología investigativa, la cual implica que los actores involucrados en determinados contextos -bien sean sociales o educativos- trabajen y reflexionen de forma colectiva con el fin de mejorar y comprender mejor tanto sus propias acciones y prácticas, como las de su contexto y así hacerlas más lógicas, justas y efectivas (Kemmis y MacTaggart, 1988, p. 9). De esta manera, esta metodología cobra una importancia significativa para esta investigación, que tiene como objetivo principal la creación de un proyecto de aula, de ahí que, los actores involucrados, en este caso, el docente en formación y las estudiantes, sean agentes activos en la transformación y mejora de sus propias prácticas y de su entorno educativo, promoviendo un aprendizaje más participativo y contextualizado.

Por otra parte, Kemmis y MacTaggart (1988) proponen cuatro aspectos fundamentales en la investigación-acción, los cuales se consideran como las fases del proceso, los cuales son las siguientes: la observación busca identificar las problemáticas que pueden surgir en un contexto determinado, insistiendo en la necesidad de mantener cierta flexibilidad y disposición para registrar lo inesperado; la fase de planificación tiene como objetivo la generación de un plan de acción organizado que describa y anticipe qué se va a realizar y cómo, fomentando la flexibilidad y adaptabilidad ante situaciones imprevistas; la fase de acción pone en marcha la

propuesta formulada en la etapa anterior, aunque se guía por la planificación, no está completamente determinada por ella, requiriendo cierta flexibilidad y capacidad de adaptación; la fase de reflexión recopila los hallazgos de la fase de acción y busca describir y evaluar el impacto que tuvo la planificación, proporcionando los resultados finales de todo el proceso.

3.2 Técnicas e instrumentos

A lo largo de la investigación se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para la recolección y organización de la información dentro de las que se encuentran:

3.2.1 Encuesta

De acuerdo con Useche et al. (2019), la encuesta es una técnica que sirve para la recolección de información directamente de las personas involucradas en el estudio. Se diferencia de la entrevista, en el grado de proximidad con los sujetos.

Para esta investigación, se realizó la encuesta con el fin de ser coherentes con los planteamientos del proyecto de aula y la investigación acción, los cuales piden ver a los participantes como sujetos activos de su propio proceso. Es así como esta técnica fue importante, pues permitió conocer a la población e identificar cuáles eran sus hábitos de lectura y saber cómo ellas se relacionaban con las narrativas gráficas.

3.2.2 Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica según Hurtado (1998) citado por Useche et al. (2019), busca determinar el nivel de conocimiento alcanzado que posee un grupo de personas en una o varias áreas. Este tipo de técnicas se utiliza para determinar la evolución, o establecer dificultades que pueda haber en el entendimiento de algún saber.

De esta manera, con el fin de conocer los niveles de lectura de las estudiantes, se desarrolló una prueba diagnóstica que diera cuenta de cuáles eran las fortalezas y debilidades de las estudiantes en este aspecto. Por lo cual, para la presente investigación se aplicó una prueba diagnóstica ([Anexo 2](#)), esta permitió evidenciar cuales eran las áreas de mejora en la

dimensión de comprensión de lectura, especialmente en lo que respecta a nivel inferencial y crítico.

3.2.3 Observación participante

De acuerdo con Gallardo y Moreno (1999) la observación participante es un tipo de observación no estructurada, pues el investigador busca obtener un conocimiento inicial y aproximado sobre un fenómeno en lugar de intentar confirmar o refutar alguna hipótesis preestablecida, por lo cual el investigador se acerca al fenómeno con una mente abierta y sin preconcepciones, permitiendo que las observaciones y el análisis surjan de manera más orgánica y flexible.

3.2.4 Diario de campo

El diario de campo es una herramienta básica que sirve para registrar toda la información relevante realizada en la observación, resulta esencial para mantener un registro preciso y objetivo de los eventos o comportamientos presenciados (Gallardo y Moreno, 1999).

Es así, como para esta investigación se hizo uso de esta herramienta, principalmente para analizar los hallazgos de la intervención, y de ser necesario hacer los cambios pertinentes con forme a la respuesta de las estudiantes.

3.3 Matriz categorial

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías	Indicadores de logro
¿Cuáles son los efectos y contribuciones de la implementación del	Literacidad	Literaci	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y describe los elementos visuales clave en un cómic periodístico, como ilustraciones, viñetas, colores y tipografía. Identifica la relación entre las imágenes y el texto en términos de complementariedad y relevancia.
		Input visual	

			Materia al Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza cómo la elección de imágenes y diseño visual influye en la narrativa y el mensaje del cómic periodístico. • Distingue entre diferentes estilos visuales y técnicas utilizadas en cómics periodísticos y su impacto en la comunicación.
			Infraes tructura abstracta	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende conceptos abstractos representados visualmente en el cómic periodístico, como metáforas visuales, simbolismo y representaciones gráficas de ideas o procesos complejos.
	Lectura crítica	Lectura	Las líneas	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el contenido y mensaje del cómic a nivel de superficie, identificando temas, argumentos y perspectivas presentes. • Puede interpretar las imágenes y diálogos de manera contextualizada, reconociendo los significados implícitos.
			Entre las líneas	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y analiza el subtexto presente en el cómic periodístico, es decir, las implicaciones o mensajes no explícitos que se pueden inferir a partir de las imágenes y el texto. • Reconoce la intención del autor al incluir elementos visuales y narrativos que pueden tener múltiples interpretaciones
			Tras las líneas	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la profundidad y complejidad del mensaje transmitido en el cómic periodístico, incluyendo la interacción entre diferentes elementos visuales y textuales. • Examina cómo el cómic periodístico aborda temas relevantes y proporciona una perspectiva única sobre eventos o situaciones.

3.4 Población

Esta investigación contó con la participación de 31 estudiantes del curso 806 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, pertenecientes a la jornada de la mañana. Las estudiantes tenían edades comprendidas entre los 13 y 15 años. A todas las estudiantes se les proporcionó previamente un consentimiento informado ([Anexo 3](#)) para su participación en el estudio.

3.5 Consideraciones éticas

Es importante destacar que se ha garantizado el pleno respeto a la integridad y derechos de las estudiantes participantes. Los acudientes de las alumnas fueron debidamente informados sobre la intervención a través del consentimiento informado ([Anexo 3](#)), dicha autorización fue diligenciada por cada uno de los acudientes. Para preservar la confidencialidad de las estudiantes, los resultados serán presentados de manera global, sin identificar a ninguna alumna específica. En el caso de ser necesario expresar alguna particularidad de una estudiante específica, se utilizará la figura de "participante #" para hacer la respectiva aclaración. Esta medida se ha implementado con el objetivo de proteger la privacidad y confidencialidad de las personas involucradas en el estudio.

Capítulo IV: Trabajo de campo

4.1 Propuesta de intervención

El presente proyecto surge como respuesta a dos situaciones importantes, por un lado, en el contexto actual la comunicación y la información se transmiten principalmente a través de medios visuales y esta transformación ha llevado a una creciente importancia de la literacidad visual -la capacidad de interpretar y comprender mensajes transmitidos a través de imágenes-. Sin embargo, esta habilidad no siempre recibe la atención y el desarrollo que merece en los sistemas educativos y culturales contemporáneos. Por lo cual, se considera importante potenciar esta capacidad para interpretar y producir mensajes visuales de manera consciente y reflexiva en las estudiantes.

Por otro lado, los resultados de la prueba diagnóstica han evidenciado dificultades en cuanto a la lectura crítica, esto nos indica que existe una necesidad de intervenir y fortalecer esta habilidad, que es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad de discernir y comprender información en distintos contextos.

Por estas razones se optó por la propuesta denominada Aventuras gráficas analíticas. Esta se basa en el uso del cómic periodístico como herramienta pedagógica. Se considera que este formato es práctico, dado su carácter híbrido que combina elementos visuales y textuales de manera equilibrada. De igual forma, las historias narradas en este formato tienen una base en la crónica, lo que facilita la comprensión de eventos, su contexto y las implicaciones que tienen en la sociedad. También, el cómic periodístico ofrece una experiencia de lectura más dinámica y atractiva, lo que potencia el interés y la participación de las estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Por último, con el fin de implementar esta propuesta, se busca generar un vínculo significativo entre la vida cotidiana de las estudiantes y su experiencia educativa. En este sentido, se entiende que la educación no debe ser un ámbito aislado del día a día, sino que debe integrar componentes culturales, sociales y del currículo, así como responder a las

necesidades e intereses de las estudiantes. Es por este motivo que se optó por el modelo de proyecto de aula, el cual comprende estos intereses, y al estar basado en un currículo abierto, brinda una mayor flexibilidad y dinamismo, que integra el contexto social y los gustos del alumno.

4.2 Descripción de la propuesta

La propuesta se alinea perfectamente con la metodología del proyecto de aula, ya que comparte el propósito fundamental de asegurar un desarrollo integral de las estudiantes. No se limita únicamente a proporcionar herramientas instrumentales para el ámbito académico, sino que va más allá al fomentar la adquisición de habilidades cruciales para desenvolverse en diversas esferas de la vida. Además, esta propuesta no solo beneficia a las estudiantes, sino que también persigue activamente la motivación y participación del educador. Por lo tanto, se revela como una propuesta sumamente relevante y valiosa en el contexto educativo actual.

Hecha esta aclaración, para la propuesta de proyecto de aula se definieron unos objetivos generales y específicos diferentes a los de la investigación, ya que son característicos de este tipo de iniciativas. Para este caso, la propuesta tiene como finalidad examinar los aportes del cómic periodístico en la mejora de las habilidades en literacidad visual y lectura crítica. Para lograr esto, se planificaron y estructuraron ocho sesiones de trabajo. El objetivo conjunto de estas sesiones es que, al finalizar, las estudiantes sean capaces de elaborar una crónica gráfica sobre un tema de su contexto que les interese. Este enfoque tiene como finalidad perfeccionar las habilidades previamente mencionadas.

Un aspecto central de este proyecto es promover una participación activa por parte de las estudiantes, con lo cual se busca conocer cuáles son sus intereses y fomentar el trabajo colaborativo, es así como se busca que ellas tomen un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Cada una de las sesiones está diseñada con objetivos específicos, logros a alcanzar y un desarrollo definido para asegurar un progreso constante. En cada sesión, se implementó un método de evaluación de la sesión, para conocer las opiniones y obtener una realimentación por parte de las estudiantes y así mejorar su experiencia. Esta realimentación directa de las estudiantes es esencial para adaptar y perfeccionar el enfoque pedagógico, garantizando así un ambiente de aprendizaje cada vez más efectivo y enriquecedor.

4.3 Fases de la propuesta

Este proyecto de aula se esquematizó en tres fases, que se dividieron de la siguiente manera:

Fundamentación: En esta fase se busca conocer de primera mano el universo conceptual de las estudiantes, por ende, se pretende descubrir y comprender sus percepciones y entendimientos respecto a conceptos clave como la literacidad visual, la crónica, el cómic y el cómic periodístico. Esta etapa es fundamental para establecer una base sólida y adaptar la enseñanza a sus niveles de conocimiento previo. Posteriormente, nos enfocaremos en proporcionar a las estudiantes un conocimiento general sobre el cómic periodístico. Aquí se busca que adquieran una comprensión profunda de este formato, sus características y su relevancia en la comunicación visual y periodística. A la par, se desarrollará un conocimiento en literacidad visual, abordando aspectos como los ángulos de visión, encuadres y simbolismo. Este enfoque permitirá a las estudiantes adentrarse en el lenguaje visual de manera consciente y crítica, capacitándolas para interpretar y crear contenido gráfico de manera efectiva y reflexiva. Por último, de forma transversal, bien sea en grupo o de forma individual las estudiantes deben ir pensando en una problemática que les sea de su interés, con la cual se va a elaborar la crónica gráfica.

