

Imaginación literaria y lectura crítica: en camino a construir una cultura de paz

Paula Andrea Quintero Pastor

Director

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Bogotá

2023

Volveremos a querernos aunque parezca imposible,
un día será inadmisible arrebatarnos la vida.

Fue tanta sangre perdida y tanto odio entre hermanos
que se hace urgente ofrendarnos para sanar las heridas. [...]

No hay lágrimas para tantos muertos, ni muertos para tantas armas,
ni armas para tanto odio, ni odio para tanta sangre.

No hay sangre para tantas balas, ni balas para tanta rabia,
ni rabia que devuelva ausentes, ni ausentes que no nos duelan.

En su nombre, Cesar López.

Tabla de contenido

Capítulo I.....	4
1. Planteamiento del problema	4
1.1. Caracterización de la población.....	4
1.1.1. Contextualización de la localidad.....	4
1.1.2. Contextualización de la institución educativa.....	5
1.1.3. Caracterización de los estudiantes	6
1.2. Diagnóstico de competencias del lenguaje en la muestra	12
1.2.1. Lectura y escritura.....	12
Análisis de hallazgos.....	16
1.3. Problema de investigación.....	17
1.4. Pregunta de investigación	20
1.5. Objetivo general	20
1.5.1 Objetivos específicos.....	20
1.6. Justificación.....	21
1.7. Antecedentes	23
1.7.1. Investigaciones locales	24
1.7.2. Investigaciones nacionales	27
1.7.3. Investigaciones internacionales	30
Capítulo II.....	32
2. Marco conceptual	32
2.1. Imaginación literaria.....	32
Imaginación empática.....	34

<i>Compasión</i>	35
2.2. Lectura crítica.....	36
<i>Lectura del mundo y la palabra</i>	38
2.3. Cultura para la paz.....	39
<i>Ética de la comprensión</i>	40
2.3.1. <i>Otredad</i>	41
2.4. Matriz categorial.....	45
Capítulo III	46
3. Metodología de investigación.....	46
3.1. Diseño metodológico.....	46
3.1.1. <i>Paradigma de investigación</i>	46
3.1.2. <i>Enfoque de investigación</i>	47
3.1.3. <i>Metodología de investigación acción educativa</i>	47
3.1.4. <i>Instrumentos de recolección de datos</i>	49
Capítulo IV	51
4. Propuesta de intervención pedagógica.....	51
<i>Fase sensibilización: “Explorando la historia de Colombia a través de su literatura”</i>	60
<i>Fase de intervención: “Aprendiendo a ser lectores críticos para evitar ser jueces”</i>	60
<i>Fase de evaluación: “Construyendo una cultura de paz”</i>	60
Capítulo V	61
5. Organización y análisis de resultados	61
5.1. Fase de sensibilización: “Explorando Colombia a través de su literatura”	61

<i>Análisis de los hallazgos</i>	68
5.2. Fase de intervención: “Aprendiendo a ser lectores críticos para evitar ser jueces”	70
<i>Análisis de hallazgos</i>	77
5.3. Fase de evaluación: “Construyendo una cultura de paz”	78
<i>Análisis de hallazgos</i>	86
6. Conclusiones.....	87
7. Recomendaciones	90
8. Bibliografía.....	95
9. Anexos.....	104
9.1. Anexo 1: Ficha sociodemográfica	104
9.2. Anexo 2: Datos recolectados ficha sociodemográfica	107
9.3. Anexo 2: Prueba diagnóstica de lectura y escritura	109
9.3.1. <i>Rúbrica de evaluación lectura:</i>	108
9.3.2. <i>Rúbrica de evaluación escritura</i>	108
9.4. Anexo 4: Planeaciones propuesta de intervención pedagógica	109
9.5. Anexo 5: Diarios de campo	109
9.6. Anexo 6: Procesamiento de datos	110
9.7. Anexo 7: Evidencias datos recogidos	112
9.8. Anexo 8: Formato autorización de tratamiento de datos.....	113

Índice de Figuras

Figura 1.....	10
Figura 2.....	14
Figura 3.....	14
Figura 4.....	62
Figura 5.....	63
Figura 6.....	63
Figura 7.....	64
Figura 8.....	64
Figura 9.....	65
Figura 10.....	66
Figura 11.....	67
Figura 12.....	67
Figura 13.....	67
Figura 14.....	71
Figura 15.....	71
Figura 16.....	71
Figura 17.....	72
Figura 18.....	72
Figura 19.....	72
Figura 20.....	73
Figura 21.....	74
Figura 22.....	74
Figura 23.....	74
Figura 24.....	75
Figura 25.....	75

Figura 26.....	75
Figura 27.....	76
Figura 28.....	76
Figura 29.....	76
Figura 30.....	80
Figura 31.....	80
Figura 32.....	81
Figura 33.....	81
Figura 34.....	81
Figura 35.....	82
Figura 36.....	83
Figura 37.....	83
Figura 38.....	83
Figura 39.....	84
Figura 40.....	84
Figura 41.....	85
Figura 42.....	85
Figura 43.....	86
Figura 44.....	86

Resumen

El presente documento da cuenta de una propuesta investigativa y pedagógica que tiene como objetivo fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado 803 del Instituto Pedagógico Nacional a través de la imaginación literaria en favor de la formación de una cultura de paz. Esta investigación se enmarcó el paradigma sociocrítico y se desarrolló dentro del enfoque cualitativo de la Investigación Acción Educativa. Así, se estructuró una propuesta de intervención pedagógica orientada a la lectura de textos literarios colombianos referentes a La Violencia y el conflicto armado con los que se buscaba fortalecer la lectura crítica y, a su vez, desarrollar la imaginación literaria, no solo para identificarse empáticamente y experimentar emociones a través de los personajes de la obra, sino también para formular preguntas críticas sobre esa experiencia con el fin de cuestionar la opinión que se tiene de la realidad para resignificarla y transformarla en pos de la construcción de paz.

Palabras clave: lectura crítica, imaginación literaria, cultura para la paz, empatía, compasión, paz, comprensión del Otro, otredad, alteridad, ética de la comprensión, Conflicto armado colombiano, violencia en Colombia, literatura colombiana

Abstract

This document presents an investigative and pedagogical proposal that aims to strengthen critical reading in students of 803 of the Instituto Pedagógico Nacional through literary imagination towards forming of a culture of peace. This research was framed the socio-critical paradigm and was developed within the qualitative approach of Educational Action Research. Thus, a pedagogical intervention proposal was structured oriented to the reading of Colombian literary texts referring to Violence and the armed conflict with which it sought to strengthen critical reading and, in turn, develop the literary imagination, not only to identify empathically and experience emotions through the characters of the work, but also to formulate critical questions about that experience to question the opinion held about reality in order to resignify it and transform it in pursuit of peacebuilding.

Key words: critical reading, literary imagination, culture of peace, empathy, compassion, peace, understanding Others, otherness, alterity, ethics of understanding, Colombian armed conflict, violence in Colombia, Colombian literature

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

1.1. Caracterización de la población

1.1.1. Contextualización de la localidad

La presente investigación tuvo lugar en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el cual está ubicado en Bogotá en la localidad de Usaquén, específicamente en el barrio La Carolina que pertenece al estrato 6 (*alto*) y se caracteriza por ser principalmente de uso residencial. La localidad, según la Secretaría Distrital de Planeación y la Alcaldía de Usaquén (2020), cuenta con los estratos desde el 1 (*bajo-bajo*) hasta el 6 (*Alto*), aunque el estrato predominante es el estrato 3 (*medio*). Según la Secretaría de Educación Distrital, la localidad tiene 12 colegios, dos de ellos se ubican en la misma manzana del IPN, uno de estos es una Institución privada (Colegio Reyes Católicos) y la otra una es una Institución Educativa Distrital (I.E.D. Usaquén).

Lo anterior es importante dado que, según la Alcaldía de Bogotá (2016), durante más de 30 años los tres colegios anteriormente mencionados tuvieron enfrentamientos por cuestiones de estrato social. Para dar solución a esto, en el 2016 nació un proyecto llamado “Frontera” en la que los tres rectores de las instituciones educativas deciden eliminar la cerca que los dividía con el fin de eliminar, esas barreras “invisibles” que había entre estudiantes. Sin la cerca de por medio, los estudiantes podían “reunirse, hablar, escucharse y conocerse primero antes de juzgar, [esa] fue la ‘fórmula mágica’ utilizada para solucionar este conflicto” (Fuentes, 2016, párr. 8); además de esto se crearon otras estrategias para unir a las tres instituciones como: concursos de inglés, torneos deportivos y actividades medioambientales. Este proyecto fue una gran muestra de paz y reconciliación que daba cuenta de que es posible aprender a vivir en armonía. Esto es muy significativo para la presente investigación dado que muestra que el IPN está abierto a proyectos que promuevan ideas de paz y reconciliación, lo que va a permitir implementar la propuesta de intervención con gran acogida.

1.1.2. Contextualización de la institución educativa

El IPN es un establecimiento educativo oficial de Régimen Especial, lo que significa que es financiado parcialmente por el Estado, dado que pertenece y depende de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la cual está adscrita al Sistema de Educación Superior Estatal. Así, el IPN se rige por las normas y orientaciones institucionales del Ministerio de Educación Nacional (MEN); además está sujeto a la regulación y control de las Secretarías de Educación. La institución tiene una amplia trayectoria: se fundó en 1927 por Francisca Radke, lideresa de la Segunda Misión Pedagógica Alemana, con el fin de formar mujeres docentes. Con el paso de los años, se convirtió en una institución que formaba, ya no solo mujeres sino también, niños, jóvenes y adultos. Actualmente, este cuenta con una jornada única y trabaja con los niveles de educación formal tales como: preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación media, además de educación especial y para adultos.

Con respecto a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), en este se resalta que es importante continuar desarrollando las fortalezas pedagógicas como la formación musical y la educación física, la pedagogía Montessori en la educación infantil, la educación especial, los énfasis en la educación media, y la formación en valores en toda la escuela (Instituto Pedagógico Nacional, 2019), las cuales lo han caracterizado a lo largo de la historia y apuntan a la formación integral del ser. De este modo, la misión se propone liderar procesos educativos en los que se tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes buscando construir sujetos críticos con sentido social que puedan comprender y transformar la realidad contribuyendo a la construcción de paz (Instituto Pedagógico Nacional, 2019).

En este orden de ideas, la visión del IPN se orienta hacia la necesidad de ser una institución capaz de innovar permanentemente, de estar en constante reflexión en cuanto a las políticas educativas con base en el saber pedagógico, ya que estos son los cimientos que permiten contribuir a la formación de niños, jóvenes y adultos para que estos sean sujetos políticos, democráticos y comprometidos con la paz. Cabe resaltar que todo lo anterior siempre está vinculado con el quehacer de la UPN y sus maestros en formación. Así, el IPN cuenta con unos principios institucionales de los cuales el más importante para la presente investigación es el de convivencia y paz, ya que da una gran

relevancia a la paz, concibiéndola como un factor fundamental para la formación de los estudiantes, lo que evidencia que los temas de paz y reconciliación son transversales, por lo tanto es posible trabajarlos desde áreas como lengua castellana con total libertad, lo cual da luz verde para lo que se quiere llevar a cabo con este proyecto investigativo.

Por otro lado, es importante resaltar que, en el mes de agosto del año 2022, el IPN se adscribió al programa “*La escuela abraza la verdad*”, iniciativa creada por el Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ) en alianza con la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición (CEV) y el MEN. Este programa busca acercar a los estudiantes al *Informe Final de la Comisión de la Verdad*, con el fin de “abrir un camino de diálogo y reflexión sobre el valor de la verdad en la convivencia y la historia del conflicto armado en Colombia” (Comisión de la Verdad, 2022, párr. 1). Esto es muy significativo para la presente investigación, ya que es la oportunidad perfecta para desarrollar una propuesta que le apueste a fortalecer la lectura crítica a través del análisis de textos literarios colombianos con el fin de formar sujetos en pro de una cultura de paz y, así, poder contribuir y enriquecer la labor pedagógica de acercar a los estudiantes a la comprensión del conflicto armado con el fin de promover la reconciliación y la paz en el país.

1.1.3. Caracterización de los estudiantes

Con el objetivo de conocer las características propias de los estudiantes y de esta forma conocer a profundidad la población con la que se trabajará; a inicios de 2023 se diseñó y aplicó una ficha sociodemográfica (ver anexo 1) dirigida a los estudiantes del curso 803 del IPN conformado por 29 estudiantes. No obstante, el día de la aplicación de la encuesta asistieron 27 estudiantes.

Así pues, a partir de los datos obtenidos se encontró que: la media de edad es de 14 años, también se halló que la mayoría de los estudiantes viven en Bogotá, a excepción de una estudiante que manifestó vivir en La calera, municipio de Cundinamarca. De los estudiantes que viven en Bogotá, la mayoría reside en las localidades de: Usaquén (37%), Engativá (22,2%) y Suba (18,5%), de allí que es posible decir que la mayoría viven relativamente cerca al colegio. En cuanto al estrato socioeconómico se encontró que hay población desde el estrato 2 (*bajo*) hasta el 6 (*alto*), sin embargo,

el estrato 3 (*medio-bajo*) es el de mayor prevalencia en los estudiantes con un 70,4%. Por otro lado, se recolectaron otros datos los cuales arrojaron que en el curso 803 predomina la familia nuclear, seguida de la monoparental (ver Anexo 2.1.). Asimismo, es evidente que prima el trabajo autónomo de los estudiantes al momento de hacer tareas. En cuanto al nivel de escolaridad de los padres se pudo determinar que el 14,8% terminó la secundaria, el otro 18,5% realizó un técnico, el 7,4% un tecnólogo, el 40,7% terminó una carrera universitaria y el 11,1% realizó un posgrado. Por otro lado, con relación a las madres, el 11,1% terminó la secundaria, el 14,8% hizo un técnico, el 55,6% realizó estudios de pregrado y el 11,1% estudios de posgrado (ver Anexo 2.2.)

Adicionalmente, se recolectaron otros datos con respecto a los *hobbies* y gustos de los estudiantes como: materia favorita y menos favorita, actividades predilectas durante la clase de español, tipos de textos y géneros favoritos para leer, para lo cual los resultados (ver Anexo 2.3.) mostraron que dentro de las materias favoritas (*rango 8-10*), Artes es la preferida con 81,4%, seguida de Educación física con 59,2% y Biología igualmente con 59,2%. Ahora, en cuanto las materias menos favoritas (*1-3*) están Matemáticas con 55,5%, seguida de Lengua castellana con 29,6% y Educación física con 22,2%. El hecho de que Lengua castellana sea una de las materias que menos les gusta a los estudiantes es un reto para el presente trabajo investigativo, ya que es el área desde la cual se trabajará; por lo tanto, es indispensable buscar una estrategia que cautive a los estudiantes y los lleve a disfrutar de esta asignatura.

También se indagó sobre aquellas actividades que les gustaba hacer en la clase de español, entre las cuales se destaca: *Jugar* (40,7%) (actividades que incluyan como estrategia didáctica el juego); luego le sigue, *Leer* (22,2%) y *Presentaciones orales* (14,8%). Asimismo, se formularon preguntas con relación a la lectura, las cuales arrojaron los siguientes resultados: primero, en cuanto al por qué leen, el 59,3% respondió que lo hace por gusto, sin embargo, el 25,9% respondió que lo hacía simplemente por cumplir con la tarea y el 14,8% respondió que lo hacían por aprender cosas nuevas. Los otros datos mostraron que los dos tipos de texto predilectos son las novelas y los cómics, seguidos del Webtoon. Se resalta que la narrativa resulta ser de agrado para los estudiantes lo cual es de gran

importancia para la propuesta de intervención pedagógica del presente trabajo ya que estos serán unos de los tipos de textos a utilizar (ver Anexo 2.4.).

Por otro lado, en cuanto el género de preferencia es indiscutible que el *Terror* es por el que más se inclinan, seguido por *Ciencia ficción y fantasía* y el género *Histórico* (ver Anexo 2.5.). Asimismo, dentro de las opciones se añadió una ítem en el que los estudiantes podían escribir otro género de su predilección, así que algunos escribieron: romántico, juvenil, suspenso, terror psicológico, gore y acción, en lo cual se sigue percibiendo la tendencia hacia la temática del terror.

Por otro lado, también se formularon algunas preguntas acerca de las actividades que realizan los estudiantes en sus tiempos libres, las cuales revelaron que hay gran variedad de habilidades y gustos de los estudiantes entre los cuales se destacan: escuchar música, conversar con amigos, ver series y películas, ver videos en YouTube, jugar videojuegos y dibujar o pintar (ver Anexo 2.6.). Aunque *Leer* no está dentro de los más destacados, cabe resaltar que tampoco es una actividad que les desagrada del todo, lo cual es un factor positivo para la presente investigación, ya que se espera que no se presenten mayores inconvenientes frente a la lectura de textos.

Finalmente, también se les realizaron preguntas cercanas a las categorías de investigación, con el fin de hacer un sondeo para conocer qué saben sobre el conflicto armado, cómo es su relación con los otros en tanto la aceptación de las diferencias y la comprensión del Otro; además de su cercanía con la literatura colombiana.

Primero, con base en la categoría de otredad se formularon unas preguntas las cuales mostraron los siguientes resultados: con respecto a la reacción cuando alguien que les “cae mal”, el 48,1% respondió que lo evitan; el 25,9% respondió que hace como si no existiera, el 18,5% dijo que lo trata de manera respetuosa, de ahí, una estudiante escribió: “lo respeto en todos los sentidos”. Por otro lado, un estudiante escribió: “le meto su traque”, lo que se entiende que lo trataría de manera violenta. Lo anterior, muestra que prevalecen las manifestaciones de indiferencia más que de agresión hacia ese Otro que no les agrada.

Con respecto a la pregunta de cuál es su reacción ante una persona diferente a ellos, el 88,9% dijo que intentan conocerlo mejor y el 11,1% mencionó que lo ignoraría. Un aspecto positivo de esto es que los estudiantes no parten del prejuicio o la discriminación cuando alguien es diferente, por el contrario prefieren conocerlo antes de evitarlo o rechazarlo, lo cual da cuenta de que están abiertos a respetar y aceptar las diferencias de los Otros.

Asimismo cuando se les preguntó qué tan fácil o difícil era que alguien nuevo entrara a su círculo de amigos, el 48,1% respondió *No muy fácil*, es decir algo intermedio, ni tan fácil pero tampoco tan difícil; ahora bien, el 25,9% respondió *Difícil*, y el otro 11,1% marcó *Muy difícil*. Por otro lado, el 7,4% marcó *Fácil* y el otro 7,4% *Muy fácil*. Frente a estos resultados acerca de la inclusión de una persona del círculo de amigos de un estudiante, se evidencia cómo se construye una mismidad grupal, una identidad colectiva lo que implica que se debe cumplir con ciertos “requisitos” para poder pertenecer a ese grupo; lo que implica que no es tan fácil aceptar e incluir a alguien nuevo en su grupo, ya que es inevitable marcar las diferencias (o similitudes) con el Otro para consolidar el “nosotros” así esto configure un modo de expulsión de los Otros, no obstante tampoco están cerrados completamente a la inclusión de alguien fuera del nosotros.

Finalmente, se formularon unas preguntas acerca de la relación de los estudiantes con el conflicto armado colombiano y con la literatura colombiana. En primera instancia se les preguntó si habían leído alguna obra, ya fuera cuentos, novelas o poemas, perteneciente a la literatura colombiana, lo cual arrojó los siguientes resultados: el 48,1% contestó positivamente a haber leído una obra de literatura colombiana y el 18,5% respondió que no habían leído ninguna obra y el 14,8% restante que si habían leído alguna obra pero no recordaban el nombre ni el autor.

Dentro de los estudiantes que respondieron afirmativamente, 22,2% dijo que había leído *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez; de igual manera, del mismo autor, manifestaron haber leído las novelas *Noticia de un secuestro* y *Relato de un naufrago*. También, varios estudiantes escribieron haber leído diversas obras de Mario Mendoza como *El mensajero de Agartha* que es una saga juvenil de 10 libros; de hecho, uno de los estudiantes escribió que se había leído toda la saga y otro dijo que se había leído la mayoría de las obras del mismo autor. Otros estudiantes escribieron que

habían leído obras como *América mestiza* y *El país de la canela* de William Ospina; asimismo, *Amazonas* de Frank Semper, *Delirio* de Laura Restrepo, *Expedientes X Colombia* de Esteban Cruz Niño y relatos de Rafael Pombo. Estos resultados evidencian que la mayoría tiene un acercamiento con la literatura colombiana, lo que ayudará al momento de analizar los diversos textos propuestos para fortalecer la lectura crítica y fomentar una cultura de paz. Se espera los estudiantes estén abiertos y motivados a los temas de los textos colombianos y a la reflexión sobre ellos, con el objetivo de crear una comprensión más equilibrada de la violencia y el conflicto.

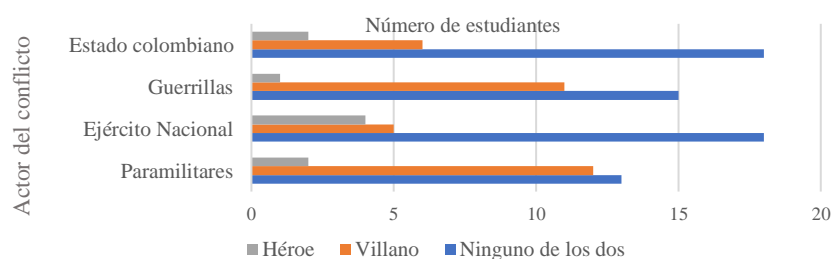
En cuanto a la manera en la que los estudiantes se han relacionado o acercado al conflicto armado, predomina la televisión con el 59,3%, seguido de los libros, testimonios o relatos de víctimas del conflicto con un 40,7% y las experiencias contadas por parte de los abuelos con un 29,6%. Cabe señalar que uno de los estudiantes seleccionó la opción que manifestaba que su familia había sido víctima directa del conflicto armado.

Estos resultados permiten percibir que la mayoría de los estudiantes han visto el conflicto como espectadores a través de la televisión, o las páginas de un libro, es decir que están sujetos a las representaciones sociales que los medios o el escritor han producido o reproducido, tanto del conflicto armado como de los actores de este; en otras palabras, es posible que el estudiante haya construido imaginarios sociales a partir de representaciones colectivas hegemónicas, como por ejemplo el discurso de los medios de comunicación, como los noticieros los cuales tienen sesgos de un lado o del otro. No obstante, también han escuchado o leído testimonios de víctimas, lo que muestra que tienen otras perspectivas entorno a vivencias o memorias más auténticas.

A partir de esto, se formuló una pregunta para conocer cuáles eran sus imaginarios en torno a los actores del conflicto armado, lo cual reveló lo siguiente:

Figura 1.

Imaginarios sobre los actores del conflicto armado



Con base en lo anterior es posible decir que los estudiantes son conscientes de que el Estado ha tenido responsabilidad en gran parte del conflicto armado, dado que el 22,2% lo ven como un villano, no obstante, el 66,6% no cree que este sea ni héroe ni villano y solo el 7,4% cree es un héroe. Ahora bien, con respecto a las guerrillas, el 40,7% de los estudiantes los perciben como villanos, idea que puede estar relacionada a las construcciones discursivas que se han hecho de estos, por ejemplo en los medios de comunicación, como los “enemigos”, los “malos”, “los causantes de la violencia en el país”, sin embargo, el 55% de los estudiantes no los ven ni como héroes ni como villanos, lo que evidencia que reconocen la dificultad para encasillar a estas personas en estos rótulos y, únicamente, 3,7% los considera héroes.

Con respecto al Ejército Nacional, es posible evidenciar que hay una relación directa de estos con la categoría de héroe, ya que de todos los actores del conflicto expuestos, este fue uno de los que más obtuvo puntaje incluso cuando solo el 14,8% de los estudiantes seleccionó esta opción; asimismo, el 66,6% de los estudiantes no los considera ni héroes ni villanos, lo cual muestra que los estudiantes son más conscientes de que este grupo no posee características ni del héroe pero tampoco los ven totalmente como un villano, aunque el 18,5% sí los considera villanos. En cuanto a los paramilitares, un 44,4% los ven como villanos y el otro 48,1% cree que no son ni héroes ni villanos y solo un 7,4% piensan que estos son héroes.

Esta última pregunta es clave para la presente investigación, ya que da luces acerca de cómo los estudiantes perciben a los actores dentro del conflicto. Además, los resultados dan muestra de ser más abiertos y reflexivos en cuanto al conflicto armado y sus dinámicas, ya que muchos de ellos evidenciaron con sus respuestas que es difícil encasillar a estos grupos dentro los rótulos de héroes o villanos o buenos y malos, pero lo que sí está claro, debido al bajo porcentaje que tiene la categoría héroe, es que este es un imaginario que se ha ido deconstruyendo, llevando a que los estudiantes no crean que haya héroes dentro del conflicto armado, de hecho uno de los estudiantes escribió textualmente: “Nadie es lo suficientemente bueno”.

Todo lo anterior es relevante para el presente trabajo investigativo en la medida en la que revela el terreno sobre el cual se va a trabajar y da luces para la construcción de una propuesta de intervención pedagógica en la que se intente vincular los intereses de los estudiantes, la literatura colombiana con miras a fortalecer una habilidad del lenguaje y fomentar una cultura de paz.

1.2. Diagnóstico de competencias del lenguaje en la muestra

1.2.1. Lectura y escritura

Con el fin de determinar las competencias comunicativas escriturales y lectoras, se realizaron dos pruebas, la primera estuvo enfocada a evaluar la lectura y se basó en una prueba diagnóstica de competencias lingüísticas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del gobierno de España, particularmente de la región autónoma de Galicia, dirigida a estudiantes de segundo de ESO, lo que en Colombia corresponde al grado séptimo. La prueba, aunque extranjera, evalúa la comprensión lectora de la misma manera que se hace en Colombia. Esta fue modificada con unas preguntas de lectura crítica un poco más profundas tomadas de una prueba del área de Lengua y Literatura de la Escuela de Educación Técnico Profesional de Argentina, también dirigida a estudiantes de secundaria. Las modificaciones permitieron evaluar las destrezas de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico); así pues, consistió en la realización de una lectura individual del texto *Humanitos* (2008) del escritor uruguayo Eduardo Galeano a partir del cual se debían resolver ocho preguntas de comprensión lectora, cuatro preguntas cerradas y cuatro abiertas.

Los criterios de evaluación para la comprensión lectora fueron tomados de los planteamientos de Daniel Cassany en su texto *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos*. Allí se distinguen tres planos de la lectura denominados: leer “las líneas”, leer “entre líneas” y leer “detrás de las líneas”, los cuales son equivalentes a los niveles literal, inferencial y crítico respectivamente. Así, para Cassany (2003) leer "las líneas" significa reconocer la información explícita del texto y decodificar el significado de las palabras, eligiendo la acepción adecuada al contexto. Leer "entre líneas" es una comprensión más compleja, requiere recuperar los implícitos convocados en el texto para elaborar su coherencia global y construir el significado relevante del escrito y Leer "detrás de las

líneas" es la capacidad de entender el intención del autor y su relación con el contexto, comunidad o ideología, así como articular una opinión sobre las ideas expuestas, con argumentos coincidentes y lógicos (Cassany, 2003). Así, la escala de valoración consistía en *Logrado* (si se cumplían los tres criterios), *Parcialmente logrado* (si se cumplía mínimo con uno de los criterios) y *No logrado* (si no se cumplía con ninguno de los criterios).

Con base en lo anterior, los resultados de la prueba de lectura arrojaron que, en cuanto al nivel literal, los estudiantes no presentaron mayores dificultades. Para empezar, en la primera pregunta de corte literal el 100% de los estudiantes obtuvo un nivel de *Logrado* ya que eligieron una respuesta acorde a lo que decía explícitamente el texto; en la segunda de este mismo corte el 62,9% consiguió un nivel de *Logrado* dado que respondieron de acuerdo con el texto, al menos tres de las expresiones solicitadas con respecto a violencia directa de los seres humanos entre sí. El 37% restante obtuvo *Parcialmente logrado* puesto que respondió alguna expresión de acuerdo con el texto, pero las demás eran expresiones de violencia indirecta (contra el medio o contra el humano mismo). En definitiva, el promedio de comprensión literal en los estudiantes fue del 81,4%, lo cual evidencia que la gran mayoría alcanza dicho nivel.

Ahora bien, con respecto al nivel inferencial se evidenció que hay algunas dificultades, dado que el promedio fue de 53%, lo cual evidencia una disminución significativa con respecto al promedio de nivel literal, ya que solo un poco más de la mitad alcanza este nivel de comprensión lectora. Particularmente, en la pregunta dos, la cual se orientaba a la inferencia por sentido contextual de una palabra, el 40,7% consiguió un nivel de *Logrado*, ya que dedujo cuál era el sentido, no obstante, el 59,2% obtuvo *No logrado* dado que lo asociaban con el sentido literal de la palabra. En la pregunta tres, en la que se cuestionaba de qué manera se podía interpretar una expresión del texto, el 92,6% alcanzó un nivel de *Logrado*. En la pregunta cuatro, en la cual se les pedía a los estudiantes extraer del texto una expresión que hiciera referencia a un concepto implícito pero que tenía relación con las ideas mencionadas en el texto, solo el 25,9% obtuvo *Logrado* puesto que concluyeron cual era la expresión que hacía referencia a ese dicho concepto.

Finalmente, con respecto al nivel de lectura crítica se pudo evidenciar que hay una gran dificultad, ya que el promedio¹ fue de 28,9%. En la pregunta número seis, la cual era de respuesta cerrada, el 70,3%² de los estudiantes obtuvo un nivel de *Logrado* en el primer criterio de lectura crítica de la rúbrica consiguiendo hallar el propósito del autor dentro de una lista de opciones múltiples dadas.