Elaboración: para esta fase, se procederá a explicar a las estudiantes la naturaleza de la crónica gráfica, destacando que esta puede adoptar la perspectiva de un cronista que narra la

problemática desde su punto de vista, y de forma alternativa, se les ofrecerá la opción de abordarla desde una perspectiva testimonial, es decir, a través de la voz de una persona que haya vivido u observado el suceso en cuestión. En este contexto, se enfatizará la importancia de la entrevista y se proporcionarán pautas sobre los puntos a considerar al realizar una crónica. El propósito es que las estudiantes puedan llevar a cabo una entrevista a una persona que ellas consideren relevante en relación con la problemática elegida, y que presenten los resultados en formato de diario. Para finalizar esta fase, se les solicitará realizar una pequeña investigación sobre el tema seleccionado, esta les permitirá profundizar en la comprensión y abordaje de la problemática, brindando una base sólida para la posterior creación de la crónica gráfica.

Presentación: para esta última fase, se espera que las estudiantes utilicen la información recopilada para llevar a cabo una organización estructurada. Se les instará a identificar y presentar lo que podríamos considerar como el primer acto, donde se hace evidente la problemática, y en caso de ser testimonial, se espera que den a conocer al testigo y su relación con la problemática. Posteriormente, deberán desarrollar el segundo acto, donde se expondrá el tema en sí. Finalmente, en el tercer acto, se proporcionará una conclusión, que puede manifestarse como una reflexión.

Una vez esta estructura se encuentre definida, se les solicitará a las estudiantes que organicen estas ideas en un guion gráfico, este consistirá en un esquema escrito de lo que constituirá la parte gráfica del proyecto. En el guion gráfico, deberán definir la cantidad de viñetas que utilizarán, los diálogos y las descripciones gráficas necesarias. El producto final será la transformación de este guion gráfico en un storyboard, que representará el trabajo final. Ellas tendrán la opción de realizar este trabajo de manera digital utilizando la herramienta Pixton, o de forma manual. Esta fase de presentación es crucial para darle forma y estructura al proyecto, permitiendo a las estudiantes visualizar y planificar de manera detallada la ejecución final de su crónica gráfica.

4.4 Estructura de la implementación

La estructura del proyecto de aula se detallará de la siguiente manera: inicialmente se define el objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente, se describe cada sesión, enunciando los recursos, competencias y logros a alcanzar y por último se indica el desarrollo de la sesión.

Objetivo general	<ul style="list-style-type: none"> Examinar los aportes del cómic periodístico en el fortalecimiento de la lectura crítica y la literacidad visual
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la lectura crítica y el pensamiento visual. Estimular la creatividad de las estudiantes en la creación de un cómic periodístico

Sesión uno	<ul style="list-style-type: none"> Recursos: Cartulinas, Colores, Marcadores Competencias: Trabajo en equipo, Análisis Logros: Las estudiantes desarrollarán habilidades para comprender y definir términos
Desarrollo:	
<p>Esta primera sesión, se les pedirá a las estudiantes que se organicen en ocho grupos. A cuatro grupos se les pedirá que aborden términos clave como crónica y cómic. El objetivo es que elaboren una definición escrita y deberán crear una ilustración que refleje visualmente el significado del término asignado. Estos grupos deberán hacer esta tarea sin depender de tecnología. A los cuatro grupos restantes se les encomendará la tarea de abordar términos más complejos como literacidad visual y cómic periodístico. Ya que estos conceptos presentan un desafío mayor, se les permitirá a las estudiantes utilizar dispositivos electrónicos. Estos grupos se concentrará en la creación de un mapa mental que incluirá definiciones y características relacionados con los términos. Además, se fomenta el uso de dibujos para ilustrar y ejemplificar cada aspecto abordado en el mapa mental.</p>	

Sesión dos	<ul style="list-style-type: none"> Recursos: Extracto del reportaje Guerra de Chechenia, mujeres de Chechenia de Joe Sacco, Código QR Competencias: Lectura grupal, argumentación, producción escrita Logros: Las estudiantes investigan y reflexionan sobre cómo abordar una problemática
Desarrollo:	
<p>Se hará hincapié en los elementos narrativos principales del cómic periodístico, como la contextualización, las entrevistas y el testimonio. Contando con esta perspectiva, en parejas se les dará un extracto del reportaje de Joe</p>	

Sacco guerra de Chechenia, mujeres de Chechenia, que contiene una cantidad de viñetas y bocadillos en blanco. Las estudiantes deberán buscar información acerca del contexto y con base en la imagen deberán recrear la narración crónica. Para finalizar, cada grupo de estudiantes deberá elegir una problemática que les llame la atención o que consideren relevante. Como tarea deberán investigar y reflexionar sobre cómo podrían abordar este tema en forma de cómic. Con el fin de que las estudiantes puedan compartir sus experiencias en la sesión se compartirá un código QR, que dirige a una encuesta para obtener una retroalimentación.

Sesión tres	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos: Fragmento de la Crónica el negocio del miedo, Infografía de elementos gráficos, Tickets de salida • Competencias: Lectura individual, reinterpretación, elaboración de cómics. • Logros: Las estudiantes ampliarán sus habilidades de investigación, las estudiantes aprenderán a interpretar y utilizar elementos visuales como viñetas, bocadillos y encuadres
Desarrollo:	
<p>Para comenzar la clase, se hará un sondeo con el fin de saber cuáles fueron los medios o qué tipo de medios han utilizado para investigar sobre el tema predilecto. Luego, se buscará promover el uso de diferentes medios o fuentes como: periódicos, revistas, blogs, páginas web especializadas, podcasts, programas de radio. Esto con el fin de fomentar la verificación de la información y en últimas que puedan generar un criterio sobre el tema que están investigando.</p> <p>Continuando con los elementos del cómic periodístico, se presentarán los elementos visuales como: viñetas, bocadillos y encuadres. El docente en formación presentará varios ejemplos con el objetivo de contrastar las diferentes categorías de estos elementos visuales y cómo pueden variar, dependiendo las intenciones del autor. Posteriormente, cada estudiante recibirá un fragmento de la crónica "El Negocio del Miedo", escrito por Leila Guerriero y publicado en el libro "Frutos Extraños". Con el objetivo que puedan recrear de manera gráfica al menos siete viñetas, teniendo en cuenta los elementos anteriormente expuestos.</p> <p>Tres minutos antes de terminar la clase, se les pedirá a las estudiantes que diligencien un ticket de salida para evaluar la sesión. El ticket incluye tres: elementos que se haya facilitado, elementos que se les haya dificultado, y un comentario sobre la clase.</p> <p>Al final de la sesión, se les dará una infografía que resume los elementos gráficos expuestos en la clase.</p>	

Sesión cuatro	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos: El cubano que no regresó del frío de Paco Roca, Hojas en blanco, Ficha bibliográfica con preguntas. • Competencias: Lectura individual, investigación. Logros: Las estudiantes adquirirán habilidades de investigación
Desarrollo:	

En este punto del proyecto, las estudiantes deben contar con un conocimiento moderado sobre el tema de su preferencia, por lo cual han investigado y adquirido información básica sobre el tema para su crónica gráfica.

Se les indicará a las estudiantes que el cómic periodístico, puede contar con varias narraciones que pueden ir desde el punto de vista del cronista o el punto de vista de un testigo, por esto, para esta sesión nos centraremos en los puntos de vista y cómo podemos recabar información a través de entrevistas. Es por esto por lo que las estudiantes deberán realizar entrevistas para obtener los detalles necesarios, con el propósito de que pueda enriquecer la perspectiva de la problemática. Por lo cual en esta sesión se plantea brindar algunas bases al momento de realizar una entrevista, como: haber hecho una buena investigación previa sobre el tema, que las preguntas que realicen sean abiertas, que escuchen a su interlocutor o que eviten distraerse. De igual manera, después de la entrevista, que puedan contrastar los puntos de vista con la investigación y sobre todo que sean honestas con lo que escuchan y escriben. Como actividad a partir del cómic periodístico “El cubano que no regresó del frío”, las estudiantes deberán elegir un personaje para “entrevistar”. En el cuaderno, cada estudiante debe formular una serie de preguntas basadas en lo que observan en el cómic y deberán responder en primera persona como si fueran el personaje. A la mitad de la actividad se les dará a las estudiantes una ficha bibliográfica con la pregunta, ¿cuáles fueron los criterios o consideraciones que tuvieron en cuenta al formular las preguntas? Menciona al menos tres. Cinco minutos antes de finalizar, se socializará cuál fue el error más común.

Para la siguiente clase, deberán realizar cinco preguntas que le podrían hacer a las personas que van a entrevistar con respecto al tema que seleccionaron

Sesión
cinco

- Recursos: Fragmentos de ejemplo
- Competencias: Escritura, comunicación, planificación
- Logros: Las estudiantes adquirirán la habilidad de estructurar una historia en tres actos, que contribuya a una narrativa más efectiva y coherente.

Desarrollo:

El profesor en formación presentará cual será la estructura que ellas deberán seguir para que realicen sus propios guiones. Por lo cual, se explicará la estructura general de un guion narrativo, el cual está compuesto por 3 actos que son: una presentación, un desarrollo y un desenlace. Para ilustrar mejor se presentará el siguiente ejemplo:

Acto I	Acto II	Acto III
En la presentación conocemos los personajes involucrados en la historia y nos enteramos de cuál es el problema o conflicto al que se enfrentan	En el desarrollo, el problema inicial o conflicto de la historia se complica cada vez más. Chiste de ejemplo: “Pasa un barco y el capitán le grita: -Venga, suba. - No se preocupe. Dios me salvará”. Luego pasa otro barco y le	En el desenlace se resuelve el problema o conflicto. Chiste de ejemplo: El hombre se ahoga, se va al cielo y se encuentra con Dios y éste le dice: - Dios ¿por qué no me has salvado? Y Dios le responde: -

Chiste de ejemplo: “Un hombre está ahogándose en medio del mar...”	preguntan: ¿Necesita ayuda? - No gracias, sé que Dios me salvará.	¡Chist... si te mande 2 barcos
Es el momento en que sabemos quién o quiénes son los protagonistas.	Equivale a todo lo que se dice después de la presentación y antes del momento final.	Aquí contamos todos los momentos. En el chiste, el acto III equivale al remate final que provoca la risa en el público.

Tomado de Ministerio de Chile (2012, p.39)

Tras la explicación, con el propósito de reforzar los conocimientos, se realizará una suerte de concurso, para lo cual, las estudiantes deberán organizarse en 6 grupos. Una vez organizadas, el docente presentará a las estudiantes diversas ideas o fragmentos. El objetivo es que las estudiantes puedan indicar y justificar a cuál de los tres momentos narrativos pertenece cada fragmento.

Con base en la información recopilada de entrevistas, diarios y otros recursos relevantes, se les indicará a las estudiantes que identifiquen y seleccionen al menos diez ideas que consideren de mayor importancia, una vez seleccionadas, deberán escribirlas por separado en pedacitos de papel. Luego, se les indicará que repliquen la misma tabla que se presentó previamente en sus cuadernos, manteniendo únicamente los títulos (Acto I, Acto II, Acto III). En las filas inferiores de la tabla, deberán ubicar las ideas de los papelitos, de acuerdo con los criterios que ellas establezcan o definan para contar su historia, destacándose que en el primer acto hablen de la problemática y si la narración es desde el punto de vista de un testigo que se haga la presentación de este. De esta manera, tendrán una guía visual sobre cómo estructurar la historia que están elaborando.

Cinco minutos antes de terminar la clase, con el fin de conocer el interés de las estudiantes por el proceso que se ha llevado se les pedirá que escriban en un cuarto de hoja un comentario sobre la clase, el cual puede estar enfocada en el tema, en el desarrollo temático, vacíos conceptuales, etc.

Sesión seis	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos: Guion técnico de El arte de volar, cómic El arte de volar, • Competencias: Escritura, análisis, interpretación • Logros: Las estudiantes adquirirán la habilidad de redactar un guion gráfico que servirá como base para la creación de la crónica gráfica.
Desarrollo:	
<p>En esta sesión, nos enfocaremos en la creación del guion para las crónicas gráficas. Para esta sesión las estudiantes ya debieron haber definido si su crónica será testimonial u observacional, lo que establecerá el enfoque narrativo que utilizarán. Asimismo, se hará hincapié en la importancia de transcribir fielmente los eventos, diálogos y entrevistas, ya que esto les permitirá una representación precisa de la realidad que desean retratar enmarcada en el tema que elegirán.</p>	

También, se resaltaré la importancia de describir minuciosamente los espacios donde ocurren los hechos, proporcionando contextos.