No obstante, en las preguntas abiertas como la número siete hubo un descenso significativo, dado que el 59,2% obtuvo un nivel de *No logrado*, dado que no cumplieron con ninguno de los criterios de la rúbrica; por ejemplo el estudiante escribió que no había asesinado ni conocido asesinos, por lo tanto no puede dar una respuesta, no tiene la “autoridad moral” para tomar una postura o establecer criterios precisos para argumentar a favor o en contra (ver Figura 2); asimismo, el 33,3% consiguió un nivel de *Parcialmente logrado*, puesto que cumplían con uno o dos de los criterios, es decir, si bien tomaban una postura, los argumentos que utilizaban no eran coincidentes³ o lógicos y aunque era posible tomar una postura ecléctica (es decir adoptar una posición media entre distintas posturas), varios estudiantes dentro de este porcentaje, respondieron que estaban de acuerdo, pero los argumentos terminaban defendiendo la postura contraria o las dos simultáneamente, como por ejemplo ocurre con la respuesta de la estudiante 7 (ver Figura 3).

Figura 2

Respuesta estudiante 9

7. Estás de acuerdo con lo que dice el autor acerca de que los “humanitos” son “los únicos que matan por placer”? (Justifica tu respuesta)

No puedo decir como una respuesta clara, ya que no asesino, y no siento placer de escuchar a gente que ha matado. Y no se, no conozco gente que siente placer por matar

Nota. [No puedo decir como una respuesta clara, yo no he asesinado, y no siento placer de escuchar a gente que ha matado. Y no se, no conozco gente que siente placer por matar]

Figura 3.

Respuesta estudiante 7

7. Estás de acuerdo con lo que dice el autor acerca de que los “humanitos” son “los únicos que matan por placer”? (Justifica tu respuesta)

Sí, porque otros seres vivos, ya sean animales o plantas, matan a otros por su necesidad básica de sobrevivir (alimentación, defensa, entre otros). Por otro lado, nuestra especie no tiene ninguna necesidad de por ejemplo matar a otros seres humanos. Si necesitamos matar para subsistir, pero hay personas que no lo entienden.

Nota. [Sí, porque otros seres vivos, ya sean animales o plantas, matan a otros por su necesidad básica de sobrevivir (alimentación, defensa, entre otros). Por otro lado, nuestra especie no tiene ninguna necesidad de por ejemplo, matar a otros seres humanos. Si necesitamos matar para subsistir, pero hay personas que no lo entienden]

En la pregunta ocho, se les pedía a los estudiantes que agregaran al menos tres cosas buenas de los “humanitos” y explicaran porqué las eligieron, a lo cual solo cumplieron con la primera instrucción, en ese

¹ Esto como resultado de sumar los promedios de los niveles de *Logrado* y *Parcialmente logrado*, entendiendo que dentro de estos se encuentran aquellos estudiantes que como mínimo cumplieron con uno de los criterios.

² En esta pregunta no había opción de alcanzar el nivel de *Parcialmente logrado*, puesto que era cerrada, es decir solo había una respuesta correcta por lo tanto solo era posible obtener *Logrado* o *No logrado*.

³ Un argumento coincidente es aquel que coincide con aquella idea o tesis que se está demostrando.

sentido, el 66,6% no logró articular una opinión respecto a las ideas que expuso, ya que al momento de argumentar el por qué, no escribieron nada o los argumentos que daban solo se relacionaban a una de esas cosas buenas, el resto lo ignoraban. Además, tampoco tomaban una postura en contra de lo que plantea el autor, esto solo el 33,3% lo hizo, por ejemplo, un estudiante escribió “siempre nos pintan como los villanos de la historia y siempre hay un lado bueno en cada persona”.

En la pregunta ocho, se les pedía a los estudiantes que agregaran al menos tres aspectos buenos de los “humanitos” y explicaran porqué las eligieron; así, el 66,6% obtuvo un nivel de *No logrado*, ya que no cumplieron con la primera instrucción, es decir que solo escribieron una o dos cosas, a esto se le suma que no articulaban una opinión frente a aquello que habían escrito. El 11,2%, consiguió un nivel de *Parcialmente logrado* dado que aunque escribieron las tres cosas buenas, no construyeron una opinión respecto a las ideas expuestas, es decir que no escribieron el por qué las eligieron o los argumentos que daban solo se relacionaban a una de esas cosas buenas, las demás las ignoraban. Además, tampoco tomaban una postura en contra de lo que planteaba el autor, esto solo lo hizo el 22,2%, obteniendo así un nivel de *Logrado*, por ejemplo, un estudiante escribió “siempre nos pintan como los villanos de la historia y siempre hay un lado bueno en cada persona”.

Con respecto a la prueba de escritura, esta consistió en leer una frase del mismo autor uruguayo y luego elaborar un escrito breve en el que se incluyera esta como cita de autoridad para escribir sobre el tema que el autor exponía en la misma. Los criterios para evaluarla se tomaron de una rúbrica (ver anexo 9.3.2) la cual fue obtenida de la página web SCRIBD y realizada por Imelda Pérez Velázquez, en la cual se evaluaba el contenido, la organización, vocabulario y gramática, ortografía, acentuación y puntuación. Los criterios de evaluación de la rúbrica contaban con una escala de 0 a 5 en donde 0 daba cuenta de un resultado *Muy pobre* y 5 de uno *Excelente*.

Así, más del 59,2% de los estudiantes tienen problemas con el contenido a la hora de escribir, ya que el tema y la idea se presenta de manera *Pobre* o *Muy pobre*, es decir no son claros o no desarrollan las ideas. No obstante, se puede observar que el 40,7% desarrolla el tema con claridad llegado a ser *Bueno* y *Muy bueno*, sin embargo, no se alcanza un nivel *Excelente* dado que no

consiguen un grado de profundidad esperado ya que la respuesta del estudiante aunque si bien alude a la violencia, deja de lado otros aspectos que menciona la frase.

Con respecto a la organización, a saber, la claridad en las ideas de las oraciones y párrafos, así como la presentación del texto en secuencias lógicas (inicio, desarrollo y cierre), aunque el 59,2% logra presentar el texto un nivel de *Bueno* o *Muy bueno* con respecto a la claridad en las ideas de las oraciones, no presentan secuencias lógicas en sus ideas; el 40,7% pasa por alto el cierre o deja a la mitad las ideas lo que no permite que haya una claridad en los argumentos ni en la idea general del texto. En relación con el vocabulario y la gramática, se observa que el 59,2% obtiene un nivel de *Bueno* o *Muy bueno*, empero, el 40,7% repetía constantemente la misma palabra o utilizaba las mismas palabras que estaban en la frase sin agregar o cambiarlas, por ejemplo, por sinónimos. Finalmente, en la ortografía, se evidenció que el 77,7% tiene un nivel de *Bueno* y *Muy bueno*; por otro lado, el 22,2% no utiliza comas ni puntos y el uso de las tildes es casi nulo (ver Anexo 6.3.).

Análisis de hallazgos

Con base en los resultados de las dos pruebas, fue posible evidenciar que si bien se lograron identificar algunas dificultades en escritura estas no alcanzaron un nivel tan grave, como ocurrió con la lectura, en particular el nivel crítico, el cual tuvo un desplome del 22,4% con respecto al nivel inferencial y del 50,8% con respecto al nivel literal. Asimismo la docente titular también lo confirmaba: “ellos no salen de la lectura literal”, “para ellos es muy difícil analizar poesía, como solo leen de forma literal entonces no pueden entender las figuras retóricas y mucho menos pueden dar una opinión crítica del texto” (ver anexo 5). Otro aspecto, que mencionaba, era que ellos no leían, que eran muy pocos los que leían por gusto y que casi ninguno leía acerca de la actualidad de país o del mundo, por lo tanto no podían construir criterios claros y precisos para argumentar, por ejemplo, respecto a temas políticos, de allí, que este proyecto le punta a fortalecer esta habilidad del lenguaje y en particular su nivel crítico.

1.3. Problema de investigación

A partir de las observaciones y los diagnósticos aplicados en el aula de clase a los estudiantes de 803 se pudo evidenciar que hay una gran dificultad en la comprensión lectora, específicamente, en el nivel crítico, ya que el 69,4% no logró alcanzar dicho nivel, es decir más de la mitad del curso tiene dificultades para articular una opinión respecto a las ideas que plantea el autor en el texto, así como para tomar una postura a favor o en contra de lo planteado, en ese sentido también muestran problemas a la hora de argumentar sus ideas u opiniones, además de no lograr realizar vínculos entre el texto y el contexto (palabra-mundo).

Tanto los resultados del diagnóstico de lectura como las observaciones en el aula pusieron de manifiesto que los estudiantes se concentran mayoritariamente en el nivel de lectura literal y algunos desarrollan aspectos inferenciales, pero no críticos. Esta tendencia se evidencia en pruebas estatales como Saber 11 e investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional como las de Hernández (2018), Gómez (2019), Bustamante (2015), Lara (2021) y Romero (2018)⁴ que indican la necesidad de promover y fortalecer la lectura inferencial y crítica, ya que son fundamentales para defenderse en la vida diaria como ciudadanos frente a la manipulación, la demagogia y la sobresaturación de información, en palabras de Emilia Ferreiro (2000) “No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)” (págs. 3-4).

Asimismo, durante las observaciones participantes realizadas fue posible evidenciar que la lectura era vista como algo netamente utilitario y académico⁵ ya que los estudiantes leían únicamente para cumplir con la actividad o para obtener una nota, mostrando así que la lectura es percibida como

⁴ Trabajos de grado: 1) Bustamante, T. (2015). Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos. 2) Gómez, J. (2019) Lectura crítica: estrategia formativa para la construcción de identidad. 3) Hernández, S. (2018). La literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica. 4) Lara, D. (2021). El uso de la literatura para la enseñanza de la historia. Laboratorio Clío: experiencia del uso de la literatura como elemento de la investigación histórica. 5. Romero, E. (2018). La literatura en la identidad y prácticas comunicativas.

⁵ Conceptos tomados del “Enfoque de alfabetización emancipadora y pedagogía crítica” propuesto por Paulo Freire y Donaldo Macedo (1989)

algo tedioso, aburrido y no se piensa en ella como algo que, como lo dice Martha Nussbaum (1997), invita a preguntarse sobre sí mismo y sobre el mundo. Esta problemática también permea la concepción que tienen los estudiantes de la literatura, reafirmando que para ellos no hay un vínculo entre texto-mundo y por ende entre lenguaje-mundo, mostrando de algún modo una “conciencia ingenua del lenguaje”, es decir este solo brinda información y permite la comunicación pero nada más, cuando en realidad este tiene una gran “contaminación ideológica”, en palabras de Estanislao Zuleta (2017) “las palabras no son indicadores neutrales de un referente, sino calificativos aunque uno no lo quiera” (p.16), es decir, el lenguaje no es transparente o neutro, es necesario reconocer e identificar que cada discurso tiene detrás algo que es preciso descifrar e interpretar.

Lo anterior permitió evidenciar que no existe intertextualidad ni una relación del texto con el contexto; de hecho se pudo observar una falta de interés por factores sociales, culturales e históricos del país. Para la mayoría de los estudiantes del grado 803 los temas políticos o aquellos relacionados con el conflicto armado no eran de su interés, en realidad, más que desinterés era más bien una suerte de indiferencia, de hecho, al único estudiante que parecía importarles dichos temas era aquel que declaró que su familia fue víctima directa del conflicto armado, esto dado que era el único que participaba activamente y se interesaba por los textos entorno a este tema y los relacionaba con su contexto y las vivencias de su familia.

Todo lo anterior es problemático en un país como Colombia, ya que a diario las personas se ven enfrentadas a todo tipo de discursos e información que circula y avanza a gran escala en distintos medios de comunicación, muchos de estos son narrativas de odio y desprecio las cuales reproducen pensamientos e ideologías que polarizan y promueven la segregación, exclusión y eliminación de la alteridad, lo cual termina destruyendo cada vez más el tejido social del país. Asimismo, estos discursos siguen reproduciendo el mesianismo, el cual promueve el fanatismo y produce que las personas creen que hay discursos que proclaman la verdad absoluta, negando así las perspectivas, opiniones y sentires de los Otros. En ese sentido, como explica Cassany (2003), “ante el mundo multicultural globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos la única respuesta educativa

posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (p. 114), para que así no sea blanco fácil de la manipulación, la demagogia o el populismo.

Estos discursos no son algo nuevo, desde tiempos inmemoriales, Colombia ha tenido que vivir en medio de discursos de odio y desprecio que han extendido la incomprensión, la desconfianza y la intolerancia. Esto se intensificó aún más con las narrativas maniqueas que han promovido la idea de que el conflicto armado es una guerra entre buenos y malos, llevando así a una perspectiva simplista de la realidad y que impide la toma en consideración de las demás posibilidades como lo son, por ejemplo, las zonas grises⁶. Ese planteamiento llevó a gestar la idea del “enemigo” la cual, como se menciona en el *Informe Final de la Comisión de la Verdad* (2022), “se extiende a los que piensan distinto, se enraíza en la cultura, está en la base de la desconfianza generalizada” (p.40). Así pues, el país está sumido en la incapacidad de reconocerse en el Otro, lo cual entorpece los procesos de construcción de paz en el país.

Todo lo anterior muestra que no es menor el hecho de intentar conectar la realidad y el contexto de los estudiantes con los procesos de lectura y escritura, como dice Freire (1991) “la lectura de la palabra es la lectura de la ‘palabra-mundo’”, así que es necesario que emerja la conciencia crítica en los estudiantes para que así puedan ser conscientes y reflexivos acerca de lo que pasa en su realidad y puedan reescribirlo, es decir transformarlo. De allí la importancia de la lectura crítica, ya que si es esta no se desarrolla o se fortalece, los sujetos tendrán problemas para “leer detrás de las líneas” e interpretar y analizar esos discursos presentes en la sociedad, lo cual será problemático para un sujeto en su vida personal, política y en el desarrollo de su conciencia social.

Por ejemplo, un bajo nivel de comprensión lectora puede afectar significativamente la vida personal y social de una persona, ya que muchos aspectos de sus vidas están influenciados por

⁶ Concepto tomado del escritor Primo Levi de su tercer libro “Los hundidos y los salvados” en la *Trilogía de Auschwitz*, el cual hace referencia “a la vida de los judíos que eran obligados a contribuir a su propia destrucción, siendo así colaboradores forzados del genocidio nazi. Esta zona de implicación dificulta también el análisis moral, pues por un lado se rompe la distinción entre verdugos y víctimas puras al tiempo que es necesario establecer distinciones entre quienes formaban parte de la máquina de destrucción del totalitarismo y quienes eran forzados a engrasar dicha maquinaria.

códigos escritos. La lectura abarca no sólo la lectura de libros sino también notas, publicidad e información. Sin la capacidad de reflexionar y comparar información, se hace difícil formar una perspectiva lógica y justificada sobre un tema, lo que lleva a una pérdida de la conciencia individual y a una "mentalidad de rebaño", repitiendo las ideas o comportamientos de los demás sin cuestionarse nada.

Así pues, el presente proyecto de investigación busca ayudar a mejorar estas problemáticas de comprensión de lectura, a partir de una didáctica de la literatura que permita al estudiante adentrarse en esos mundos posibles que esta ofrece y pueda reflexionar sobre la situación del Otro, ya que como lo dice Michèle Petit (2015) “una vez conozcamos al otro desde el interior - aun cuando se trate de nuestro enemigo- ya no podremos ser indiferentes”(p.46), así tendrá la posibilidad de analizar, evaluar y tomar una postura frente a ciertas situaciones o problemáticas de su contexto cercano; por eso la importancia de trabajar con literatura colombiana la cual está tan ligada a nuestra historia y realidad social y política. En ese sentido, este proyecto pretende ayudar a los estudiantes a reconocer el vínculo entre el lenguaje y la realidad y cómo el acto de leer no se puede desprender de su dimensión social, alentándolos a construir nuevas perspectivas sobre los conflictos a través de la literatura, para deconstruir y resignificar imaginarios; estereotipos y prejuicios y promover la paz como país.

1.4. Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tendría la imaginación literaria en el fortalecimiento de la lectura crítica para la formación de una cultura de paz en los estudiantes de grado octavo del Instituto Pedagógico Nacional?

1.5. Objetivo general

Fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de grado 803 del Instituto Pedagógico Nacional a través la imaginación literaria en favor de la formación de una cultura de paz.

1.5.1 Objetivos específicos

- Desarrollar a partir de la imaginación literaria una postura ética que abra camino a la comprensión y el reconocimiento de la otredad.

- Reconocer cómo la imaginación empática, a partir de textos literarios colombianos, contribuye a una ética comprensión y al desarrollo de la empatía.
- Determinar de qué manera la comprensión crítica permite resignificar la representación del Otro como enemigo a fin de generar garantías de no repetición del conflicto.

1.6. Justificación

El presente trabajo investigativo es pertinente dado que busca desde la pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura un accionar ético-político que demuestre la relevancia del lenguaje como campo de formación en la construcción de paz en Colombia y en el cambio cultural en el que se “aprenda la paz y desaprenda la guerra”⁷, esto dado que como país hemos vivido décadas de violencia y conflicto, y que aunque se haya firmado un acuerdo de paz en el año 2016 y se busque garantías de no repetición del conflicto dentro de la nación, a través de entes como la CEV pareciera que los discursos de odio y eliminación echaran raíces cada vez más hondas, alejando más y más la posibilidad de construir de una paz estable y duradera.

A la luz de la situación actual, este trabajo cobra una importancia fundamental, ya que, muestra que la pedagogía de la lengua no debe enfocarse solo en aspectos netamente académicos como la gramática, la sintaxis, la estructura de un texto o las propiedades textuales como coherencia y cohesión, sino que el lenguaje nos proporciona una variedad de sistemas de representación que permiten la creación, interpretación y comprensión de significados y sentidos que nos ofrece el mundo como libro abierto.

La literatura y, en sí, el acto de leer se vuelven parte fundamental del proyecto, ya que “la literatura y la poesía [...] nos aportan esa *dimensión textual de la realidad*” (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 97), pero que a diferencia de una noticia o un texto histórico, “la literatura se centra en lo posible, e invita por ello al lector a preguntarse sobre sí mismo y sobre el mundo” (Nussbaum, 1997, p.30). En

⁷ Estrategia pedagógica planteada por el Centro Nacional de Memoria Histórica. Tomado de: La Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra.: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica>

ese sentido, es la ficción literaria la que permite extrapolar el universo que conocemos y hace que la realidad y la historia, presentadas desde un nuevo ángulo, puedan ser cuestionadas (García et al., 2020). A esto se suma que “los textos literarios permiten retratar realidades diferentes a las nuestras, el sufrimiento de otras personas, y nos pueden llegar a convencer así de que podemos (y de que deberíamos) ser solidarios con personas muy distintas a nosotros” (Medina, 2021, p.4), es decir la acción de leer este tipo de textos involucra siempre la otredad.

Esto es esencial para ampliar la perspectiva que se tiene con respecto al conflicto armado y sus actores y para esto es fundamental el análisis y las reflexiones críticas entorno a dichos textos literarios, ya que como se mencionó en el problema de investigación si no existe este pensamiento crítico es difícil poner en duda y tomar una postura frente a lo que ocurre en el mundo. Así pues, el presente proyecto de investigación busca fortalecer la lectura crítica a través de una didáctica de la literatura que genere reflexiones, un análisis profundo entorno a textos literarios colombianos que permita que los estudiantes, como explica Freire (1970), “pongan en duda la opinión que tenían de la realidad y la sustituyan por un conocimiento más crítico de la misma” (p.216). Es decir, el presente trabajo va en procura del desarrollo del nivel crítico de comprensión lectora, manteniendo la relación dialógica entre lector, texto y contexto, guiando así a los estudiantes más allá de la lectura de la palabra, a la lectura del mundo, lo que ayuda, simultáneamente, a mejorar las falencias en lectura crítica evidenciadas en las investigaciones, los resultados en las pruebas de Estado y las pruebas diagnósticas aplicadas para la investigación del presente trabajo.

Precisamente, la literatura colombiana es indispensable en este caso, ya que refleja esos dolores y traumas colectivos que ha vivido el país a causa de años de violencia y conflicto armado, la historia del país ha sido tan sombría y tan despiadada que ha permeado muchos campos como la educación, el arte, la literatura en todas sus formas, como expresa Piedad Bonnet (2018) “de este desasosiego, que ha terminado por minar nuestra fe y por ensombrecer nuestra alegría, da cuenta necesariamente la poesía”, la cual ha sido llamada desde siempre a indagar en el daño causado por la

guerra, pero de igual forma a crear memoria, a transformar el dolor en estremecimiento, “en rayo de luz capaz de iluminar las zonas más oscuras de la realidad” (párr.1).

Así pues, la literatura colombiana permite comprender del Otro, a ese que vive en Colombia, que es coterráneo y a partir de esto, se abre la posibilidad de reflexionar entorno a su situación, sus experiencias, sus dolores y dualidades, justamente, es por esto que la literatura es una herramienta útil para identificarse con el Otro, ya que con estas obras “simpatizamos y comprendemos a aquellos que nos serían extraños” (Morin, 2001, p.46), de este modo, logramos experimentar la compasión y la conmiseración que tal vez no experimentamos en una situación cotidiana. Esto posibilita una comprensión más crítica, llevando a entender que no es posible ver el conflicto armado (y sus actores) desde una perspectiva de blanco o negro.

Con base en todo lo anterior, este proyecto intenta responder a ese llamado de la CEV y particularmente a invitación de “asumir el compromiso de un cambio profundo en los elementos culturales que nos llevaron a la incapacidad de reconocer al Otro y a la Otra como seres humanos de igual dignidad” (Comisión de la Verdad, 2022, p.49). Por esta razón es que este proyecto es relevante dado que busca contribuir a la construcción de la *Paz grande* desde la educación, particularmente, desde el área de lengua castellana ya que es precisamente a través del lenguaje que se han construido representaciones negativas del Otro; es a través de los discursos que se ha creado una división, se han producido y reproducido narrativas de odio y violencia en el país. De este modo, este proyecto da cuenta de esa relación dinámica que existe entre lenguaje y realidad.

1.7. Antecedentes

Luego de revisar investigaciones en torno a las categorías de: *Imaginación literaria*, *Lectura crítica* y *Cultura para la paz* en relación con el conflicto armado colombiano, en un período entre el 2015 y el 2022, en repositorios locales como el de Universidad Pedagógica Nacional; en repositorios nacionales de universidades como: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad de Nariño, Universidad de la Salle, Universidad Distrital y, además, de buscar información en bases de datos como *Scielo*, *Jstor*, *Ebsco*, *Scopus*, *Eric* y *Google*

Académico, es necesario decir que no fue posible encontrar investigaciones en las que se relacionaran las tres categorías mencionadas con respecto al conflicto, así que se necesitó hacer una búsqueda documental más amplia que abarcara tanto investigaciones como artículos de revistas en las que se relacionaran al menos dos de las categorías.

Por lo tanto, fue posible encontrar varias investigaciones, sin embargo, no todas se acercaban a la idea de la presente trabajo. Así pues, conforme a lo anterior se escogieron solo las seis investigaciones más cercanas a la presente investigación que se denomina: “Lectura crítica y literatura colombiana: en camino a construir una cultura de paz” (de aquí en adelante se hará referencia a esta como ILCCCP).

1.7.1. Investigaciones locales

Dentro del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional no se encontró ninguna tesis que tuviera la categoría de *Imaginación literaria*, sin embargo se encontró un artículo de investigación que se acercaba a la idea de la literatura como herramienta didáctica, el cual tenía como título “Educar en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente” del año 2020, escrito y liderado por la docente de la Facultad de Educación de la UPN Nylza Offir García Vera, con el apoyo de otros tres docentes como Yeymi Alejandra Arango Murcia, Joana Alexandra Londoño Briceño y Carlos Andrés Sánchez Beltrán. Este artículo tiene como objetivo mostrar cómo el vínculo entre literatura y memoria está relacionado con las oportunidades pedagógicas de la lectura de textos literarios; entonces, se busca introducir un enfoque que fomente nuevas prácticas de lectura que impliquen un modo distinto de leer, elegir y comprender ciertos textos, los cuales se conectan con la memoria colectiva.

Este artículo de investigación explora los textos literarios colombianos como herramientas para estudiar la memoria colectiva en el contexto del conflicto armado en Colombia. Si bien el aspecto de la memoria no está completamente separado de la investigación, se explora a

través de temas como la otredad y la comprensión de la ética, con el objetivo de reconocer al otro y crear una cultura de paz reconociendo al otro y fomentando la comprensión.

También, se encontró una tesis del Departamento de Ciencias Sociales bajo el título “Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba” del año 2021 realizada por Ginna Paola Ortiz Grimaldo para optar por el título de Licenciada en Ciencias Sociales. Esta tesis tuvo como objetivo explicar el conflicto armado a partir de la literatura dado que permitía comprender los sucesos históricos de manera más fácil, asimismo buscaba que se comprendiera a los diferentes actores del conflicto y las víctimas. La metodología utilizó métodos cualitativos y se desarrolló en dos unidades. La primera unidad introdujo el conflicto a partir de narrativas específicas, utilizando el libro y los cuentos de Jairo Buitrago. La segunda unidad se centró en casos específicos de víctimas y hechos históricos como masacres y asesinatos. La tercera unidad profundizó en la empatía y la responsabilidad social, enfocándose en los estudiantes como fuente de cambio para el desarrollo de la paz dentro de su comunidad, utilizando los cuentos y libros del autor.

Se concluyó que la literatura infantil y juvenil potencializa la enseñanza de temas como el conflicto armado, además da cuenta de que la literatura y otras artes son herramientas que permiten y facilitan el diálogo en el aula de clase, dado que involucran la sensibilidad del estudiante y le permite identificarse con los sucesos que se narran, por la condición humana que se presenta dentro las artes en general.

Esta investigación, aunque se enfoca en la enseñanza de la historia, utilizó como herramienta la literatura, fue una apuesta similar a la investigación ILCCCP, ya que se evidencia la importancia que tienen los textos literarios para promover reflexiones en torno a temas sociales y políticos, la literatura abre un espacio para diálogo, para la comprensión y la empatía.

Por otro lado, dentro del Departamento de Lenguas las tesis encontradas, en su mayoría, incluían la categoría de *Lectura crítica* a través de textos literarios. Así, se encontró una tesis con el título: “La literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica” del año 2018, realizada por Sindy Tatiana Hernández Reyes para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés. Esta tesis tuvo como objetivo determinar la incidencia que tiene la literatura distópica en el desarrollo de la lectura crítica así como en la reflexión del entorno social por parte de estudiantes de grado octavo de una Institución Educativa Distrital. La metodología, bajo un enfoque cualitativo y dentro de una investigación-acción, consistió en utilizar instrumentos como pruebas diagnósticas y encuestas, para así poder diseñar y ejecutar la propuesta de intervención la cual tuvo un enfoque didáctico socio crítico.

La propuesta consta de tres fases: fundacional, que introduce la literatura distópica; segunda, lecturas de textos a distópicos y talleres de lectura crítica; y tercero, evaluación de su impacto. La propuesta concluyó que la literatura a distancia mejora la lectura crítica de los estudiantes en aspectos como la argumentación y el reconocimiento de problemas sociales en los textos literarios. Sin embargo, recomienda continuar con la lectura crítica en la escuela.

La investigación utiliza literatura distópica, que ofrece una crítica social similar a la literatura colombiana, centrándose en su capacidad de generar reflexiones. Esta literatura tiene en cuenta eventos o aspectos potencialmente peligrosos, como totalitarios y dictaduras, y los desarrolla excesivamente para advertir a los lectores sobre su amenaza potencial. El objetivo es concienciar a los lectores de que estos aspectos de la realidad pueden cambiar si no quieren llegar a un futuro lejano. En ese sentido, parte de la literatura colombiana retrata la desintegración de una nación, una sociedad deshumanizada, donde la gente cree que vive en libertad y democracia pero en realidad son manipulados y determinados desde su "creación" (muy al estilo de Huxley), con castas destinadas al poder o al servicio, como lo dice William Ospina (2010), “donde [...] la cuna sigue decidiendo si alguien será sicario o presidente” (párr.2), por lo tanto, si no se cuestiona

y se reflexiona en torno a estos temas con el fin de acabar con la exclusión, el clasismo, el racismo, etc. el futuro inminente seguirá marcado por violencia y la normalización de esta.

Lo anterior, es un factor muy relevante para la investigación ILCCCP, ya que muestra cómo las críticas sociales o políticas manifestadas en la literatura pueden ayudar a pensar críticamente el presente; es por esto por lo que en este trabajo se tomará la literatura colombiana como núcleo fundamental ya que ofrece, no tanto desde un futuro sino más bien desde el pasado, distintas críticas frente al conflicto armado en el país, lo cual permite generar reflexiones frente a la violencia que se ha vivido y cómo esta se ha llegado a legitimar cuando viene de ciertos grupos pero se condena si viene de los grupos opuestos.

1.7.2. Investigaciones nacionales

A nivel nacional se encontró en la Universidad de Antioquia, una tesis con el título: “Enseñanza de la literatura: un viaje a través de la memoria y la ruralidad” del año 2020, realizada por Jennifer Alejandra Pérez Villegas y Dumar Julián Rojas Henao para optar al título de licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Este trabajo de grado tuvo como objetivo comprender qué implicaciones tiene la enseñanza de la literatura en diálogo con la pedagogía de la memoria, en un contexto de educación rural que fue afectado por el conflicto armado y cómo esto posibilita momentos de reflexión y empatía con las experiencias de los otros. La metodología tuvo un enfoque cualitativo y se realizó una investigación-acción con población de básica primaria.