Luego, nos centraremos en la problemática y quién la contará, se busca dejar claro cuál es la relación de la persona que cuenta la historia con la problemática, ideas y prejuicios. Para darnos una idea de cómo hacer esto, se presentará el primer capítulo de la crónica gráfica *El arte de volar* de Antonio Altarriba, se pedirá a las estudiantes que presten atención a los personajes y luego puedan identificar ¿qué los hace únicos? ¿qué los impulsa? ¿cuál es su personalidad? Esto hará que puedan asimilar estos aspectos y si lo desean puedan tomar los ejemplos de base.

Por último, basadas en la tabla que realizaron la última clase y las caracterizaciones de su personaje se empezará a realizar el guion técnico, por lo cual se les pedirá a las estudiantes que realicen la siguiente tabla y se les brindará una copia del guion utilizado para *El arte de volar* y puedan contrastarlo con el producto final

No. Viñeta	Descripción gráfica del espacio, tipo de plano, detalles importantes, símbolos	Diálogos y/o narraciones
------------	--	--------------------------

Antes de terminar la sesión, se les pedirá que llenen un cuestionario virtual, en el cual deberán responder, 3 cosas que aprendieron en la sesión, 2 cosas en las que quisieran profundizar y una pregunta.

<p>Sesión siete</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos: Guion gráfico, herramienta digital (opcional) • Competencias: Comunicativas, visuales, trabajo en equipo • Logros: Las estudiantes adquieren la habilidad de contar una historia de manera efectiva a través de la secuencia visual en el storyboard.
Desarrollo:	
<p>En esta sesión, se inicia con una introducción al concepto de storyboard y su relevancia en la creación de crónicas gráficas, animando a las estudiantes a visualizar cómo los elementos narrativos se plasman en una secuencia visual coherente. Para comenzar, los grupos deberán compartir sus guiones gráficos y se llevará a cabo una revisión conjunta, donde se destacan los puntos fuertes y se ofrecen sugerencias de mejora. Luego, se proporcionará instrucciones sobre el proceso de creación del storyboard, enfatizando la importancia de mantener una narración visual fluida y comprensible, asegurándose de representar fielmente cada elemento de la historia. Durante este proceso, se brinda asistencia y orientación por parte del maestro en formación, quien está disponible para resolver preguntas y ofrecer retroalimentación a cada grupo.</p> <p>Diez minutos antes de finalizar, hasta donde hayan hecho, se llevará a cabo una revisión en grupo, donde cada grupo tendrá la oportunidad de compartir su trabajo y recibir comentarios constructivos de sus compañeros y del maestro investigador</p>	

<p>Sesión ocho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos: storyboard final • Competencias: Trabajo en equipo, creatividad, organización, planificación. • Logros: Las estudiantes desarrollan habilidades para presentar de manera efectiva su trabajo ante un público, incluyendo la comunicación verbal y no verbal.
<p>Desarrollo:</p>	
<p>En esta se enfoca en los detalles finales y en la preparación para la presentación definitiva de las crónicas gráficas. Se inicia con una revisión individual de los storyboards, brindando a cada grupo la oportunidad de realizar ajustes y mejoras según la realimentación previamente recibida, se resaltaré a la importancia de la claridad en los diálogos y descripciones gráficas para asegurar una narrativa comprensible. Luego, cada grupo comparte su crónica gráfica ante la clase, siendo evaluados según claridad, coherencia narrativa y creatividad en la representación visual. Después de cada presentación, se proporciona realimentación tanto del maestro investigador como de las compañeras. Esto permitirá a las estudiantes reflexionar sobre su proceso de creación y presentación, identificando puntos destacados y áreas de mejora.</p>	

Capítulo V.: Organización de la información y análisis de resultados

En el presente capítulo se expondrán los resultados del proyecto de aula Aventuras gráficas analíticas, el cual fue implementado en el curso 806 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, del cual se logró aplicar 6 de las 8 sesiones que se tenían comprendidas, en las cuales se integró el cómic periodístico. Estas sesiones estaban divididas en tres fases.

Así pues, para realizar la organización de los resultados se tuvo en cuenta la matriz categorial, junto con el análisis de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación. Con la información, ya organizada, se procedió a realizar la triangulación en el cual se comprenden diversos métodos para investigar un mismo fenómeno, esto con el fin de reducir la cantidad de sesgos o inconvenientes que cada método puede tener por separado (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Para esta investigación se optó por una triangulación de datos, con lo cual se busca recopilar datos de diversas fuentes y en distintos momentos para poder tener una visión más completa y confiable del fenómeno (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

Con el objetivo de presentar la información, la triangulación del proyecto de aula Aventuras gráficas analíticas se realizó a través de la siguiente tabla:

5.1 Tabla de triangulación

Instrumentos →				Teoría	Prueba diagnóstica	Diario de campo	Triangulación
Categorías	Literacidad	Subcategorías	Literacidad visual	El Input visual que hace referencia a los elementos básicos que componen una imagen, como líneas, formas, colores, texturas, etc. (Dondis, 1998).	En la prueba diagnóstica encontramos un dato relevante para esta subcategoría, en la pregunta 6, cuando se pregunta: "¿Cuál es la reacción de los profetas?" Todas responden correctamente: "Indignados", esto debido a la expresión dibujada en los rostros de los sujetos.	<p>En la sesión 1 los estudiantes utilizaron recursos visuales como cartulinas, colores y marcadores para definir términos y crear ilustraciones que reflejaban visualmente el significado de los términos asignados.</p> <p>En la sesión 2 Los estudiantes analizan el extracto del reportaje narración crónica a través de las imágenes, lo que implica una interpretación de los elementos visuales presentes en la obra.</p>	Esta categoría no representa un problema mayor, ya que la representación y el objeto representado son semejantes, así se confirma que las estudiantes están comprendiendo y aplicando el concepto de Input visual de manera efectiva. De cualquier manera, para reforzar esta categoría, se implementaron actividades en las sesiones 1 y 2, y de manera indirecta, se refuerza en las sesiones 3 y 6.

				<p>Material visual</p> <p>Este nivel se centra en cómo los elementos visuales son organizados y manipulados en la superficie de la imagen y que incluyen consideraciones sobre la disposición, el equilibrio, la proporción, la escala, la dirección y otros principios de diseño que afectan la percepción y comprensión de la imagen. (Dondis, 1998).</p>	<p>Por medio de las respuestas de la pregunta 11, "A partir de la distribución de los objetos y personajes en la imagen anterior ¿qué se puede inferir de la ciudad en la cual el narrador se encuentra?", donde se busca que las estudiantes hagan una descomposición de los elementos y luego logren dar una interpretación de lo que quiere decir el autor de la imagen, se puede observar que algunas estudiantes, no responde a la pregunta, sin embargo las que responden concuerdan con que se ve una ciudad desordenada: "Es una ciudad en la que hay demasiado desorden en la carretera", "Se puede decir que es una ciudad catastrófica y desordenada", "que allá no hay orden". Y, aunque no hay un análisis sobre la posición de los personajes o la dimensión de los mismos, logran percibir el caos que la imagen intenta mostrar a través de saturación de texto y plano picado.</p>	<p>En la sesión 2, las estudiantes utilizan el extracto del reportaje para recrear la narración crónica, con lo cual deben descomponer la imagen y darle una interpretación.</p> <p>En la sesión 3 se introducen elementos visuales como páneles, viñetas, bocadillos y encuadres que hace parte de los elementos básicos de un cómic, asimismo, las estudiantes logran realizar fotografías, que transmiten lo que se indica como "enfocarte en la interacción del personaje con otros" Luego, a partir de una crónica, pudieron representar algunos fragmentos de esta en viñetas, utilizando los elementos indicados.</p> <p>En la sesión 6 debían realizar la descripción gráfica del espacio junto con los elementos que posteriormente debería recrear. Esto dio como resultado un reconocimiento del efecto que tiene la distribución de los elementos de una imagen frente a la intención comunicativa.</p>	<p>A través de estos tres conjuntos de datos, se confirma que las estudiantes están adquiriendo habilidades de material visual, ya que entienden cómo los elementos visuales son organizados y manipulados en una imagen, lo que incluye consideraciones sobre la disposición, el equilibrio y otros principios de diseño. Además, aplican este conocimiento en la interpretación de imágenes y en la creación de narrativas visuales, como se observa en las diferentes sesiones mencionadas. Esto sugiere un buen progreso en el entendimiento y aplicación del nivel de Material Visual.</p>
--	--	--	--	---	---	---	---

					<p>Son conceptos y significados más profundos que se comunican a través de la imagen y que se encuentra su significado en convenciones culturales. (Dondis, 1998).</p>	<p>En la pregunta 9, el nivel de complejidad aumenta y se buscaba que las estudiantes identificaran el tono de un fragmento del cómic. Debido a la naturaleza del dibujo (ver anexo de prueba diagnóstica) se esperaba que respondieran "cómic y satírico", pues la convención sobre la sonrisa exagerada se entiende en un sinónimo de comicidad y contrastando, un rostro pesimista se daría a entender la sátira, no obstante, un porcentaje considerable de estudiantes contestó "melancólico y triste".</p>	<p>En la sesión 2 se busca darle sentido a la historia basándose en el contexto y en la imagen. En este caso, las estudiantes determinaban qué podría decir un personaje en una viñeta dependiendo de la expresión en su rostro y el contexto de la historia, en este caso la guerra de Chechenia. Por ejemplo, las estudiantes completaron la actividad usando expresiones como "estoy preocupada", "ya no aguanto más", "no sé qué va a pasar" o "estoy en peligro" cuando en el dibujo la mujer se llevaba las manos al rostro y fruncía la frente.</p> <p>En la sesión 5, las estudiantes estructuran su historia en tres actos, y junto con la investigación previa implica una comprensión más profunda de las convenciones culturales y símbolos relevantes para la historia. En la sesión 6, las estudiantes describían los elementos gráficos que iban a incluir en sus narraciones, con lo cual mencionan símbolos específicos.</p>	<p>Algunas estudiantes presentan dificultades para comprender y aplicar los conceptos y significados más profundos que se comunican a través de la imagen, especialmente en lo que respecta a la interpretación del tono. Sin embargo, en otras instancias, se observa un nivel de comprensión más profunda, como cuando estructuran sus historias en el guion gráfico y seleccionan símbolos específicos para incluir en sus narraciones. Esto sugiere que existe una mejora en la habilidad de las estudiantes para aplicar la Infraestructura Abstracta.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

					Referencia a todo el significado semántico, (Cassany, 2017).	<p>En la primera pregunta, se indagaba ¿Por qué las redes sociales han proliferado el aumento de las Fake News? Sin embargo, la respuesta más escogida no respondía completamente a la pregunta, pues solo se centraron en la replicación de noticias falsas y no se tuvo en cuenta que también era por la facilidad que permite el medio. En la pregunta 2 se cuestiona ¿Cuál es la relación entre las "Fake News" y el concepto de posverdad? En la cual la gran mayoría no acertó e indicaban que o los términos no se relacionaban o por el contrario se podían entender como sinónimos.</p> <p>En la pregunta 9, se desconocía el significado de satírico.</p>	<p>En la sesión dos, los estudiantes analizaron el extracto del reportaje y recrearon la narración crónica a través de las imágenes, lo que implica una lectura de la información visual,</p> <p>En la sesión tres se buscó promover el uso de diferentes fuentes para fomentar la verificación de la información y la comprensión global del tema, para discernir la relevancia y fiabilidad de las fuentes.</p>	<p>Teniendo en cuenta las limitaciones en la lectura semántica que presentan los estudiantes, especialmente en la capacidad de ir más allá de la información explícita y comprender el significado semántico completo de un texto, se plantearon una serie de actividades que fueron diseñadas para abordar y desarrollar esta habilidad, con el objetivo de que puedan mejorar en su capacidad de interpretación y comprensión de textos.</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	--