El proyecto tuvo tres momentos. El primero, se enfocaba en el reconocimiento del contexto y la población; el segundo se orientó hacia la planeación, desarrollo y evaluación de la propuesta de enseñanza, la cual consistió en elaborar un corpus de literatura infantil sobre el conflicto armado y la guerra, el cual se trabajó a través de la actividad, el arte, las clases magistrales, las socializaciones, las salidas de campo y los diálogos. Con esto no solo se generaba una discusión sobre el conflicto, la memoria y los derechos humanos, sino que también se ayudaba a fortalecer la capacidad interpretativa e intertextual de los estudiantes gracias a las relaciones entre el texto y el contexto histórico que se

abordaba. Finalmente, el tercer momento se enfocaba en la interpretación de los resultados de la práctica.

Aunque esta investigación utilizaba a una población de básica primaria en un contexto rural afectado por la guerra, este documento es pertinente para la investigación ILCCCP ya que muestra cómo la literatura puede ayudar en la reflexión y comprensión de temas tan complejos como lo es el conflicto armado colombiano, permitiendo ver las distintas situaciones y acontecimientos desde otro punto de vista, esto es de gran relevancia y es, precisamente, lo que va a permitir que el estudiante comprenda al Otro, por lo tanto este pude mirar a través de los ojos del personaje, colocarse en el lugar del otro y vivir su experiencias y llevando al estudiante a no concentrarse en un solo aspecto del otro, en otras palabras, romper con esa idea de que todo debe ser o blanco o negro.

Por otro lado, en el repositorio de la Universidad de la Salle, a propósito de la categoría de *Cultura para la paz* se encontró una tesis con el nombre “El cuento literario como mediación pedagógica para la formación de una cultura de paz y reconciliación en el grado cuarto del Liceo Hermano Miguel La Salle” del año 2018 realizada por Fredy Zambrano y Alexander Rincón para optar al título de Magíster en docencia. El trabajo de investigativo tuvo como objetivo determinar el aporte del cuento literario como mediación pedagógica y su incidencia en la formación de una cultura de paz y reconciliación.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se realizó un estudio descriptivo-exploratorio en el cual se utilizaron instrumentos de recolección de datos tales como: la encuesta diagnóstica, la entrevista semiestructurada, análisis documental y observación directa. Finalmente se concluyó que el cuento literario, como texto narrativo, permite a los niños crear imaginarios de un mundo mejor, ya que este posibilita la reflexión y propicia el respeto y reconocimiento de las diferencias para la comprensión, el perdón y la reconciliación, lo que promueve la apropiación de una cultura de paz.

Así pues, esta investigación a pesar de que trabajó, nuevamente, con el cuento infantil y con una población de primaria, esta se aproxima en gran medida a al trabajo investigativo ILCCCP, ya

que se plantea la necesidad de apropiación de una cultura de paz en un país como Colombia que ha vivido años de guerra. Explica de qué manera es necesaria la educación y a través de ella adoptar estrategias y herramientas que promuevan, desde los más pequeños, el reconocimiento en el Otro, la comprensión, la reconciliación y el perdón mostrando que para ello la literatura es un mediador perfecto. Para esto es importante ahondar en el aspecto de la *otredad*, ya que es necesario conocer de qué manera es visto el Otro, qué representaciones se han hecho de este y los rótulos bajo los cuales ha sido enmarcados y cómo esto ha llevado a que se le odie o se le violente y de que manera es posible reconfigurar estas representaciones y llegar a comprender al ser humano detrás del rótulo.

Ahora bien, con respecto a la categoría de *Imaginación literaria*, en el repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se encontró una tesis que, si bien no trata directamente esta categoría, toma un concepto estrechamente relacionado que es el de *Imaginación narrativa*, esta tesis se denominó “Imaginación narrativa para el desarrollo de la cultura de la empatía en la formación para la paz” del año 2019 y realizada por Oscar Eduardo Alba Niño para optar al título de Magíster en Educación. Este trabajo tuvo como objetivo identificar en los aportes narrativos realizados por los docentes la incidencia de la imaginación narrativa en el desarrollo de una cultura de la empatía dentro del marco de una formación para la paz.

El proyecto de investigación adoptó un enfoque cualitativo abordando un tema social como el conflicto armado utilizando herramientas como entrevistas narrativas y una estrategia institucional denominada "Cuéntame un cuento de paz", que cuentan la historia del sufrimiento y dolor experimentado por los docentes afectados por el conflicto armado en el departamento de Caquetá. Con esto, se concluyeron varias ideas, la primera que es posible encontrar significados profundos que contribuyan a comprender el conflicto armado cuando se imagina reflexivamente las experiencias de los demás. Asimismo, escuchar las historias de otras personas desde su propio punto de vista también permite reflexionar y emitir juicios sobre las mismas, además, que el conocer las narrativas de dolor y sufrimiento de los maestros también sirven como una invitación al movimiento de No Repetición.

Esta investigación es una de las que más nutre la idea de investigación ILCCCP, ya que se enfoca específicamente en ese aspecto particular de la imaginación y cómo esta es de gran ayuda para situarse en el lugar del Otro ayudando así a fomentar la empatía. Asimismo, desarrolla categorías afines como *Imaginación narrativa*, *Cultura de la empatía*, *Formación para la paz* y todo esto en relación con el conflicto armado colombiano. Una única diferencia encontrada es que esta contempla como población principal a los maestros que han sido testigos del conflicto armado y, a través de sus narrativas, muestran su perspectiva de la guerra, es decir se orienta más hacia lo testimonial no tanto a un texto literario definido o de un autor reconocido.

1.7.3. Investigaciones internacionales

A nivel internacional, a través de las bases de datos, se encontró un artículo de investigación publicado en la revista *Texas Journal of Literacy Education*, bajo el título “Connecting Students with the Human Dimensions in Literature: Using Bruner's Modes of Thought to Deepen Literary Appreciation” del año 2016 y realizado por Matthew McConn. El artículo tuvo como objetivo mostrar de qué manera las novelas ayudan a cultivar la humanidad en las personas, es decir que se buscó argumentar a favor del uso del desarrollo de conflictos en los textos literarios para crear una conexión de los estudiantes con el texto a través de una exploración de la naturaleza humana.

Para la realización de la investigación se escogió una muestra de estudiantes de grado undécimo y se utilizó la novela *The Things They Carried* de Tim O'Brien, la cual trata sobre la Guerra de Vietnam. Así bien, primero se contextualizó a los estudiantes sobre aspectos de dicha guerra y los impactos que esta tuvo en los soldados, luego se leyó la novela en voz alta y se invitó a los estudiantes a conectarse con las emociones compartidas con los personajes. Luego se les pide que escriban sobre conflictos internos y externos. Se concluyó, que los ejercicios brindan a los estudiantes una comprensión de las experiencias de guerra, la naturaleza humana y las pruebas que enfrentan las personas. También reconocen emociones como tristeza, culpa, ira, miedo y culpa, con las que pueden identificarse.

Este artículo es de gran relevancia para la investigación ILCCCP, ya que trata el tema de la guerra a través de la literatura, evidenciado que esta puede ayudar a comprender al Otro, dado que permite ponerse en sus zapatos. Esto tiene relación con la categoría de *otredad* escogida en la presente investigación, ya que no solo se trata de reconocer cómo se ha configurado a ese Otro sino, también, de qué manera se le puede comprender.

Con respecto a la categoría de *Imaginación literaria* se encontró un artículo de investigación publicado en la revista *Ecología política*, bajo el título “El poder de la imaginación literaria” del año 2019 y realizado por Carmen Flys Junquera, el cual tenía como objetivo demostrar el poder de la imaginación en la acción política, mostrando no sólo la capacidad de la literatura para influir en la sociedad, sino el papel de la imaginación en la creación de modelos sociales nuevos y sostenibles al permitir que el lector participe en los procesos de pensamiento de los personajes. Revelando, así que las novelas alientan a los lectores a reflexionar y realizar sus propios cambios. Esto se realizó a través del análisis de dos novelas de ciencia ficción y futuristas de la autora Starhawk.

Si bien este artículo enriquece la idea del proyecto ILCCCP en cuanto a que devela la importancia de la imaginación literaria en la política, este se aleja en la medida en la que se centra en la sostenibilidad más en términos de economía, ambiente y desarrollo de la civilización, por ejemplo, las obras analizadas (*The Fifth Sacred Thing*, 1993 y *City of Refuge*, 2016) muestran un mundo futurista en el que se plantea dos diferentes tipos de civilizaciones: una utópica y otra distópica; así, “en estas novelas, imaginar otro modo de vida es cambiar la percepción y empezar a crearla” (Junquera, 2019), de esta forma se incentiva a los lectores a cambiar la realidad en la que se vive para alcanzar ya sea ese ideal de civilización o para no caer en la caos.

Capítulo II

2. Marco conceptual

Las bases teóricas tenidas en consideración en el presente trabajo de investigación abordan las categorías de: *Imaginación literaria*, la cual tiene dos subcategorías que son: *Imaginación empática* y *Compasión*; esta se abordará desde los planteamientos de Martha Nussbaum y Michèle Petit. Por otro lado está *Lectura crítica* la cual tienen una subcategoría denominada *Lectura de la palabra y el mundo*, la cual se abordará desde los autores Paulo Freire, Daniel Cassany y Michèle Petit. Finalmente, con respecto a la categoría de *Cultura para la paz* se explorará el concepto por parte de organizaciones como la ONU y la UNESCO, asimismo se trabajarán dos subcategorías llamadas: *Otredad* abordada desde autores como Todorov, Luis Villoro, Umberto Eco y Emmanuel Levinas y *Ética de la comprensión* con base en las ideas de Edgar Morin.

2.1. Imaginación literaria

Nussbaum en su libro *Justicia poética* (1997) plantea el concepto de imaginación literaria, con el cual propone que la literatura es una herramienta útil para entrar al mundo de la fantasía, pero también para transformar la realidad; así, Nussbaum (1997) explica que la imaginación literaria es “un ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra” (p.18), es decir, que mediante de los textos literarios es posible ponerse en el lugar del Otro mediante los personajes de la obra. Así, a través de la imaginación literaria “el lector aprende a respetar los aspectos ocultos de ese mundo interior [del personaje], viendo su importancia en la definición de una criatura como alguien completamente humano” (Nussbaum, 2005, p.123).

No obstante, Nussbaum (1997) reconoce que la imaginación literaria no puede transformar en su totalidad y de manera universal esos profundos prejuicios y exclusión presentes en las sociedades actuales, pero si mantener la esperanza de imaginar un mundo honorable y posible. En sí, la imaginación literaria permite alentar la esperanza y el respeto por nosotros mismos, como lo dice

Nussbaum (1997) “Si no cultivamos la imaginación de esta manera, a mi juicio perderemos un puente esencial hacia la justicia social. Si renunciamos a la “fantasía”, renunciamos a nosotros mismos” (p.21)

Precisamente, esa capacidad de la imaginación literaria para permitir replantear los imaginarios a partir de la idea de un mejor mundo posible es lo que, en palabras de Nussbaum (1997), hace a la literatura “subversiva”, ya que a través de esta se pueden integrar las voces de los excluidos y, justamente, “dar cabida en nuestra mente personas que nos parecen extrañas y aterradoras es demostrar una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás que corre a contrapelo de muchos estereotipos culturales de autosuficiencia” (Nussbaum, 2005, p.132), es decir, a través de la imaginación literaria es posible alterar el orden establecido, ese orden de relaciones dicotómicas que dice que hay unos superiores y otros inferiores, unos civilizados y otros salvajes y unos que son buenos y otros que son malos, orden que ha llevado a construir todo tipo de narrativas que alientan a despreciar, a odiar o, incluso, a eliminar a todo lo que represente lo “Otro”.

Lo anterior es también trabajado por la antropóloga francesa Michèle Petit, quien en su libro *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural* (2015) manifiesta que la lectura de obras literarias es un método casi incomparable para conocer a alguien desde dentro, permite entrar en la piel y la mente del Otro sin que cause preocupación “la proyección de su interioridad en nosotros” (p.58). Petit (2001) explica que la lectura literaria es una herramienta importante para la construcción de espacio íntimo y la subjetividad, ya que la lectura ayuda a “elaborar o reconquistar una posición de sujeto, no ser solo objeto de los discursos de los otros” (2001); sin embargo, esto no debe ser confundido con individualismo, por el contrario “la lectura puede contribuir [...] a la elaboración de una identidad que no se basa en el mero antagonismo entre ‘ellos’ y ‘nosotros’ [...] a una identidad plural, más flexible, más lábil, abierta al juego y al cambio” (p.57), de este modo, es que la lectura literaria está estrechamente relacionada con la imaginación, ya que esta posibilita “imaginar otras posibilidades, soñar y construirse” (p.58).

Imaginación empática

Para Nussbaum (2013) la empatía es un aspecto esencial para la imaginación literaria, para ella esta se define como “la capacidad de imaginar la situación del otro tomando con ello la perspectiva de ese otro” (p.179), es decir, es introducirse en la dificultad o dilema de otra persona, lo que implica tanto realizar una clara separación entre yo/nosotros y el otro, así como un desplazamiento imaginativo. En ese sentido, para Nussbaum (2010), la imaginación empática es esa “capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona”. (p.132).

Otra autora que trabaja el concepto de imaginación con respecto a la lectura literaria es Michele Petit (2001; 2008; 2009), para ella el acto de leer y la literatura son transgresoras (idea similar a la idea de “subversivo” planteada por Nussbaum), ya que “muestra otras formas de pertenecer a la sociedad” debido a que altera los modelos de organización social en los que un grupo ejerce dominio sobre un individuo y se cierran líneas en torno a un patriarca o líder, esto gracias a que “la lectura no ofrece un calco de la experiencia de cada persona sino una metáfora” (Petit, 2009, pág. 27),

Lo anterior es fundamental para Petit (2001; 2008) y lo denomina “derecho a la metáfora” lo cual según ella es ese “derecho a descubrirse o construirse con ayuda de las palabras. [...] a habitar el mundo poéticamente” (2001, p.145-146), en ese sentido, leer permite escapar del tiempo y el espacio y entrar en un mundo más amplio, posibilitando viajar a mundos desconocidos y sumergirse en las experiencias de otros. De este modo, lo imaginario es esencial en la lectura literaria en la medida en la que “pone en movimiento, lleva a otro lugar, hace surgir el deseo” (2001, p.146), el deseo de transgredir límites, de transformar o de “revelarse” ante aspectos de la vida o de la realidad que no sean agradables o justos.

Compasión

Como bien lo dice Nussbaum (2013), la imaginación literaria constituye una preparación esencial para la interacción moral; así ella toma la compasión como virtud moral individual tiene una dimensión pública y política y que es de suma importancia para las responsabilidades cívicas. Así pues, esta se define “como una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o persona” (Nussbaum, 2013, p.175), para ella la compasión se compone de tres pensamientos: pensamiento de gravedad, de culpabilidad y de similitud de posibilidades.