			Entre las líneas	<p>Comprensión que se deduce del texto (Cassany, 2017).</p>	<p>En la pregunta 10 se indaga por ¿Cómo se siente el narrador hacia Shreef, el musulmán enamorado? con lo cual se pide al lector que a partir de las características presentadas infiera la intención del narrador, con lo cual varias estudiantes no identificaban quien era Shreef, sin embargo, después de una pequeña explicación más de la mitad contestó correctamente.</p> <p>En la pregunta 13 se busca saber ¿Qué mensaje se transmite a través de la conexión entre las ganancias de los combustibles fósiles, la inacción climática y el llamado a los líderes a tomar medidas?, con lo cual se busca que se haga una relación entre los elementos involucrados en la infografía, aun así, más de la mitad contesto incorrectamente.</p>	<p>En la sesión tres, las estudiantes realizaron un sondeo sobre los medios utilizados para investigar, fomentando la verificación de información y la interpretación de diferentes fuentes.</p> <p>En la sesión cuatro: realizaron entrevistas para obtener detalles relevantes, promoviendo la interpretación y el análisis de la información obtenida.</p> <p>En la sesión cinco, estructuraron sus historias, lo que implica una comprensión profunda de los elementos narrativos y su interpretación para crear una narrativa efectiva.</p> <p>En la sesión seis se trabajó en la creación de guiones, lo que requiere una interpretación y análisis detallado de los personajes y sus motivaciones.</p>	<p>Teniendo en cuenta que en la prueba diagnóstica las estudiantes tenían dificultades para inferir la intención del narrador o para relacionar elementos en una infografía, se elaboraron actividades en las sesiones que fueron señaladas, que estaban en línea con los planteamientos teóricos. Estas actividades fueron diseñadas para desarrollar y aplicar la comprensión que se deduce del texto en contextos prácticos,</p>
--	--	--	------------------	---	--	---	---

				<p>Una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. (Cassany, 2017).</p>	<p>En la pregunta 12 de la prueba se pregunta, "¿Qué paralelismos encuentras entre la ciudad que se describe en la imagen y tú ciudad?", esto, con la intención de obtener un comentario con un punto de vista más personal por parte de las estudiantes. Además de identificar si es posible establecer una correlación entre información externa a la imagen y la imagen misma. Se obtuvieron las respuestas: "Que no hay tolerancia y se tratan mal" , "creo que tiene muchas cosas parecidas, como que hay mucho tráfico, que hay bastante humo cuando pasan los carros y a veces las personas tragamos ese humo y que también en Bogotá hay bastante tráfico", "las cosas que tiene en común es ver cómo abunda el estrés y la ignorancia".</p>	<p>En las sesiones 5 y 6 las estudiantes reflexionaron sobre el tema que escogieron y con base en la información que han recolectado dejan ver una perspectiva crítica del tema, con esto pudieron elaborar guiones técnicos, lo que requiere una comprensión detallada de cómo plasmar la narrativa en términos visuales y dejaron entre ver su perspectiva con respecto al tema.</p>	<p>El diagnóstico, específicamente la pregunta 12 de la prueba, revela que las respuestas de las estudiantes abordan paralelismos entre la ciudad representada y sus propias experiencias urbanas, estas respuestas varían en enfoque, desde observaciones sobre la tolerancia y el trato en la ciudad hasta similitudes en el tráfico y la calidad del aire. Por otro lado, el diario de campo en las sesiones 5 y 6 subraya que las estudiantes han profundizado en su reflexión sobre el tema seleccionado, demostrando una perspectiva crítica y detallada del mismo, permitiéndoles elaborar guiones técnicos, lo que implica una comprensión avanzada de cómo representar la narrativa visualmente. Demostrando así una comprensión profunda y una perspectiva crítica basada en sus propias experiencias y conocimientos.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--

5.2 Resultados por fases

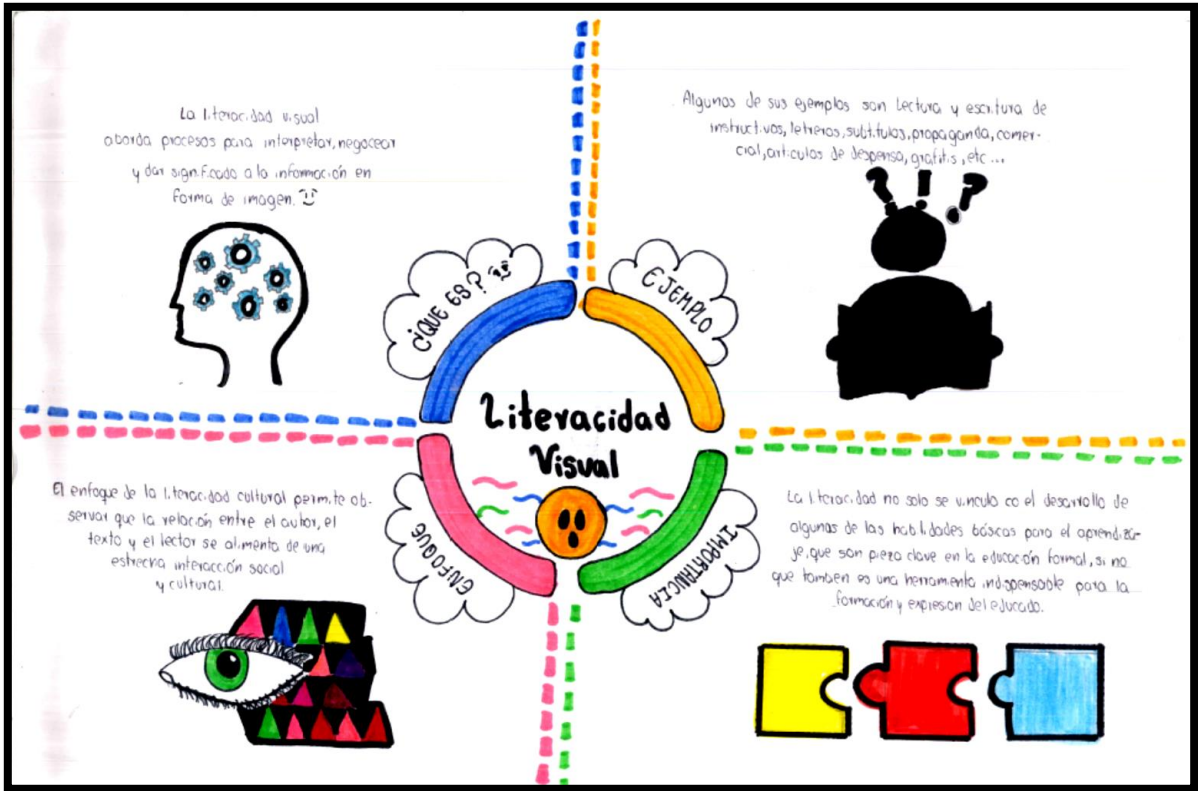
Los resultados de la siguiente investigación se tomaron de los productos que las estudiantes diseñaron con base en las actividades propuestas para cada sección, las cuales se detallan a continuación:

5.2.1 Fase de fundamentación

En la sesión uno, se realizó la presentación de la propuesta a las estudiantes y se expusieron los objetivos del proyecto, para este punto ninguna estudiante tuvo algún comentario o algún aspecto por modificar. Posteriormente, se procedió a la división por grupos, cada uno con un tema: crónica, cómic, cómic periodístico y literacidad visual. A los grupos asignados con cómic y crónica, se les encargó construir el concepto sin recurrir a búsquedas en internet y realizar una representación gráfica. No obstante, los grupos asignados con cómic, sin previo aviso, optaron por recurrir a fuentes en línea para llegar a una definición, esto se hizo evidente dada la similitud de palabras clave entre ambos trabajos. Al grupo que le fue asignado crónica, mostró desconocimiento sobre su significado, motivo por el cual se les autorizó consultar en internet para recrear la definición. Por otro lado, los grupos a cargo de alfabetización visual y cómic periodístico expresaron su descontento con la idea de elaborar un mapa mental, pues argumentaron que este recurso había sido empleado por los profesores a lo largo del año académico, por tal motivo, se acordó con el grupo que aquellos que así lo desearan, podrían optar por elaborar un mapa mental o un gráfico.

En consecuencia, se percibió que las estudiantes no contaban con un conocimiento claro sobre conceptos básicos acordes al grado en el que están, como lo son, cómic o crónica. De hecho, la búsqueda de las definiciones por internet no fue de ayuda para consolidar un concepto completo pues se encontraron definiciones como, “Una crónica es un texto que se narra desde un punto de vista subjetivo que puede ser

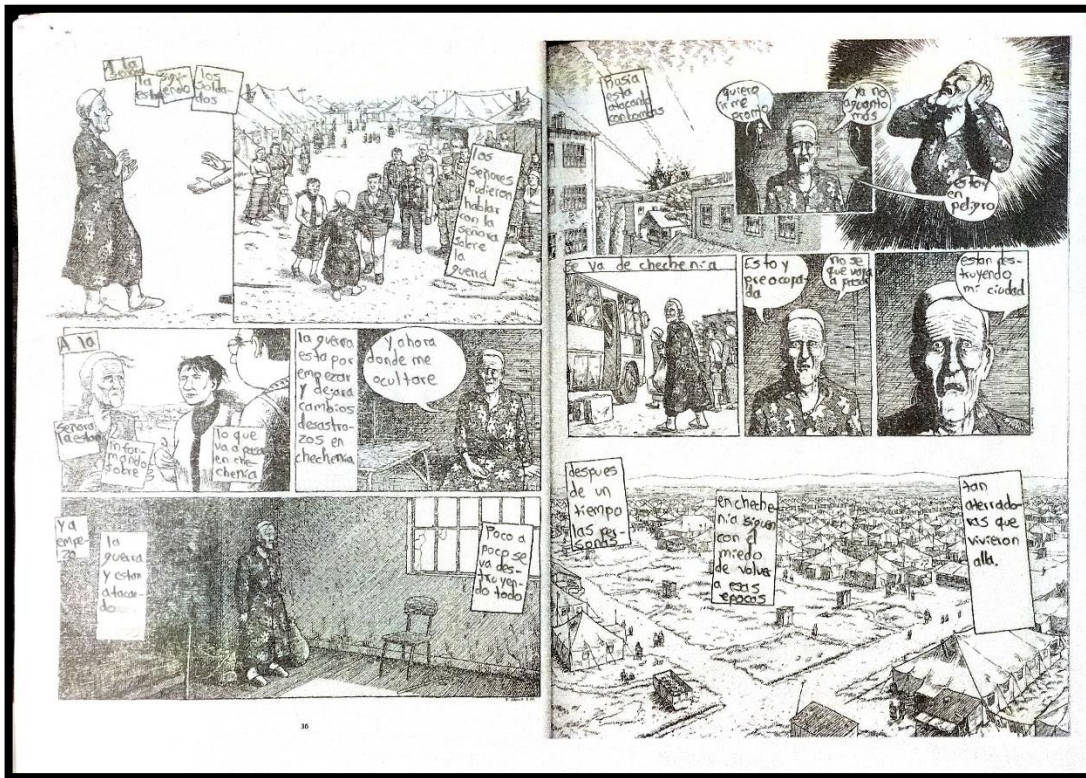
imaginario o en un contexto realista”. Sin embargo, los temas cómic periodístico y alfabetización visual contaron con un desarrollo más reflexivo, incluso uno de los grupos de alfabetización visual hizo uso de símbolos que buscaron representar el título al que representan.



Actividad 1: Literacidad Visual

En la sesión dos, se llevó a cabo una revisión de los conceptos creados por las estudiantes la clase anterior -crónica, cómic, cómic periodístico y literacidad visual-, allí se realizó las correcciones pertinentes y se establecieron conceptos puntuales para cada término. Luego se hizo énfasis en la crónica, destacando el hecho contextual y su relevancia al momento de recrear los hechos, para lo cual les fue proporcionado la actividad ([Anexo 4](#)). Aquí en parejas, debían realizar una contextualización sobre la guerra chechena y su impacto en las mujeres, luego, a partir de esta información y la imagen proporcionada, debían completar los diálogos. Aunque varias estudiantes encontraron

interesante investigar sobre el contexto, les resultó complicado crear una historia, por lo cual fue necesario brindar más información sobre la imagen, incluyendo detalles sobre quién era el cronista o en dónde estaban ubicadas.



Actividad 2: Crónica gráfica

Posterior a la finalización de la actividad, es posible evidenciar que al indagar en el contexto, las estudiantes son conscientes de las partes implicadas en la guerra y de los efectos que esta tuvo para Chechenia, por ejemplo, la destrucción y el desplazamiento. En primer lugar, al especificar que “la guerra está por empezar y dejará cambios desastrosos en Chechenia” logran situar el conflicto en el país indicado y luego cuando dicen “Rusia está atacando con Bombas” se entiende que han identificado, luego de hacer la respectiva búsqueda, que Rusia decidió atacar Chechenia. Por otro lado, su lectura crítica se empieza a manifestar mediante el uso de la expresión “cambio desastroso”, pues no sólo habla de cambio en infraestructura, también habla de la transformación emocional de las personas que viven la guerra. Después de esta afirmación, se puede ver

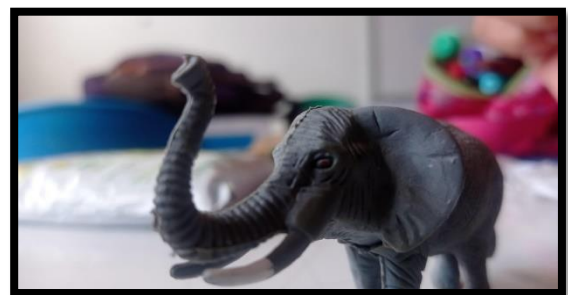
cómo las expresiones de la señora tienen un tono más desesperanzador, por ejemplo, “y ahora dónde me ocultare”, “ya no aguanto más”, “estoy en peligro”, “estoy preocupada”. Finalmente, vuelven a mencionar la destrucción de Chechenia, “están destruyendo mi ciudad”, es decir, las estudiantes han logrado analizar, interpretar y realizar juicios sobre las consecuencias de la guerra.

Por otro lado, en el formulario virtual para evaluar la actividad, las estudiantes destacaron lo interesante que fue poder recrear la historia o investigar sobre el contexto, allí también mencionaron algunos de los temas que les interesaría abordar para realizar su propio cómic periodístico, algunos de los cuales fueron el bullying, la eutanasia o el aborto. Además, se les pidió a las estudiantes que empezaran a investigar sobre este tema teniendo como perspectiva el formato ([Anexo 5](#))

La sesión tres se centró en la literacidad visual y el lenguaje del cómic, por lo cual se hizo una explicación de los diferentes elementos como viñetas, globos, planos y ángulos. Posteriormente se puso a prueba los conocimientos de las estudiantes, por lo cual, a partir de una definición dada, las estudiantes debían tomar una fotografía que correspondiera con dicha indicación, esta foto debía ser enviada junto con el nombre del ángulo o plano que representa. Por ejemplo, una indicación fue, “otorga poder y autoridad al personaje” o “deseas enfocarte en la interacción del personaje con otros” aquí podemos ver algunas interpretaciones realizadas por estudiantes.

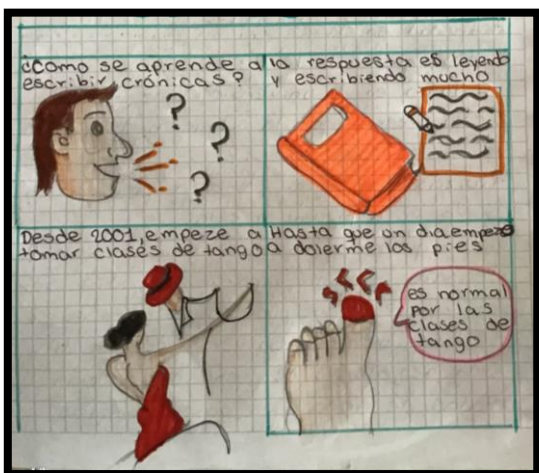


Actividad 3: Plano contrapicado



Actividad 4: Plano americano

De esta manera, se puede evidenciar que las estudiantes lograron comprender cuál era la intención comunicativa de cada plano, asimismo, en los Tickets de salida ([Anexo 6](#)) las estudiantes mencionaron que uno de los retos de la clase había sido recordar los nombres de los ángulos y los planos, así, para reforzar este conocimiento se les compartió una infografía donde se explicaba cada plano y ángulo ([Anexo 7](#)). Posteriormente, como actividad adicional se les pidió que, a partir de un fragmento de una crónica ([Anexo 8](#)) realizaran mínimo 5 viñetas del texto, donde se debían utilizar diferentes tipos de elementos visto en la clase.



Actividad 5: Crónica gráfica 1



Actividad 6: Crónica gráfica 2

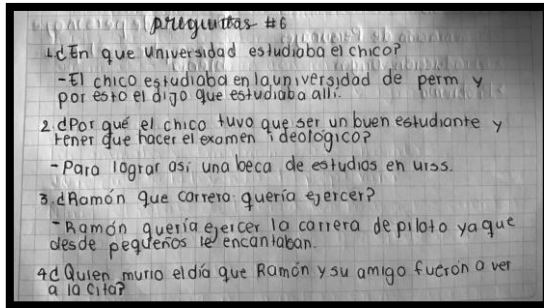
Así vemos que las estudiantes pudieron apropiarse de los diferentes conceptos, logrando hacer uso de los diferentes elementos, como planos medios para resaltar conversación o planos detalle para dar cuenta de un elemento específico.

5.2.2 Fase de elaboración

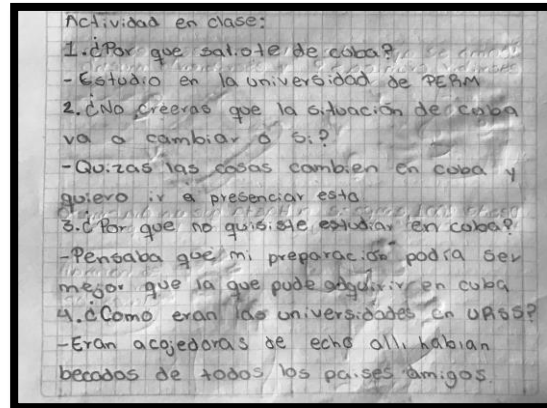
En la sesión cuatro se buscó que las estudiantes pudieran explorar el tema de preferencia desde diferentes perspectivas, no solo las teóricas e informativas que pueden encontrar en diferentes medios, sino también a través de personas. Con este objetivo en mente se realizó una actividad con el cómic periodístico, *El cubano que no regresó del frío*, ([Anexo 9](#)). Entonces, a partir de la lectura del cómic debían realizar una serie de

preguntas a uno de los personajes, como si fuera una entrevista, para que así consiguieran ver la historia que se estaba narrando a través de un personaje distinto al protagonista. Sin embargo, la instrucción no fue comprendida correctamente y las estudiantes realizaron las preguntas directamente al personaje principal o realizaron preguntas de comprensión textual a manera de control de lectura. Esto, fuera de ser una desventaja, permitió que las estudiantes exploraran mejor la historia, ya que ellas mismas fueron quienes realizaron las preguntas y posteriormente dieron respuesta a estas en primera persona, por ejemplo “¿Por qué saliste de cuba?” o “¿no creerás que la situación de cuba va a cambiar o sí?”. Así, a pesar de la confusión en las instrucciones, las estudiantes se involucraron activamente en la tarea, demostrando interés en la lectura y disposición por comprender la historia a través del personaje principal.

Por otro lado, en el caso de las preguntas de control de lectura, estas aún demuestran una reflexión sobre la historia y los personajes; preguntas como “¿Por qué el chico tuvo que ser un buen estudiante?”, sugieren un intento por comprender los motivos y las circunstancias del personaje. De esta manera, aunque la actividad no se desarrolló exactamente como se había planeado, fue un acierto pues las estudiantes se involucraron en el análisis del texto y mostraron curiosidad por entender la historia desde la perspectiva del personaje principal. Esto sugiere que incluso con un malentendido inicial, las estudiantes tienen la capacidad de ver una historia desde la perspectiva de un personaje y reflexionar sobre los motivos o circunstancias que influyen en su comportamiento y decisiones.



Actividad 7: Preguntas



Actividad 8: Preguntas

Para la sesión cinco se realizó una breve explicación de cómo generalmente las narraciones siguen una estructura narrativa que incluyen un inicio, un desarrollo y un final. Con esta información se esperaba que las estudiantes pudieran empezar a organizar su historia por momentos, por lo cual se esperaba que las estudiantes tuvieran un conocimiento moderado del tema a través de la investigación paralela que debían ir haciendo de este, por medio del formato que se les habría compartido en la sesión dos ([Anexo 5](#)), no obstante, no todos los grupos habrían realizado la revisión teórica del tema, por lo cual solo algunos grupos habrían hecho la búsqueda pertinente. Uno de los grupos que sí realizó la búsqueda y cuyo tema era el aborto, a través de la lectura de un artículo que enfatizaba sobre el tema indicó:

...es importante saber y conocer en qué país es legal o no y porque ya que algunas mujeres solo abortan por que tuvieron relaciones sin protección y no quieren tener hijos además ay algunos países en el cual el aborto es legal con algunas condiciones (violáceo, feto con malformación, etc...), ([Anexo 9](#))

De esta manera, se sugiere que las estudiantes están considerando diversos aspectos del tema del aborto, incluyendo la legalidad, las circunstancias que pueden llevar a una mujer a elegir abortar y las condiciones bajo las cuales el aborto puede ser

legal. Es así como, la estudiante llega a aportar elementos adicionales fuera de los que el texto le proporciona y agregando su visión de mundo.

De esta manera, ellas deciden hacer de su crónica una suerte de diálogo, donde cada una brindará su punto de vista. Es así como en el Inicio, ellas indican la motivación de hablar sobre el aborto. Para el desarrollo, con base en lo investigado y su perspectiva cada una va dando su punto de vista. Por último, en el desenlace concluyen que es un tema muy amplio, y que quizá les gustaría conocer a una persona que haya pasado por este procedimiento.

Por otra parte, para la realización de la crónica gráfica, un grupo escogió como tema el bullying, por lo cual decidieron tomar como perspectiva a una compañera, con lo cual, realizaron una lista de preguntas, de las cuales se destacan “¿Podrías compartirme tu experiencia personal con el bullying en el colegio?, ¿Cómo te sentías emocionalmente cuando enfrentabas situaciones de bullying?, ¿Intentaste hablar con alguien sobre lo que estabas viviendo?”. Con esto podemos ver que, al abordar estos temas, la crónica gráfica podría ofrecer una representación más completa y empática del bullying. De igual forma, los testimonios personales permiten conectar tanto a los lectores como a las realizadoras con las experiencias reales de las víctimas y les brindan la oportunidad de empatizar con el dolor y la lucha que enfrentan. Con lo cual, para organizar la historia ellas optan por presentar al inicio a su compañera y su vida en el colegio, en el desarrollo hablan de las experiencias de bullying recibidas por la compañera, finalmente, en el desenlace hablarían de cómo sobrelleva o sobrellevó toda la situación.

Acto I: Introducción

En este primer acto presentaremos a Sofía la protagonista y el contexto de su vida en el colegio. También introduciremos el problema del bullying que está enfrentando.

Presentación de Sofía y su entorno:

Describe a Sofía su personalidad, sus intereses y su relación en su entorno familiar y escolar. Menciona que Sofía es una niña de 13 años que cursa el octavo grado en un colegio bilingüe.

Contexto escolar:

Describe el ambiente en el colegio, resultando su importancia en la vida de Sofía. Puedes mencionar la dinámica entre compañeros y el papel que juegan los profesores y la dirección.

El inicio del problema

Introduce el primer encuentro de Sofía con el bullying en sexto grado. Describe las primeras interacciones y cómo evolucionaron en el tiempo.

Acto II: Desarrollo

En este acto profundizaremos en las experiencias de Sofía con el bullying, cómo afectó su vida y cómo intentó enfrentar la situación.

El acoso se intensifica:

Describe cómo el bullying se volvió más agresivo y cómo afectó a Sofía emocionalmente. Habla sobre los tipos de comportamientos que Sofía experimenta.

La lucha por la solución:

Sofía intenta hablar con las chicas implicadas y busca su apoyo de su mamá. Describe cómo se siente y qué medidas toma para intentar resolver la situación.

Impacto en su vida y bienestar:

Habla sobre el bullying afecta a Sofía en diferentes aspectos de su vida, como su rendimiento académico, su salud emocional y su relación con otros.

Acto III: Desenlace

En este último acto, mostraremos cómo Sofía enfrenta la situación y el apoyo que recibe para superar esta difícil experiencia.