El primero hace referencia a la gravedad de cierta situación, en la cual se cuestiona si esta es importante para el éxito de la otra persona o si afecta el sentido de la vida esta; el segundo, alude a la creencia de que la otra persona no merece tal sufrimiento, es aquí donde entra en juego el concepto de justicia y la reparación, este pensamiento está muy ligado a situaciones de posconflicto y de justicia transicional como la que vive Colombia actualmente; y, la tercera, se refiere a la creencia de las posibilidades de que una persona experimente la emoción sean similares a la de la persona que experimenta el sufrimiento, es decir, “ponerse en su lugar”. Referente a esto, Nussbaum (2008) plantea el concepto de "simpatía extendida", que hace referencia a que cierta situación me puede pasar tanto a mí como a las personas que me rodean, así como a seres humanos distantes que no conocemos.

En suma, Nussbaum (2005) explica que la imaginación literaria y su desarrollo de la compasión es esencial para la responsabilidad cívica, ya que esta posibilita trabajar textos literarios que visibilizan poblaciones que han sido discriminadas, excluidas o despreciadas ya sea por su raza, su orientación sexual o su forma de pensar y por medio de esto es posible comprender “su sistema de creencias” para así reivindicarlos. Todo esto está relacionado, con “la actividad socrática del cuestionamiento de los propios valores y con la norma estoica de llegar a ser ciudadano del mundo entero” (Nussbaum, 2005, pág. 134). Para lograrlo, Nussbaum (2005) declara que es fundamental alentar a los sujetos a leer críticamente y así desarrollar estudiantes “verdaderamente socráticos, que sean capaces no sólo de empatizar y experimentar emociones, sino también de formular preguntas críticas sobre esas experiencias” (p.135); es decir que al sumergirnos en la lectura de una obra literaria

“esta inmersión y la experiencia preceden, y cimentan, una evaluación crítica que idealmente debería llevarse con otros, de manera que sus percepciones completen y signifiquen un desafío para las nuestras” (p.135)

En ese sentido, esta base teórica es de gran relevancia para la presente investigación, ya que da cuenta de que los textos literarios pueden ser herramientas útiles en el aula de clase para tratar temas sociales, políticos e históricos, ya que posibilita la reflexión acerca de la realidad permitiendo empezar a deshacerse de sesgos ideológicos y prejuicios aprendidos en el contexto social y cultural.

En relación a esto, en la propuesta de intervención se utilizó un texto literario llamado *Elegía a Desquite* (1958) del escritor Gonzalo Arango, el cual muestra la vida de alias “Desquite” quien era un hombre del cual no se conocía nada más allá de su prontuario, al que mataron por ser un “bandido”, un “bandolero”, pero Gonzalo Arango, como “arbitro de lo diverso”⁸, permite conocer la otra cara, la cara de José William Ángel Aranguren, el hombre detrás de “Desquite”, este es uno de los textos que más potencia esa imaginación empática, así como el espíritu crítico de los que nos habla Nussbaum (1997, 2005) los cuales permiten desarrollar una conciencia ética y moral que permita comprender y reconocer al Otro no solo desde lo negativo sino desde todos sus aspectos.

2.2. Lectura crítica

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Paulo Freire manifiesta que leer críticamente es relacionar la palabra con el contexto en el que se vive, dándole al lector la posibilidad de revelar sus relaciones con el mundo histórico-cultural en y con el que existe. Freire (1991) afirma que no es posible concebir el acto de leer como simplemente la decodificación de la palabra o el lenguaje escrito, para él leer es un acto político, leer la palabra es leer el mundo en el que se vive. Es precisamente esta relación entre texto y contexto, entre palabra-mundo, lo que configura la lectura crítica, en palabras de Freire (2004) “la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de

⁸ Concepto tomado de Martha Nussbaum de su texto Justicia poética.

alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas [...] puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica”. (p.7).

Precisamente, este es el nivel de lectura que se busca fortalecer en los estudiantes del curso 803, debido a que le brinda al estudiante la posibilidad de examinar, reflexionar e indagar sobre las dinámicas que afectan el ámbito social adoptando una postura crítica para establecer las bases que rijan la negociación entre sus creencias y lo que el mundo le presenta como pueden ser, por ejemplo, las narrativas de eliminación presentes en el país; a este proceso Freire (1970) lo denomina *comprensión crítica* la cual involucra la codificación (representación que tienen los estudiantes de la realidad) y la decodificación (análisis de la representación de la realidad), de modo que la dinámica entre estas dos “involucra a los aprendices en una reconstrucción constante de su anterior “*admiración*” de la realidad” (p.216), llevándolos así a, lo que Freire (1970; 2008) llama, la *concientización*, lo que significa que “los aprendices de manera gradual, vacilante y tímida ponen en duda la opinión que tenían de la realidad y la sustituyen por un conocimiento más crítico de la misma” (p.216).

En esta misma línea se encuentra Daniel Cassany (2003), el cual define la lectura crítica como un “tipo complejo de lectura que exige los niveles más altos de comprensión; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)” (p.118). En este sentido, para Cassany (2006) “leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p.10). Asimismo, leer críticamente, según Cassany (2003), implica “*leer “detrás de las líneas”* lo cual se refiere a la capacidad de entender el intención del autor y su relación con el contexto, comunidad, discursos o ideología, así como articular una opinión sobre las ideas expuestas, con argumentos coincidentes y lógicos, “se trata, sin duda, de 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, 2003, pág. 116).

Esta base teórica de Cassany también es un referente para la presente investigación, en el sentido de que proporciona unos aspectos importantes en cuanto la relevancia de la comprensión lectora en general, pero más aun la lectura crítica, en la vida cotidiana de los sujetos. Así pues, los textos literarios utilizados en la propuesta pedagógica permiten realizar vínculos con el contexto, ya que la mayoría de estos son obras de la literatura colombiana, que dan cuenta de problemáticas políticas y sociales que no son del todo extrañas para las personas que viven el país, precisamente, algunos de esos textos como *Los negroides* (1936) de Fernando González Ochoa, *La patria* (2004) de María Mercedes Carranza o *Elegía a Desquite* de Gonzalo Arango, permiten que los estudiantes se sitúen en ambientes de violencia, dolor y, posiblemente, de indignación y a través de ellos puedan tomar una postura, articular una opinión y vincularla con las emociones que le despiertan estos textos.

Lectura del mundo y la palabra

Como se mencionó anteriormente, para Freire (1991) la relación entre texto y contexto es esencial, ya que lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. El contexto trae consigo muchos elementos que ayuda a descifrar la palabra, además de esto, hay un contexto inmediato al sujeto (sus vivencias, su familia, su casa) y este, además, está dentro de otro contexto más grande que es el de la sociedad y es a través de la lectura del mundo (del mundo inmediato) que se empieza a ser introducido en la lectura de la palabra. Sin embargo, muchas veces, la escuela solo se enfoca en la decodificación de signos, se pone ante los estudiantes una página llena de palabras la cual “debe ser revisada, mecánica y fastidiosamente ‘deletreada’ en lugar de ser realmente leída” (p.101); esto evidencia, precisamente, una desconexión con la lectura del mundo. Por tanto, leer, para Freire, es dar cuenta del mundo, es apropiarse de él y dar cuenta en forma crítica de lo que sucede, de sus dinámicas, de ahí Freire (1991) manifiesta que “la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino de cierta forma de “escribirlo” o de “reescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (p.106).

Así pues, Paulo Freire ha sido uno de los pedagogos que ha dado cuenta de la naturaleza política de la alfabetización, y ha hecho evidente cómo la lectura y la escritura son actos políticos que permiten a los sujetos comprender y transformar sus propias experiencias y reconstruir su relación con toda la sociedad. Este enfoque político fue lo que precisamente motivó e incidió a que se tomara en la presente investigación a Paulo Freire como un referente teórico. Este enfoque es fundamental para lo que se pretende con el trabajo investigativo, ya que posibilita que los estudiantes comprendan que leer es mucho más que solo decodificar palabras, es la oportunidad de pensar críticamente y de tomar acción social para enfrentarse a aquello que lo mantiene oprimido, es decir, es una oportunidad para liberarse, transformar y resignificar la realidad en la que viven.

Con respecto a esto Michèle Petit (2015) aporta una idea similar. Ella explica que “leer sirve [...] para elaborar sentido, dar forma propia a la experiencia [...] ser un poco más sujeto de la historia; a veces para reparar algo que fue roto en la realidad con esa historia o en relación con otro” (p.47), es decir, que la lectura es útil para encontrar metáforas que permitan mostrar lo vivido, particularmente los capítulos difíciles de la historia, para provocar cambios sutiles en la conciencia de la “verdad interior”.

2.3. Cultura para la paz

La Asamblea General de las Naciones Unidas (1999) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999) define la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que se basan, principalmente, en el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; otro aspecto base es el respeto y promoción de los derechos humanos y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; asimismo se adhiere los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones (Naciones Unidas, 1999).

La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999) identifican ocho ámbitos de acción para los actores al nivel local, nacional e internacional, de los cuales los más

relevantes para la presente investigación son: 1) Promover una cultura de paz por medio de la educación y 2) Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad. Este último campo de acción hace énfasis en que “para acabar con las guerras y los conflictos violentos es preciso trascender y superar las imágenes del enemigo mediante la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todos. Aprender de nuestras diferencias por medio del diálogo entre civilizaciones y [respetar] la diversidad cultural es un proceso enriquecedor” (UNESCO, párr.1).

Para lograr estos objetivos la UNESCO declara que es fundamental la *Educación para la paz*, ya que esta es un medio importante para la promoción de un ambiente de paz; a través de esta es posible una transformación en las creencias, actitudes y comportamientos que propician expresiones de violencia en las nuevas generaciones, en otras palabras, “a la educación le corresponde [...] la misión histórica de contribuir con la enseñanza y las prácticas escolares a erradicar de la conciencia humana las concepciones erróneas y reaccionarias de la vieja cultura de la guerra y reemplazarlas por los principios, valores e idearios de la cultura de la paz” (Céspedes, 2016).

En ese sentido, la educación para la paz en el posconflicto tiene un papel fundamental ya que posibilita que se deleve, de manera crítica, la compleja y conflictiva realidad para poder comprenderla y actuar en consecuencia. Educar para la paz busca encaminar a los estudiantes hacia un compromiso ético con los Otros, tanto en las relaciones interpersonales en las aulas como, también, en el macro nivel de las estructuras sociales como lo es la sociedad (Acevedo & Báez, 2018).

Ética de la comprensión

Así pues, educar para la paz invita a formar sobre principios y valores. Para esto es indispensable tomar un enfoque transversal que se fundamente en una *Ética de la comprensión*, concepto planteado por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (2001) quien lo define como una forma de vida que exige, ante todo, comprender de manera desinteresada, dado que no puede haber expectativas de reciprocidad. Es comprender por qué y cómo se odia o se desprecia, “la ética de la comprensión nos pide comprender la incompreensión” (p.45).

Para esto, Morin (2001) explica que la comprensión intersubjetiva requiere conocimiento sujeto a sujeto, en el que la persona no se ve como un objeto, sino que hay una identificación con el Otro. Esta comprensión requiere empatía, identificación y proyección. Morin (2001) menciona que la comprensión tiene múltiples obstáculos, como los externos y los internos, estos últimos son los más graves ya que se constituyen por los centrismos, las posesiones y las reducciones, en los cuales el común denominador es que se consideran el centro del mundo y ven lo externo a ellos como insignificante u hostil, de modo que se han ido fijando en el ser humano, pero, como manifiesta Morin (2001) estas “se pueden y se deben superar” (p. 44)

Con esto, Morin (2001) plantea la idea del *espíritu reductor*, el cual se basa en reducir a una persona a solo uno de sus rasgos (positivos o negativos) sin tomar en cuenta los otros aspectos, esto hace evidente que hay una incapacidad de concebir lo complejo de la esencia humana. Por lo tanto, lo que la comprensión pretende es no encerrar, no reducir a un ser humano a un solo aspecto de su personalidad, ya que la unión de todas las incomprensiones (intelectual, humana, individual y colectiva) constituyen obstáculos mayores entre los individuos y colectividades. Esta ética pretende evitar la condena irremediable, “si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas” (p.104). Así pues, aquí intervienen aspectos como el “bien pensar”, que es el modo de comprender lo complejo, así como entender “que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión” (p.105). Por lo tanto, es necesaria una conciencia de la complejidad humana y para ello la literatura es una gran aliada, ya que como explica Morin (2001) a través de esta se pueden evidenciar los múltiples aspectos de un personaje, lo que permite no reducirlo ni juzgarlo por un solo aspecto, como suele pasar en la vida real.

2.3.1. Otredad

Como se mencionó anteriormente, la *Educación para la paz* exige aprender a considerar la otredad, como explica Mèlich (2004) educar consiste en dar el sentido de la alteridad, esto indica que lo propiamente humano comienza con el cuidado del otro y en las relaciones de cordialidad, de compasión hacia el otro, lo cual implica pensar *la educación como acontecimiento ético*.

Así bien, la noción de otredad es un tanto difusa dado que es un concepto que remite a un fenómeno complejo. Este ha sido estudiado desde campos como la filosofía, antropología y sociología, desde los cuales muchos intelectuales han intentado delimitar el concepto o por lo menos proporcionar una interpretación acerca de la dicotomía *yo/Otro* - *nosotros/Otros*. En este orden de ideas, no hay un concepto concreto por parte de ninguno de los autores, lo que se mostrará en el presente apartado es el enfoque y la interpretación que autores como Todorov, Levinas, han planteado entorno a la cuestión del Otro y, este último, ha llevado la discusión al ámbito del lenguaje y la educación.

Uno de los filósofos que empieza a reflexionar sobre el Otro es Tzvetan Todorov. En su libro *La conquista de América: el problema del otro* (2003) este habla, particularmente, acerca del “descubrimiento que hace el yo del otro” (p.13), en este primer apartado del libro se empieza a ver un esbozo de lo que es la otredad, dando cuenta de que es un tema inmenso y del cual no es posible hablar en su totalidad, así pues, Todorov (2003) toma la otredad desde la perspectiva de “el otro como exterior y lejano” es decir ese Otro diferente al *yo*, o ese grupo social concreto al que el *nosotros* no pertenece, puede ser dentro de la misma sociedad como las mujeres por ejemplo, o fuera de esta como los extranjeros.

Todorov (2003) explica que para entender las diferencias hay tres planos: el axiológico, el praxeológico y el epistémico. Dentro del axiológico se realizan juicios de valor y se configura al Otro, ya sea como un ente inferior, malo o indeseable, lo cual se puede ver reflejado en el descubrimiento de América y en las relaciones dicotómicas y jerarquizantes que se generan del encuentro entre indígenas y españoles, las cuales legitiman la violencia ejercida por los españoles sobre los indígenas.

Este es uno de los autores que se tomará como referente teórico en el presente trabajo investigativo ya que este plano axiológico es de gran relevancia para entender cómo dentro de la sociedad colombiana es posible ver reflejado esas configuraciones del Otro como malo, como enemigo y cómo esto ha llevado a legitimar la violencia política en Colombia y ha llevado a pensar que ese Otro debe ser sometido o, incluso, aniquilado, para que el “orden” o “armonía” de la sociedad se mantenga.