El apoyo de su entorno:

Menciona cómo la mamá y la mejor amiga de Sofía la apoyan y ayudan a sentirse menos sola. Menciona aprendizajes y consejos para otros.

Reflexiona sobre lo que Sofía ha aprendido a lo largo de esta experiencia y cómo aconsejaría a otros que están pasando por algo similar.

Un nuevo comienzo:

Cierra la cronica hablando sobre cómo Sofía encuentra fuerza para seguir adelante y cómo el apoyo de su entorno la ha ayudado a superar esta difícil etapa.

Actividad 9: Actos 1

Actividad 10: Actos 2

En la sesión seis, las estudiantes organizaron sus ideas en una tabla, en donde ubicaron tanto los diálogos como las descripciones que posteriormente deberían plasmar gráficamente. Para que pudieran tener una guía de cómo hacerlo, se les proporcionó un ejemplo del primer capítulo del cómic *El arte de volar* ([Anexo 10](#)), junto con el guion técnico del mismo capítulo ([Anexo 11](#)).

A lo largo de la clase, algunos grupos piden que se recuerde la intención de cada plano y en qué momento utilizarlo, con eso, en la tabla alcanzan a realizar la descripción de algunas viñetas e indicando los diálogos, haciendo hincapié en las descripciones del ambiente, junto con planos y ángulos. Por ejemplo, uno de los grupos escribe en los diálogos de la primera viñeta “en el colegio nos reunimos para hablar sobre algo el aborto. Queremos entender qué es y por qué algunas mujeres eligen hacerlo” y en la descripción resaltan “Plano general, ángulo normal. En el pasto del colegio, las cuatro nos sentamos

en círculo. Detrás de nosotras se ve el pasto verde y la capilla”, demostrando un conocimiento general en la intencionalidad de cada plano.

5.2.3 Fase de presentación

Esta fase no se alcanzó a implementar por inconvenientes en el calendario. Aquí lo que se buscaba era que las estudiantes recrearan de forma gráfica lo que habrían dejado enunciado en el guion gráfico y posteriormente, hicieran la respetiva socialización del trabajo, con el objetivo de recibir comentarios y retroalimentación de sus compañeras.

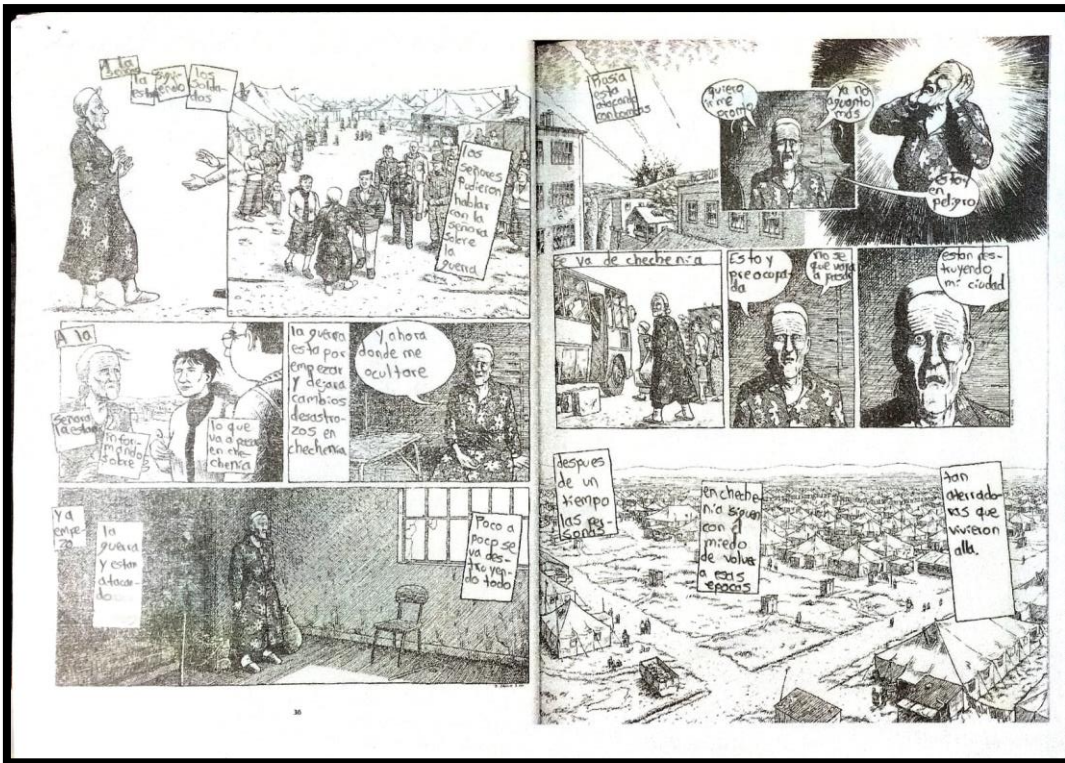
5.3 Resultados de la investigación

La propuesta de investigación *Aventuras gráficas analíticas* buscaba revisar cuáles eran las contribuciones de la implementación de un proyecto de aula basado en el cómic periodístico, con el fin de fortalecer la literacidad visual y la lectura crítica de las estudiantes de ciclo IV del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, por lo cual se realizó una prueba diagnóstica para caracterizar las habilidades de las estudiantes en literacidad visual y lectura crítica ([Anexo 2](#)), fue así como se encontró que las estudiantes presentan un desempeño medio bajo, con respecto a estas destrezas.

Con este panorama, se plantearon ocho sesiones divididas en fases que buscaban, a través del cómic periodístico y su carácter híbrido, fortalecer diversas habilidades de análisis como el literal, el inferencial y el crítico, tanto en imagen como en lectura.

De esta manera, en la **fase de fundamentación** con la sesión uno, solo buscaba reconocer cuáles eran los conceptos generales que las estudiantes tenían de cómic, crónica, cómic periodístico y literacidad visual. Luego la sesión se enfocó en potenciar tanto el nivel semántico como el input visual, de esta manera, la actividad consistió en utilizar una serie de viñetas sin texto, donde se les pidió a las estudiantes que dieran sentido y completaran los espacios, esto implicó que no solo observaran las imágenes,

sino también que investigaran sobre el contexto en el que se encontraban dichas imágenes. A partir de esta combinación de imágenes y contexto, las estudiantes lograron expresiones como



Actividad 11

"Rusia está atacando con bombas", "están destruyendo mi ciudad" y "tuve que huir, no es opción estar en este lugar". Esto demuestra que pudieron transitar desde un nivel de comprensión literal a un nivel inferencial, pues según Cassany (2006) fueron capaces de ir más allá del significado explícito de las imágenes y realizar inferencias sobre el contexto y los eventos representados en ellas, demostrando así una comprensión que iba más allá de lo evidente. Acorde con ellos, en lo que refiere a literacidad visual logran llegar a un nivel de Material visual (Dondis, 1998), pues a partir de la descomposición de la imagen obtienen a través de indicios, como primeros planos y primerísimos primeros planos logran concentrar las expresiones de terror de la testigo.

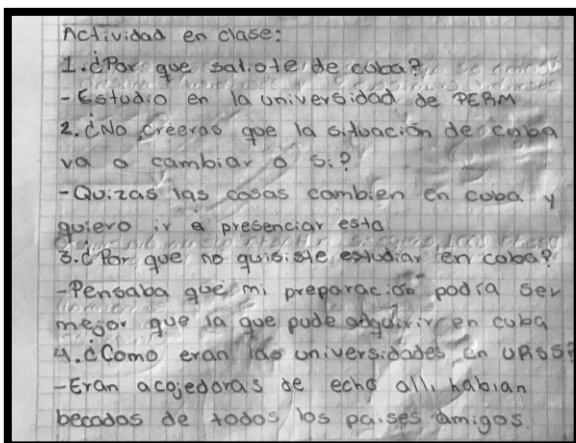
Así, grosso modo las estudiantes pudieron entender parte del conflicto armado ruso-checheno de finales del siglo XX.

Para la sesión tres, se buscó que las estudiantes reconocieran más elementos que influyen en el input visual, con lo cual, aprendieron sobre ángulos y planos. Según Donis (1998), en este nivel las personas pueden identificar los elementos básicos de la imagen como formas, colores, texturas. Esta actividad también sirve como una transición al material visual, pues ya no solo se busca que las estudiantes puedan reconocer la semejanza de un objeto con su equivalente real, sino que también, se espera que las estudiantes logren descomponer la imagen en términos de equilibrio, proporción, escala y dirección, con lo cual pueden llegar a una interpretación que va un grado más allá de la superficial. De esta manera, se consiguió que las estudiantes pudieran transmitir mensajes de manera gráfica, por medio de la utilización de planos y ángulos, desarrollando aún más dicha habilidad.

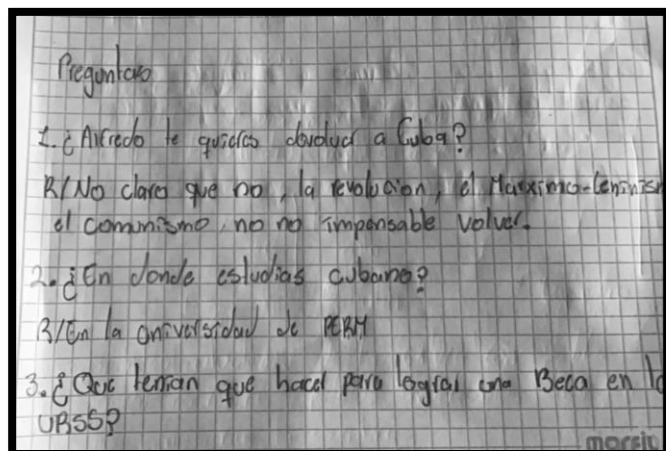
Para esta fase, es evidente que en la imagen y la lectura la teoría es consistente con la práctica, ya que para poder transitar de un nivel a otro es primordial comenzar con un estímulo inicial explícito. Por ejemplo, en el caso de la imagen una cara acompañada de líneas de expresión es un indicio de trauma o terror, o en lectura, la comprensión primaria de las palabras posteriormente ayuda a una interpretación conjunta de todos los símbolos.

Los resultados encontrados en la **fase de elaboración**, que comprendía las sesiones cuatro, cinco y seis, muestran que además de conseguir reflexionar sobre un tema específico exponiendo una perspectiva crítica, les fue posible mostrar sus propuestas de manera visual. De este modo, se puede ver cómo en la sesión cuatro cuando realizaron entrevistas (Ver actividad 12 y 13) obtuvieron detalles relevantes, promoviendo el entendimiento y el análisis de la información obtenida, transgrediendo el nivel inferencial, que a partir de la teoría de Cassany (2006) se corresponde con las

líneas, ya que, a partir de la suma de los significados las estudiantes logran complementar sus conocimientos con los planteamientos del texto.



Actividad 12



Actividad 13

Luego, en la sesión cinco, al estructurar sus historias alcanzaron una comprensión importante de los elementos narrativos y su interpretación para crear una narrativa efectiva.

En la sesión seis se trabajó en la creación de guiones gráficos, lo que requiere un estudio detallado de los personajes y sus motivaciones, entonces por un lado hay comprensión de la situación en contextos prácticos y, por otro lado, las estudiantes imprimen sus propias apreciaciones del tema en un texto narrativo (guion) coherente.

En resumen, las estudiantes han profundizado en su reflexión sobre el tema seleccionado, demostrando una perspectiva crítica y detallada del mismo, permitiéndoles elaborar guiones técnicos, lo que implica una comprensión avanzada de cómo representar la narrativa visualmente. Demostrando así una comprensión profunda y una perspectiva crítica basada en sus propias experiencias y conocimientos.

Capítulo VI: Conclusiones

La implementación del proyecto de aula *Aventuras gráficas analíticas* muestra que, a lo largo de las sesiones, se observa un progreso significativo en la comprensión y aplicación de conceptos clave en el ámbito de la literacidad visual y la lectura crítica. Asimismo, al ser un proyecto de aula se favoreció enfoque práctico y participativo, en el cual las estudiantes no solo lograron avanzar desde un nivel inicial de comprensión hacia niveles más profundos de interpretación y aplicación de conceptos visuales y narrativos, sino que también, se instó a que ellas expresaran sus gustos y disgustos, de las actividades, volviéndolas un sujeto activo de la investigación. Con lo cual, este proyecto no solo contribuyó al desarrollo de habilidades específicas en literacidad visual, sino que también ha fomentado la reflexión crítica y el pensamiento analítico en las estudiantes.