Dentro esta misma línea se encuentra el filósofo Luis Villoro, quien trata la filosofía de la otredad, también, desde el acontecimiento de la conquista; en ese sentido, Villoro (1998) propone tres

etapas en el reconocimiento del otro. La primera se refiere al reconocimiento del otro como ajeno y aparte de la cultura del conquistador, es decir que lo Otro es visto como “lo oscuro y oculto, lo que dice «no» al mundo, lo demoniaco. Es, por definición, lo que no puede integrarse a nuestro mundo y cabe destruirlo”. (p.4). En la segunda etapa se da un primer intento por reconocer al Otro como sujeto, permitiendo el diálogo pero con limitaciones, ya que este sólo es considerado sujeto si se adapta a la cosmovisión del conquistador, en ese sentido “el otro es sujeto de derechos, pero no de significados [...]se reconoce la igualdad del otro, pero no su plena diferencia” (p. 6). La tercera etapa busca la comprensión total del Otro, reconociendo su igualdad y diversidad. Sin embargo, esto no se ha logrado del todo, ya que las visiones de mundo (de los indígenas o los conquistadores) se van a negar de alguna forma la una con la otra.

En ese sentido, para lograr alcanzar este último estadio sería necesario aliarse con la visión del mundo que el Otro presenta para así incorporarla en la propia, como lo manifiesta Villoro (1998) «la solución es un desdoblamiento», es decir ver al *yo* como si fuera el Otro, dos caras distintas, pero irremediablemente unidas. De este modo, si se lograra reconocer la validez de lo igual y lo diverso, esto «permitiría conjurar para siempre el peligro de la destrucción del hombre por el hombre» (Villoro, 1998, p.15). Este es un aspecto importante por parte de Villoro, ya que no se contenta con señalar cuáles serían las formas apropiadas y auténticas de la relación *yo/otro*, sino que vincula la otredad con la búsqueda de comunión con los otros, es decir, busca explicar y denunciar formas inadecuadas de interacción interpersonal y ayudar a superarlas, esto es, crear nuevos marcos para la interacción humana (Ramírez, 2007).

Lo anterior es fundamental para el presente trabajo investigativo, ya que es necesario reconocer y entender cómo las representaciones negativas que se tiene del Otro han llevado a legitimar la violencia hacia este como se puede ver en el libro *El enemigo* (2007) utilizado en la propuesta de intervención y, a partir de esto, cómo podemos empezar a resignificar al Otro para poder así generar procesos de reconciliación y convivencia en paz para evitar que se siga gestando la violencia y se prolongue por más tiempo el conflicto armado en Colombia.

Ahora bien, también se tomó en cuenta al filósofo, semiólogo y escritor italiano Umberto Eco, quien retomando la idea del Otro como distinto, explora la tendencia a encontrar en la otredad el mal. Eco (2012) explica que tener un enemigo es importante ya que esto permite definir la identidad (mismidad), mostrando así que “los enemigos son distintos de nosotros, y siguen costumbres que no son las nuestras” (p.16), es por esta razón que el enemigo, por lo general, es el extranjero. No obstante, Eco (2012) explica que no siempre se construye como enemigo a aquel que es diferente y amenaza directamente, sino que se construye como enemigo a aquellos que alguien tiene interés (político, económico, etc.) en representar como amenazadores, aunque no amenacen directamente, logrando así poner la diferencia o diversidad misma como señal de amenaza.

De igual forma, manifiesta que con el paso del tiempo el enemigo ha dejado de ser únicamente aquel “extraño” o “extranjero”, ahora es “el que está dentro, entre nosotros” (p.17), esto es lo que se conoce comúnmente como “el enemigo interno” lo cual produce políticas de eliminación, en las cuales se empieza a configurar y demonizar a dicho enemigo introduciendo y naturalizando esta idea en los imaginarios sociales, generando así división, estigmatización y desprecio.

Finalmente, y siguiendo la idea del “desdoblamiento”, se encuentran los planteamientos del filósofo y escritor lituano de origen judío Emmanuel Levinas, los cuales se orientaron más hacia un plano ético. Levinas (2006) plantea que la ética es el elemento base de la otredad, ya que permite alejarse de la mismidad para ser “rehén del Otro”, de ahí que manifiesta: “Estoy consagrado al Otro incluso antes de ejercer mi libertad, mi tiempo, mi ser” (como se cita en Iza 2018), además de esto, explica que “el otro no es primero objeto de comprensión y después interlocutor. Las dos relaciones se confunden. En otras palabras, la invocación del otro es inseparable de su comprensión” (p.19)

Por lo tanto, la conexión con la otredad se origina del *Rostro del Otro*, a esto Levinas lo denomina encuentro “cara-a-cara”, en el cual no hay ninguna mediación externa, excepto el lenguaje. Así pues, Levinas (2001) también hace una conexión entre el problema del Otro y el rol del lenguaje. A propósito del tema expone que “el lenguaje despierta en mí y en los otros lo que tenemos en común. Pero supone, en su

intención expresiva, nuestra alteridad y nuestra dualidad” (p.39), en otras palabras, para Levinas (2001), la dimensión lingüística ocupa un papel central en torno a los modos de relación con la alteridad.

Asimismo, como explican Bárcena & Mèlich (2000), Levinas intenta sistematizar una crítica tajante a la corriente filosófica predominante en la filosofía occidental que ha reducido el Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad y ha hecho de la autonomía el principio supremo; en ese sentido, para Levinas la adaptación de lo Otro a lo Mismo no se obtiene sin violencia y es, precisamente, en este punto que la ética se presenta como respuesta a la demanda del rostro del otro.

Este último autor es también de gran relevancia para el presente trabajo investigativo dado que sus planteamientos conducen al desarrollo de *La educación como acontecimiento ético*, de modo que es pertinente en la medida en la que, aunque con planteamientos filosóficos, se ubica en temas de educación, sin ignorar la comprensión y compasión del Otro y dando gran importancia a la dimensión lingüística, lo cual se relaciona a la perfección con una pedagogía de la lengua; así pues, Levinas nos invita más a “la escucha del otro que a la visión o contemplación neutral y objetiva de lo inteligible del mundo” (Bárcena & Mèlich, 2000, p.128).

2.4. Matriz categorial

A partir de la pregunta de investigación del presente proyecto investigativo junto con la problemática identificada, la matriz categorial se centra en los conceptos estudiados en la base teórica y los objetivos de investigación. De este modo esta se enfoca en tres categorías principales: *Imaginación literaria*, *Lectura crítica* y *Cultura para la paz* las cuales cuentan, cada una con subcategorías relacionadas, como se muestra en la siguiente matriz:

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías
Enseñanza de la literatura	Imaginación literaria	Imaginación empática
		Compasión
Comprensión lectora	Lectura Crítica	Lectura del mundo y la palabra
Educación como acontecimiento ético	Cultura para la paz	Otredad
		Ética de la comprensión

Capítulo III

3. Metodología de investigación

3.1. Diseño metodológico

3.1.1. Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico. Este “se fundamenta en la crítica social y plantea como condición el ser autorreflexivo” (Tatar y Vargas, 2017, pág. 43), esto quiere decir que la investigación educativa aquí enmarcada le da gran relevancia a los temas sociales y políticos con relación a la escuela, como explican Cohen et al. (2007) la principal intención de esta es la emancipación de individuos y grupos en una sociedad igualitaria. Así, dado que este paradigma toma aspectos de la teoría crítica, la investigación se enfoca en revisar y cuestionar las relaciones entre la escuela y la sociedad.

De este modo, se evidencia la intención ampliamente transformadora de este paradigma, de ahí que el propósito de la investigación educativa crítica es intensamente práctico, para lograr una sociedad más justa e igualitaria en la que se practiquen las libertades individuales y colectivas, y en la que se erradique el ejercicio y los efectos del poder ilegítimo (Cohen et al., 2007) en otras palabras se busca cuestionar y transformar las problemáticas presentes en la sociedad.

Así pues, este paradigma es pertinente para la presente investigación dado que permite pensar la educación como un proceso global que está inmerso dentro de la sociedad y que no es posible desligar de las problemáticas sociales. En consecuencia, al ser consciente de que la escuela se ve permeada por dichas problemáticas esto abre el camino para que se empiece a educar hacia la autorreflexión acerca del contexto y se oriente el conocimiento hacia la emancipación y la liberación de los sujetos. De ahí, que el presente trabajo investigativo busca fortalecer las habilidades en la lectura crítica en los estudiantes ya que a partir de esta es posible que estos lean más allá de lo que a simple vista se ve, no solo en los textos sino en su contexto.

La lectura crítica permite el desarrollo del pensamiento crítico lo que posibilita que el estudiante sea más objetivo con lo que sucede en su contexto llevándolo así a una toma de postura, a cuestionar, y reflexionar en torno a las dinámicas sociales o los procesos históricos que han distorsionado el pensamiento y los significados subjetivos, como ha pasado con las narrativas de guerra en el país, que han llevado a representar al Otro como un enemigo o alguien que se puede invisibilizar o eliminar fácilmente.

3.1.2. Enfoque de investigación

La presente investigación se llevará a cabo bajo un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa “se interesa por captar la realidad “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p.84), de modo que, como explica Monje (2011), esta no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que trata de conceptualizar la realidad a partir de las actitudes, creencias, comportamientos y valores que influyen en el comportamiento de los sujetos de estudio. Por lo tanto, dentro la investigación cualitativa el investigador se basa en la observación de la realidad a partir de la cual “obtiene el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos de los grupos estudiados” (p.13). De esta manera, el punto de referencia para los investigadores son los individuos estudiados y la teoría es solo instrumento que orienta el proceso de investigación desde sus etapas iniciales pero no es generadora de hipótesis.

Este enfoque es importante para la presente investigación dado que es, precisamente, a partir de los estudiantes, de ese intercambio de saberes y de visiones de mundo que se pretende examinar la realidad, se busca entonces tener en cuenta la realidad cultural, la visión de mundo y los intereses de la población para que así la propuesta de intervención esté orientada a las necesidades particulares de los estudiantes.

3.1.3. Metodología de investigación acción educativa

Dentro de esta investigación cualitativa, se utilizará el enfoque *investigación acción educativa*, la cual, según Elliott (2005), es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.88). Por ello, este autor la entiende como una reflexión

sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes, es decir, lograr hacer un diagnóstico de sus problemas prácticos. Por lo tanto, las acciones que se propongan, una vez se tenga una profunda comprensión de la problemática, van dirigidos a transformar dicha situación, para así, lograr una mejora en su práctica docente (Latorre, 2003).

De esta manera la presente investigación va encaminada a comprender profundamente las problemáticas que ocurren dentro del aula en tanto al lenguaje pero, a su vez, aquellas problemáticas que están estrechamente relacionadas con la situación social y política del país y que de una u otra forma repercuten en la escuela y en los estudiantes; no se puede olvidar que, como lo dice Freire, “La educación [...] es naturalmente política” (Freire, 2012, p.113). Este método de investigación fomenta la reflexión sobre las prácticas docentes, permitiendo a educadores y docentes repensar la educación y las prácticas, resultando en una transformación más profunda que la mera transmisión de conocimientos. Esto permite a los estudiantes leer críticamente el mundo, deconstruir y resignar imaginarios y construir una sociedad más empática.

Sumado a esto, este tipo de investigación demanda ciclos de planificación, acción, observación y reflexión en los que se profundiza cada vez más en las problemáticas de gran importancia. En suma, la presente investigación estuvo articulada en torno a las siguientes fases:

- *Identificación del problema:* esta fase se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2022 y se realizó a través de observaciones en el aula y la aplicación de pruebas diagnósticas de lectura y escritura a los estudiantes de grado 702 del Instituto Pedagógico Nacional. Con eso, se evaluaron las habilidades del lenguaje lo que permitió vislumbrar las fortalezas y falencias de los estudiantes en este campo.
- *Planeación:* esta etapa se ejecutó en el segundo semestre de 2022 y consistió en planificar las acciones a realizar con base en referentes teóricos y en relación con las necesidades de los estudiantes, con el fin de mejorar la habilidad en la que se evidenció mayor dificultad en el diagnóstico, en este caso, la lectura en su nivel crítico. En ese sentido, se propuso fortalecer la lectura crítica a través del análisis de textos literarios colombianos que trataran del conflicto armado y la

violencia en el país para trabajar con los estudiantes la capacidad de comprensión del Otro y procesos de imaginación empática.

- *Aplicación:* esta etapa se tuvo prevista para el primer semestre del 2023, el objetivo, como se mencionó anteriormente, era realizar intervenciones pedagógicas enfocadas al mejoramiento de la lectura crítica a través de la imaginación literaria en textos de literatura colombiana con miras no solo a fortalecer la lectura crítica sino también para trabajar la comprensión y reconocimiento del Otro para la formación en una cultura para la paz. Para ello la propuesta estuvo orientada desde la pedagógica crítica.

- *Evaluación:* esta etapa se llevó a cabo en el segundo semestre del 2023 y el objetivo fue realizar una evaluación constante de los resultados obtenidos a través de la intervención realizando una recopilación y análisis de estos frente a los logros alcanzados en el grado 803. Para este análisis, se compararon los resultados del diagnóstico frente a la evaluación obtenida luego de la intervención. La etapa se realizó con base en la evaluación formativa, la cual es aquella que se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo.

3.1.4. Instrumentos de recolección de datos

En la presente investigación con miras a recoger información se aplicaron unas pruebas diagnósticas de lectura y escritura (ver Anexo 3). Las habilidades de lectura y escritura se valoraron en una misma prueba diagnóstica, la cual consistió en tres preguntas de corte literal, dos de inferencia y dos de lectura crítica. Una de sus preguntas hacía parte de la prueba de escritura, allí se combinaba la comprensión lectora con la escritura argumentativa. Adicional a esto se aplicó una encuesta sociodemográfica (ver Anexo 1), esta incluye la descripción de las características sociales de un grupo de personas con el objetivo de hacer una caracterización de la población para así hacerse una idea de con quien se está trabajando, sino también para identificar cuáles son los intereses y gustos de esta.

Asimismo, se hizo uso de la observación-participante, la cual permite comprender el comportamiento y las experiencias de las personas tal y como se dan en su medio natural. Este instrumento permite que el investigador se involucre por unas sesiones con el grupo, pero no dirigen la totalidad de este, esto posibilita descubrir las dinámicas, procesos y hechos entre los participantes y su entorno (Monje,

2011). Se tuvieron en cuenta aspectos del entorno (el aula), también las interacciones estudiante-estudiante, profesor (titular o practicante) - estudiantes y, finalmente, estudiantes -profesor; además de los comportamientos y actitudes frente a aspectos académicos. Esta se utilizó con el fin de estar completamente integrado en el aula, poder involucrarse con la población y participar de sus actividades académicas en el área de lengua castellana para así poder comprender mucho mejor los fenómenos relacionados con la enseñanza -aprendizaje en el área mencionada.