Capítulo VII: Recomendaciones

Después de implementar el proyecto de aula *Aventuras gráficas analíticas* y luego a partir del análisis de los resultados se identificó una serie de sugerencias para futuras investigaciones sobre el tema, las cuáles se enunciarán a continuación

- En caso de ser posible, se sugiere que el proyecto cuente con más sesiones para su desarrollo, poniendo actividades intermedias para una mayor explicación y posterior comprensión de los contenidos.
- En caso de tener más tiempo, se sugiere que las actividades sean más cortas.
- Si bien, la mayoría de las actividades fueron grupales, se aconseja un mayor número de sesiones donde las estudiantes deban realizar el trabajo de manera individual.
- Las actividades que involucraron tecnologías de la información y la comunicación fueron bien recibidas, por lo cual se sugiere implementar más actividades con este tipo de instrumentos.
- Para una mayor cercanía con los temas, se sugiere incluir crónicas gráficas nacionales, pues sí bien, para las estudiantes fue interesante descubrir sobre diferentes contextos diferentes al nacional, resultaría interesante ver su reacción ante narrativas desde una perspectiva local.

Referencias

- Barthes, R. (1994). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje : más allá de la palabra y de la escritura* (2.^a ed.). Ediciones Paidós.
- Bartual, R. (2013). *Narraciones gráficas*. Ediciones Factor Crítico.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 2(24).
- Casero-Ripollés, A. (2012). Beyond Newspapers: News Consumption among Young People in the Digital Era. *Comunicar*, 20(39), 151-158. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-03-05>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (1.^a ed.). Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 32, 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Castro, R. D. C., Salas, J. A., & Cortina, M. D. A. (2017). Niveles de comprensión lectora. sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Ceballos, I. (2017). *12 miradas: perspectivas actuales en educación infantil, arte y sociedad*.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*.
- Dondis, D. A. (1998). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual* (13.^a ed.).
- Eco, U. (1993). El lector modelo. En *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Eisner, W. (2002). *El comic y el arte secuencial* (3.^a ed.). Norma.

- Eisner, W. (2017). *Narración gráfica: Principios y técnicas del legendario dibujante Will Eisner*. Norma.
- Elkins, J. (2009). *Visual Literacy*. Routledge.
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64. <https://doi.org/10.3200/chng.40.6.60-64>
- Gallardo, Y., & Moreno, A. (1999). *Aprender a investigar - Módulo 3: Recolección de la información* (3.ª ed.). ICFES.
- Glidden, S. (2018, 9 marzo). Sarah Glidden: "El periodismo gráfico es algo nuevo; los que nos dedicamos a ello tenemos la responsabilidad de ganarnos la confianza del público". *EIDiario.es*. https://www.eldiario.es/aragon/cultura/sarah-glidden-periodismo-dedicamos-responsabilidad_1_2242548.html
- Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2018). *Manual de convivencia*.
- Kelp-Stebbins, K., & Saunders, B. (2022). *The Art of the News: Comics Journalism*. Jordan Schnitzer Museum of Art.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*.
- Klinkenberg, J.-M. (2006). *Manual de semiótica general*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2175px2>
- Koçak, K. (2017). Comics Journalism: Towards A Definition. *International journal of humanities and cultural studies*, 4(3).
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- McCloud, S. (2008). *Hacer cómics: Secretos narrativos del cómic, el manga y la novela gráfica* (2.ª ed.). Astiberri.
- Melero, X. (2011). El cómic como medio periodístico. *EU-topías*, 1-2(1), 117-136.
- Ministerio de Educación Chile. (2012). *Mi Taller Digital: Comic Digital*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. En *Estándares Básicos de Competencias Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Moreno, H. (2003). *Proyecto pedagógico de aula* (1.ª ed.). Ediciones SEM.
- OCDE. (2019). PISA 2018 Results (Volume II). *Where All Students Can Succeed, PISA, Éditions OCDE, Paris*. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Orduz, M. C. (2022). *Pruebas Saber 11: preocupantes resultados de la educación en el país*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-saber-11-resultados-son-peores-que-hace-siete-anos-652099>
- PISA 2018 Results (Volume II). (2019). OCDE. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Portilla, M., Rojas, A., & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universitaria, Docencia, Investigación e Innovación*, <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/index>.
- Pruebas Saber 11: en qué les fue peor y mejor a los estudiantes. (2022). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-saber-11-mejores-y-peores-resultados-de-los-estudiantes-653184#:~:text=%E2%80%9CConcretamente%2C%20con%20los%20resultados%20de,Ospina%20Londo%C3%B1o%2C%20directora%20del%20Icfes>.
- Quirós Lagares, F. J. (2018). *El Periodismo cómic como nuevo formato periodístico. Un estudio de caso : reportajes*.
- Rivas, R. (2014). Diez pasos para escribir una crónica. *Textos y Contextos*, 15, 5-17. <https://doi.org/10.29166/tyc.vi15.713>

- Rotker, S. (1992). *La invención de la crónica* (1.^a ed.). Ediciones Letra Buena.
- Sierra Caballero, F., & López Hidalgo, A. (1970). Periodismo narrativo y estética de la recepción. La ruptura del canon y la nueva crónica latinoamericana. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(2), 915-934. <https://doi.org/10.5209/esmp.54243>
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos* (1.^a ed.). Editorial Gente Nueva.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, 186, 23-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=230577>
- Wagner, D. A. (1998). *Alfabetización: Construir el futuro*. Organización de las Naciones Unidas.

Anexos

Anexo 1

CUESTIONARIO

Cuestionario de gustos e intereses para estudiantes de grado octavo de la clase de español

1. ¿Con qué frecuencia lees por placer fuera de las tareas escolares?
a) Todos los días
b) Varias veces por semana
c) Una vez por semana
d) Raramente
e) Nunca
2. ¿Qué género literario prefieres?
a) Fantasía
b) Aventura
c) Romance
d) Ciencia ficción
e) Otro (especificar)
3. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan emocionada te sientes cuando sabes que hay una actividad de lectura en la escuela?
1) Nada emocionada
2) Poco emocionada
3) Algo emocionada
4) Bastante emocionada
5) Muy emocionada
¿Por qué?

4. ¿Cuál es tu libro favorito y por qué te gusta?

5. ¿Qué actividades te gustaría hacer en la escuela para mejorar tu experiencia educativa?

6. ¿Qué te motiva más a leer un libro?
a) La trama
b) Los personajes
c) La portada
d) La recomendación de amigos o familiares
- a) Las imágenes
b) La combinación de imágenes y texto
c) Las historias interesantes
d) Otra

7. ¿Prefieres leer en formato impreso o digital?
a) Impreso
b) Digital
c) Ambos
10. ¿Qué género de narrativas gráficas prefieres?
a) Superhéroes
b) Aventura
c) Romance
d) Fantasía
e) Otro

8. ¿Has leído alguna vez un manga, cómic o una novela gráfica?
a) Sí, con frecuencia
b) Sí, de vez en cuando
c) No, nunca
Sí la respuesta fue sí ¿cuáles?

11. ¿Crees que las narrativas gráficas son una forma divertida de leer?
a) Sí, definitivamente
b) A veces
c) No, no me gustan
¿Por qué?
9. ¿Qué es lo que más te atrae de las narrativas gráficas?

12. ¿Te gustaría que se incluyeran más narrativas gráficas en tus clases de lectura en la escuela?
a) Sí, me encantaría
b) No me importaría
c) No, prefiero otros tipos de lectura
13. ¿Sientes que las narrativas gráficas te ayudan a comprender

- mejor las historias y los personajes?
 a) Sí, definitivamente
 b) A veces
 c) No, no creo que ayude
- b) A veces
 c) No, nunca
14. ¿Has compartido alguna vez una narrativa gráfica con tus amigos o familiares?
 a) Sí, varias veces
15. ¿Qué prefieres más, leer una narrativa gráfica o un libro de texto?
 a) Narrativa gráfica
 b) Libro de texto
 c) Ambos por igual
16. En el colegio ¿Qué tipo de actividades disfrutas más?
 a) Al aire libre
 b) Grupales
 c) Individuales
 d) Con tecnología
 e) De contacto
 f) En el salón
 g) Otro, ¿Cuál?
17. ¿Qué cambiarías o mejorarías en las clases de lectura en la escuela?
18. ¿Qué opinas sobre el tiempo asignado a las tareas escolares?
19. Si pudieras diseñar una actividad para la clase de lectura, ¿qué tipo de actividad sería?
20. ¿Prefieres leer en casa o en la escuela? ¿Por qué?
21. ¿Qué te gusta más, leer un libro o ver una película? ¿Por qué?
22. ¿Hay algún tema de tu interés del que no se hable en clase y quisieras que se hablara?

Anexo 2

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Nombres y Apellidos _____ Fecha: _____

¿Qué son las Fake News?

Siempre han existido las noticias engañosas, pero a partir de la emergencia de Internet y de nuevas tecnologías de comunicación e información, las Fake News han proliferado a lo largo y ancho del planeta. Este término es utilizado para conceptualizar la divulgación de noticias falsas que provocan un peligroso círculo de desinformación.

Las redes sociales permiten que los usuarios sean productores y consumidores de contenidos a la vez, y han facilitado la difusión de contenido engañoso, falso o fabricado. Así se genera un circuito vicioso, y una noticia falsa se replica miles de veces en cuestión de segundos.

Todo esto sucede en un contexto de posverdad, término definido por el diccionario de Oxford como la palabra del año en 2016 y se refiere a las circunstancias en que los hechos objetivos son menos importantes a la hora de modelar la opinión pública que las apelaciones a la emoción o a las creencias personales.

El periodismo de calidad y el derecho de los ciudadanos a informarse debidamente están sufriendo el impacto de este fenómeno que se vuelve cada vez más peligroso y que influye de distintas maneras en las prácticas democráticas.

Tomado de ¿Qué son las fake news? Guía para combatir la desinformación en la era de posverdad

1) Según el texto ¿Por qué las redes sociales han proliferado el aumento de las Fake News?

- A. Debido a la emergencia de Internet y las tecnologías de comunicación.
- B. Porque permiten a los usuarios producir y consumir contenidos simultáneamente.
- C. **Porque facilitan la propagación de contenido falso y engañoso.**
- D. Gracias a la rápida replicación de noticias falsas en segundos.

- 2) ¿Cuál es la relación entre las "Fake News" y el concepto de posverdad?
- Son sinónimos y se pueden usar indistintamente
 - Las "Fake News" son una forma de posverdad**
 - La posverdad es un concepto obsoleto
 - La posverdad no se relaciona con las "Fake News"
- 3) ¿Qué medidas consideras que podría contribuir de manera efectiva a abordar el problema de la posverdad y la difusión de Fake News en línea?
- Fomentar el uso de bots y algoritmos para aumentar la visibilidad de noticias confiables.
 - Promover la creación de contenidos cada vez más sensacionalistas para competir con las Fake News.
 - Darle a los gobiernos un mayor control para censurar cualquier información dudosa en línea.
 - Educar a los usuarios en técnicas de verificación de fuentes y evaluación crítica de información.**
- 4) ¿Cómo crees que las Fake News y la posverdad se relacionan con tu contexto?



- 5) ¿Cómo se siente la protagonista respecto a su identidad religiosa y su contexto moderno?
- Confundida debido a la falta de orientación religiosa en su familia.
 - Comprometida con su religión a pesar de los desafíos del entorno moderno.**
- 6) En la viñeta 5 ¿Cuál es la reacción de los profetas y por qué tienen esta reacción?
- Los profetas están sorprendidos por la afirmación de la protagonista y la ven como una amenaza a su posición.
 - Los profetas se sienten desafiados ante la afirmación de la protagonista y cuestionan su capacidad.
 - Los profetas están indignados ante la idea de que una mujer pueda asumir el rol de última profeta.**
 - Los profetas están emocionados por la declaración de la protagonista y la ven como una oportunidad de cambio.
- 7) Si hubieras nacido en un contexto similar al de la protagonista ¿Qué postura tendrías frente a la dicotomía modernidad y religiosidad? Desarrolle la idea
- 8) que tu familia y la sociedad en la que te encuentras influye en las decisiones que tomas? ¿Por qué sí o por qué no? ¿de qué manera?

- C. Esperar a que los problemas climáticos se resuelvan por sí mismos.
- D. Impulsar la inversión en nuevas tecnologías que aumenten la emisión de gases de efecto invernadero.

- 15) ¿Qué significa la expresión "ebullición global" en el contexto del texto?
- A. Un aumento gradual de las temperaturas globales.
 - B. Un enfriamiento global repentino del planeta.

- C. Un cambio en la actitud global hacia el medio ambiente.
- D. Un nivel extremo de calentamiento global.

- 16) ¿Qué medidas podrían tomarse a nivel local para reducir el nivel de emisiones de carbono y promover un estilo de vida más sostenible, en línea con las advertencias del texto?

Anexo 3

FORMATO			
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN			
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 1 de 2

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones Nº0546 de 2015 y Nº 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Impacto del Cómic Periodístico en la Literacidad Visual y Lectura Crítica de Estudiantes de Ciclo IV
Resumen de la investigación	Se busca determinar los aportes del cómic periodístico en el mejoramiento de la literacidad visual y la lectura crítica de estudiantes de ciclo IV.
Descriptores claves del proyecto de investigación	Esta investigación examina el impacto del cómic periodístico en la literacidad visual y lectura crítica.
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	Mejorar las habilidades de lectura crítica y alfabetismo visual Adquirir habilidades de alfabetización mediática y comprensión de información proveniente de diferentes medios.
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Se hará la publicación del proyecto final en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
Explícite la forma en que mantendrá la reserva de la información	La información recopilada se mantendrá en estricta reserva y confidencialidad y no se publicarán resultados individuales, pues el objetivo es revisar el progreso del grupo.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Wilmer Julio Salazar Nº de identificación: 1033752303 Teléfono: 3026491950 Correo electrónico: del_wjulios303@pedagogica.edu.co Dirección: Ak 24 # 41B 33 Sur

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional.

FORMATO			
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN			
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 2 de 2

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____
Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma _____ Firma del participante (si aplica) _____
Nombre: _____
Identificación: _____
Fecha: _____
Con domicilio en la ciudad de: _____
Dirección: _____
Teléfono y Nº de celular: _____
Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional.

Anexo 4



Anexo 5

Fuente:

Resume con tus palabras

¿Qué información nueva aprendida?

¿Puedes mencionar un punto de vista o argumento que encontraste en tus lecturas que te haya sorprendido o cambiado tu perspectiva?

¿Qué evidencia o datos te parecen más convincentes en relación con tu tema y por qué?

¿Puedes identificar algún sesgo o perspectiva particular en alguna de las fuentes que consultaste? ¿Cómo afecta esto tu comprensión del tema?

¿Qué preguntas o aspectos te gustaría explorar más a fondo en relación con este tema?

Anexo 6

/// TICKET DE SALIDA ///

1. Cosas que se me facilitaron

2. Algo que se me haya dificultado

3. Algo que decir de la clase

The form is a vertical rectangle with a decorative scalloped top edge and a decorative bottom edge consisting of a row of circles with a larger semi-circle in the center. The main content area is divided into three horizontal sections by thin lines. The top section is titled '/// TICKET DE SALIDA ///'. The three sections are numbered 1, 2, and 3, each followed by a line of text. The first section is '1. Cosas que se me facilitaron', the second is '2. Algo que se me haya dificultado', and the third is '3. Algo que decir de la clase'. Each section has a large empty space below the text for writing.

Anexo 7

GRAN PLANO GENERAL (G.P.G.)

Muestra un gran escenario o una multitud. La persona no está o bien queda al lado en el entorno, ajena, perdida. Tiene un valor descriptivo y puede aducir la soledad o la pequeñez del número enfrente del mal o.

PLANO GENERAL (P.G.)

Muestra un escenario amplio en el cual se incorpora la persona, y ocupa entre una 1/3 y una 1/4 parte de encuadre. Tiene un valor descriptivo y puede determinar, interesar a acción y la situación de los personajes.

PLANO ENTERO (P.E.)

Cuando los límites superior e inferior del cuadro casi coinciden con la cabeza y los pies. Tiene un valor narrativo y dramático.

PLANO AMERICANO (P.A.)

También denominada 3/4, o plano medio largo recorta la figura por la rodilla aproximadamente. Es óptimo en el caso de encuadrar a dos o tres personas que están interactuando.

PLANO MEDIO (P.M.)

Presenta la figura humana cortada por la cintura, de medio cuerpo para arriba. Tiene un valor expresivo y dramático pero también narrativo.

PLANO DETALLE (P.D.)

Muestra algún rasgo del rostro del personaje o algún objeto a una distancia muy corta. Tiene, una nariz, un ojo, un pelo, etc.

PRIMERÍSIMO PRIMER PLANO (P.P.P.)

Muestra un objeto o una parte del cuerpo humano muy cerca, cuando la cabeza llena el encuadre. Tiene la facultad de introducirnos en la psicología del personaje.

PRIMER PLANO (P.P.)

Encuadre de una figura humana desde el cuello. El rostro del actor llena la pantalla. Tiene la facultad de introducirnos en la psicología del personaje.

PLANOS

El cómic necesita planificación. Dependiendo del espacio representado, los encuadres reciben distintas denominación. Estos tienen siempre como referencia el cuerpo humano.

ÁNGULO PICADO

La cámara graba a una altura superior a los ojos (en caso de personas) o de la altura media (en caso de objetos). Este tipo de plano se utiliza para transmitir al espectador que alguien es inferior e inocente. Inconscientemente, vemos al sujeto filmado como alguien débil, frágil e inofensivo. También se puede utilizar incluso para ridiculizar.

ÁNGULO CENTRAL

La cámara se sitúa completamente por encima del personaje, en un ángulo también perpendicular. Con este tipo de plano quiere transmitirse una presencia omnipresente en la historia que lo observa todo desde arriba.

ÁNGULO NORMAL

Es un ángulo en el que nos situamos prácticamente a la altura de los ojos de la persona, para tomar una posición neutral frente a ella.

ÁNGULO CONTRAPICADO

En este ángulo, la cámara se sitúa a una altura inferior a los ojos del sujeto u objeto. Es el ángulo opuesto al ángulo picado y sirve para exaltar y magnificar al sujeto u objeto.

ÁNGULO NADIR

La cámara se coloca totalmente por debajo del sujeto, con un ángulo perpendicular al suelo. Se usa a nivel estético para dar dramatismo, interés a la escena o dar dinamismo a la acción.

ANGULACIÓN

Además del plano, la imagen que se representa en la viñeta puede variar según los diferentes puntos de vista que adoptaría una hipotética cámara colocada en distintas posiciones sobre los personajes y los objetos. A este recurso se le llama angulación.

Anexo 8

El negocio del miedo

Hay una pregunta que se repite y que se responde en dos segundos. La pregunta es: «¿Cómo se aprende a escribir crónicas?». La respuesta es: leyendo y escribiendo mucho. Pero hay una pregunta que casi no se formula: ¿por qué alguien querría escribir crónicas? Y es raro que no se formule porque, si uno quiere entregarse a un oficio, debe, como mínimo, conocer sus efectos colaterales.

Desde 2001, y durante un par de años, me aboqué a tomar clases de tango cuatro o cinco veces por semana: tomé clases tradicionales y de vanguardia, hice seminarios específicos sobre giros y sacadas, deambulé por diversas escuelas y profesores. Hasta que un día empecé a sentir un dolor invencible en la planta del pie. Cada vez que giraba o que caía sobre el metatarso, sentía que una piedra se me hundía en la carne. De modo que fui a consultar a un traumatólogo. El hombre me revisó, me dijo que iba a indicarme sesiones de kinesiología pero que, si seguía bailando, el alivio sería sólo pasajero: que ningún pie está preparado para girar y caer sobre sí mismo durante horas, cuatro o cinco días por semana, embutido en un zapato de taco. Lo miré con asombro y le pregunté: «¿Entonces esto es normal?». Su respuesta fue una pregunta: «¿Usted le miró los pies a alguna de sus profesoras de tango?». Dije que no y era verdad: los pies de mis profesoras de tango permanecían embutidos dentro de zapatos de taco, iguales a los míos. La clase siguiente la tomé con una profesora que además era amiga y le pedí que me mostrara los pies. Lo que vi me dejó aterrada: dedos torcidos, huesos como picos, falanges que parecían machacadas con un martillo. Le pregunté: «¿Esto es normal?». «Todas las bailarinas tenemos los pies así», me respondió. «¿Y no te duelen?» «Todo el tiempo.» Esa respuesta acabó con mis clases de tango. Me gustaba bailar, me gustaba ese mundo donde no importaban ni la edad ni la forma de los cuerpos sino su exquisita gracia, pero no estaba dispuesta a vivir con dos extremidades laceradas para siempre. No sentí pena

al dejarlas, pero sí indignación por el hecho de que nadie me hubiera advertido que avanzaba por un campo minado en el que, antes o después, aparecería el dolor. Antes o después, el dolor de la piedra de la escritura aparece. En ocasiones, bajo la forma de esas frases que mencioné al principio: «Siempre salió bien pero esta vez puede salir mal», «quiero hacerlo como nunca lo hice antes, pero es posible que no lo logre», «¿siempre tendré algo para decir?». Y, para combatirlo, no hay más antídoto que la convicción de que no se quiere hacer otra cosa.

El escritor norteamericano David Foster Wallace escribió, en 2005, el discurso de graduación para los egresados de la Universidad de Keyton. Es un ensayo llamado Esto es agua, donde dice: «Ustedes deciden qué es lo que van a adorar, porque [...] en el día a día de la vida adulta no existe tal cosa como el ateísmo. No existe tal cosa como no adorar nada. Todo el mundo adora algo. La única elección está en qué decidimos adorar. Y una gran razón para decidir adorar a algún dios o algo parecido a un espíritu —la Diosa Madre, las Cuatro Nobles Verdades o algún conjunto inquebrantable de principios éticos— es que prácticamente cualquier otra cosa que te pongas a adorar te va a comer vivo». No sé qué será la escritura para los demás, pero para mí es una pulsión ineludible y una forma de organizar el mundo. Hablo del mundo de ahí afuera —de todas esas personas y todas esas aves y todas esas alfombras y barcos y puentes y colchones y almejas y bacterias—, pero también del mundo de aquí adentro, de mi mundo lleno de un ruido blanco y cenagoso que sólo deja de ser un balbuceo demente cuando escribo. Poniéndolo en palabras de Foster Wallace, es probable que la escritura me esté comiendo viva. Y yo estoy dispuesta a dejarla.

Anexo 9

Fuente: <http://cuídate plus.com>

Resume con tus palabras

El aborto es una forma de detener la formación de un feto en el vientre de una mujer en el cual tiene que tener muchos cuidados a la hora de procedimiento ya que la madre puede tener complicaciones durante el proceso

¿Qué información nueva aprendida?

La pérdida de gestación se realiza antes de que el feto tenga menos de 500gramos o 2 semanas de gestación

¿Puedes mencionar un punto de vista o argumento que encontraste en tus lecturas que te haya sorprendido o cambiado tu perspectiva?

El aborto no es legal en algunos países de echo este procedimiento era ilegal en Colombia hasta el año pasada (2022)fue legalizado el aborto a mujeres con casos especiales(violacion).

¿Qué evidencia o datos te parecen más convincentes en relación con tu tema y por qué?

El tema de la legalización del aborto ya que es importante saber y conocer en qué país es legal o no y porque ya que algunas mujeres solo abortan por que tuvieron relaciones sin protección y no quieren tener hijos además ay algunos países en el cual el aborto es legal con algunas condiciones (violáceo,feto con malformación, etc...)

¿Puedes identificar algún sesgo o perspectiva particular en alguna de las fuentes que consultaste? ¿Cómo afecta esto tu comprensión del tema?

No ya que en esta fuente nos especifica que es el aborto y sus tipos de aborto que una mujer puede tener con procedimiento o por naturaleza