A partir de las observaciones se llevó a cabo el diligenciamiento del diario de campo, en este, como explica Monje (2007), “el investigador describe los elementos concretos de la situación y refiere textualmente las afirmaciones de los sujetos observados” (p.154). Este instrumento permite anotar expectativas, percepciones, preguntas, propuestas, para tener así un seguimiento acerca de lo que pasa en el aula, qué pasa con las prácticas docentes, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la interacción entre sujetos, etc. Este instrumento se usó con el objetivo de escribir detalladamente lo que ocurría en aula de clase, pero con un carácter planificado, es decir se estructuró un matriz de preguntas guía que ayudaban a detectar aspectos no tan fácilmente observables como por ejemplo el modelo pedagógico usado, para que así se pudiera analizar la relación ente el contexto, los objetos, y los sujetos en el aula.

3.1.5. Consideraciones éticas de la investigación

Teniendo en cuenta que esta investigación contará con la participación de 29 menores de edad, se entregó a cada estudiante un consentimiento informado para tratamiento de datos personales y de menores de edad (ver Anexo 8), para que fuera diligenciado y firmado por uno de sus padres o representante legal. Este documento fue estipulado, por las directivas de la Universidad Pedagógica Nacional, como documento obligatorio para la elaboración de un trabajo investigativo. Así bien, los datos recolectados para la investigación se manejaron de manera responsable y de conformidad con lo establecido en el artículo 7° de la Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012), en la que se disponen los principios generales para el tratamiento de datos personales de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, dentro de la investigación dichos datos fueron utilizados de manera discreta, por tanto para mantener el anonimato, a cada estudiante se le asignó un número evitando de esta forma el uso nombres propios dentro del procesamiento o el análisis de los datos. Así pues, todos aquellos insumos concernientes al consentimiento informado están dispuesto en el Anexo 8 del presente proyecto investigativo.

Capítulo IV

4. Propuesta de intervención pedagógica

Sesión/tema	Estrategias didácticas	Actividad/ textos y recursos utilizados	Indicadores de logro
SESIÓN 1: Crónicas de indias	Para esta sesión se utilizó como estrategia el aprendizaje colaborativo , ya que se buscaba construir conocimiento a través del diálogo y de llegar a acuerdos entre los estudiantes. Esta fue una estrategia importante para fomentar la interacción y el respeto por las opiniones de los Otros.	Lectura en grupos de 4 estudiantes y desarrollo de actividad de comprensión lectora que constaba de cuatro preguntas de lectura crítica. Textos: -Capítulo “Dioses, hombres y demonios” del libro <i>Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)</i> de Antonio Caballero. -Capítulo “Complejo de ilegitimidad” del libro <i>Los negroides (1936)</i> de Fernando González Ochoa.	<u>Lectura crítica:</u> -Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad...) -Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes. -Asume una postura a favor, en contra o ecléctica frente a la opinión del autor. <u>Otredad:</u> -Reconoce que cuando identificamos a alguien como Otro hay una separación con el Yo o el Nosotros. -Comprende que las relaciones dicotómicas generan una asimetría y posiciones de dominación de unos sobre otros
SESIÓN 2: ¿Qué es la poesía?	<u>Momento 1:</u> Para esta sesión se utilizaron dos estrategias didácticas: 1) lluvia de ideas con el fin de identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de lo que es poesía. 2) lectura en voz alta con el objetivo de ejercitar la práctica de la escucha, así como para ampliar la motivación por la lectura. <u>Momento 2:</u> Para este momento se utilizó la estrategia de discusión guiada y trabajo colaborativo . La discusión guiada tuvo como fin intercambiar de ideas e información sobre el tema a	<u>Momento 1:</u> Se les preguntó a los estudiantes que entendían por poesía. Cada uno pasó al tablero y escribió en una o dos palabras de aquello que entendía como poesía. Después a cada uno se le preguntó el porqué de su respuesta. Se entregó a cada estudiante el poema de Rima IV de Gustavo Adolfo Bécquer. Se reprodujo la declamación del poema y luego la maestra en formación (MEF) lo leyó en voz alta. <u>Momento 2:</u> Se realizó una discusión en grupos entorno al poema Rima IV y se formularon dos preguntas con relación a la lectura: -¿En qué o en dónde podemos encontrar poesía según el poema?	<u>Lectura crítica:</u> -Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad...) -Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes.

	través de preguntas y guiada por la MEF.	-¿De tu experiencia personal en qué otra cosa(s) encuentran poesía? Luego se realizó una socialización de las respuestas de manera general.	
SESIÓN 3: Poesía colombiana	<u>Momento 1:</u> Para esta sesión se utilizaron dos estrategias didácticas: 1) Análisis del discurso literario ⁹ propuesto por Helena Beristáin. Este se compone de dos momentos de lectura: lectura intratextual y lectura contextual. Para este primer momento se utilizó la lectura intratextual , la cual tiene como objetivo que el estudiante sepa qué dice el texto y cómo lo dice , es decir se explora el tema y la estructura del texto. 2) Lectura en voz alta	<u>Momento 1</u> Se entregó a cada estudiante el poema La patria de María Mercedes Carranza y se les invitó a escuchar la declamación de este de la misma voz de la autora (reproducción de audio). Luego la MEF leyó en voz alta una segunda vez y los invitó a seguir cada uno la lectura. Posterior a la lectura, se les invitó a buscar en sus teléfonos las palabras desconocidas para que así pudieran comprender mejor el poema. Después se les preguntó sobre el tema del poema y entre todos se realizó una paráfrasis de este. Luego, con el objetivo de explorar la estructura del poema, se les pidió que señalaran en la hoja dada las partes del poema (estrofas, versos) y determinaran el tipo de rima con base a la explicación.	<u>Lectura inferencial:</u> Recupera los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. <u>Lectura crítica:</u> -Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.) -Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes. -Asume una postura a favor, en contra o ecléctica frente a la opinión del autor. - Reconoce la importancia del contexto y su relación con texto. -Cuestiona la opinión que tiene sobre su “ <i>ad-miración</i> ” de la realidad y la sustituye por un conocimiento más crítico.
	<u>Momento 2:</u> Para este momento se utilizó la estrategia de aprendizaje colaborativo .	<u>Momento 2:</u> Relectura del poema La patria . Conformación de grupos. Posterior a la lectura, la MEF formuló 4 preguntas con relación al tema del poema para ser discutidas y respondidas de manera escrita en cada grupo.	
	<u>Momento 3:</u> Para este momento se utilizaron dos estrategias didácticas: 1) Lectura contextual se orienta hacia lo interpretativo y tiene como objetivo investigar por qué dice el texto lo que dice y porque lo dice de esa manera . Este segundo momento necesita previamente de la lectura intratextual ya que los hallazgos de ese momento serán correlacionarán con el contexto. 2) Aprendizaje colaborativo .	Selección de representante de cada grupo y elección de papel con los datos biográficos o del contexto histórico, social, cultural y literario con relación a la poeta o a la obra. Cada grupo tenía un aspecto del cual tuvo que indagar y luego socializar	

⁹ Tomada del libro *El análisis del discurso literario como herramienta didáctica* (2009) escrito por la investigadora y académica mexicana Helena Beristáin.

<p>SESIÓN 4:</p> <p>El bambuco como poesía</p>	<p>Para esta sesión se utilizaron dos estrategias didácticas:</p> <p>1) Lectura intratextual</p> <p>2) Lectura contextual</p>	<p><u>Momento 1:</u></p> <p>Con relación al tema de la violencia en Colombia, se reprodujo la canción (bambuco) “¿A quién engañas abuelo?” del compositor colombiano Arnulfo Briseño. Se escuchó varias veces y se formularon preguntas al grupo general con respecto a las emociones que les despertaba al escucharla, estas las respondían los estudiantes que quisieran participar de manera oral.</p> <p>¿De qué nos habla la canción? ¿Qué sentimientos les despertó la canción? ¿Qué sintieron al escucharla? ¿hay alguna palabra que no conozcan? ¿Qué nos puede decir el lenguaje utilizado en la canción? ¿Cuál creen que es la intención de usar esas expresiones? ¿A quién o quiénes hace referencia? ¿A quiénes se refiere cuando habla de “godos”?</p>	<p><u>Imaginación literaria</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprende cómo sería estar en el lugar de otra persona tomando con ello la perspectiva de ese otro. -Interpreta el relato del personaje y entiende los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. -Demuestra una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás evitando los estereotipos
	<p><u>Momento 2:</u></p> <p>1) Lectura contextual</p> <p>2) Aprendizaje colaborativo</p>	<p><u>Momento 2:</u></p> <p>Conformación de grupos. Después de escuchar la canción, la MEF formuló 5 preguntas con relación al tema de esta para ser discutidas y respondidas de manera escrita en cada grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -A cuál época de la historia colombiana pertenece la historia relatada en la canción ¿Por qué? -Cuando en la canción hace referencia a que “el odio todo ha cambiado, los piones se fueron lejos, el surco está abandonado”, ¿a qué problemática colombiana se refiere? -¿Esta canción tiene validez en la actualidad? Sí, no ¿por qué? -¿Tiene alguna relación el poema “La patria” de María Mercedes Carranza con la canción? -El verso que dice “Que andan prometiendo puentes donde no hay ríos ¿qué significa para ustedes? 	<p><u>Lectura crítica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.) -Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes. -Asume una postura a favor, en contra o ecléctica frente a la opinión del autor. - Reconoce la importancia del contexto y su relación con texto. -Cuestiona la opinión que tiene sobre su “<i>ad-miración</i>” de la realidad y la sustituye por un conocimiento más crítico.
<p>SESIÓN 5:</p> <p>Colonialidad. El problema del Otro</p>	<p><u>Momento 1:</u></p> <p>Para este momento se utilizó estrategia de lluvia de ideas y discusión guiada.</p>	<p><u>Momento 1:</u></p> <p>Se les formuló al grupo general dos preguntas para iniciar la clase, para el estudiante que quiera participar.</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿creen que la colonización es algo del pasado o aún está presente en la sociedad? -¿Creen que es posible hablar de la diferencia sin marcar algún tipo de superioridad o inferioridad sobre estas. 	<p>Otredad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende que las relaciones dicotómicas generan una asimetría y posiciones de dominación de unos sobre otros. -Reconoce que es necesario primero comprender antes de condenar al Otro. -Entiende la importancia de realizar un autoexamen crítico con el fin de descentrarnos de nosotros mismos o dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas.


		<p>Luego la MEF reprodujo el video: Luz Fabiola Rubiano, la mujer que lanzó insultos racistas en público contra Francia Márquez</p> <p>https://twitter.com/i/status/1574738241122881537</p> <p>En estos se muestra de cómo las ideas coloniales aun prevalecen en la sociedad colombiana actual. Luego se les mostró dos tuits, uno del presidente del Partido Conservador (ver Figura 13) y otro del expresidente Álvaro Uribe (ver Figura 14)</p> <p>Después de ver estos se les preguntó a los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿el lenguaje que utilizan los tres personajes refleja un pensamiento colonial? ¿Por qué? -¿Creen que esas contraposiciones de superioridad e inferioridad como civilizado/salvaje, blanco/ negro, hombre/mujer, bueno/malo tienen algo que ver con el origen de la violencia en Colombia? -¿Qué piensan de este enunciado “¿le parece que no se debe manifestar cuando un guerrillero nos está gobernando”? ¿qué piensan de esa expresión “habidad natural” utilizada por el presidente del partido Conservador para referirse al territorio de los indígenas? ¿Cuál es la intensión del tuit del expresidente Álvaro Uribe Vélez? 	<p>Lectura crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.) -Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes. -Asume una postura a favor, en contra o ecléctica frente a la opinión del autor. - Reconoce la importancia del contexto y su relación con texto. -Cuestiona la opinión que tiene sobre su “ad-miración” de la realidad y la sustituye por un conocimiento más crítico.
	<p><u>Momento 2:</u></p> <p>Para este momento se utilizó la estrategia de aprendizaje situado, con el fin de con ello se promueve un vínculo entre lo que se enseña en la escuela y el contexto inmediato en el cual se desenvuelven los estudiantes (redes sociales).</p>	<p><u>Momento 2:</u></p> <p>Se invitó a los estudiantes a que escribieran un texto a modo de respuesta/ contraargumentación a uno de los personajes que se mostraron en clase, es decir se busca que los estudiantes sean críticos con base en lo discutido en la sesión 2 y en la presente sesión. No se pidió ningún tipo de formato específico, podían hacerlo a modo de carta, a modo de tuit, a modo de artículo de opinión, cada estudiante decidió la manera en la que quería mostrar su postura.</p>	


<p>SESIÓN 6:</p> <p>Actividad comprensión lectora novela “<i>Era como mi sombra</i>” (2017) de Pilar Lozano</p>	<p>Para esta sesión se utilizó la estrategia didáctica de Lectura contextual.</p>	<p>se realizó un ejercicio de comprensión lectora (en formato Google Forms)</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYqnU3EE4DqwZt6vbpkaOFmwAGyWoVPTAm-8euT--2CpOrfg/viewform</p> <p>con este se buscaba evaluar los tres niveles de lectura, pero para efectos de esta investigación se puso mayor énfasis en las preguntas de lectura crítica buscando trabajar además los indicadores de la categoría de Imaginación literaria.</p>	<p><u>Imaginación literaria</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprende cómo sería estar en el lugar de otra persona tomando con ello la perspectiva de ese otro. -Interpreta el relato del personaje y entiende los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. -Demuestra una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás evitando los estereotipos. <p><u>Lectura crítica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.) -Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes. -Asume una postura a favor, en contra o ecléctica frente a la opinión del autor. - Reconoce la importancia del contexto y su relación con texto. -Cuestiona la opinión que tiene sobre su “<i>ad-miración</i>” de la realidad y la sustituye por un conocimiento más crítico
---	--	---	--


<p>SESIÓN 7: El enemigo</p>	<p><u>Momento 1:</u> Para este momento se utilizaron las estrategias de Lectura en voz alta y discusión guiada.</p>	<p>Momento 1: La MEF leyó en voz alta el libro álbum “El enemigo” del escritor Daive Cali, mientras reproduce un video con las imágenes del libro para que todos puedan verlas.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=EQrxsI_wNKc</p> <p>El objetivo de esto era que los estudiantes relacionaran el texto con el contexto colombiano analizando qué manera se relacionan los personajes del libro con los actores armados del conflicto armado y cuáles serían sus equivalentes en el contexto colombiano. Para esto la docente en formación formuló unas preguntas: - ¿Los enemigos se construyen? ¿Cómo? -¿Quién o quiénes son los enemigos de los colombianos? -¿Qué palabras usamos para referirnos a ellos? ¿Es posible categorizar a un grupo bajo esa etiqueta? ¿Quién o quiénes han construido al enemigo? ¿El enemigo que culturalmente nos han presentado es realmente “nuestro” enemigo? ¿El enemigo es realmente malo? con base en esto se les dará la palabra cada estudiante que desee participar, asimismo se irá anotando en el tablero lo que diga cada estudiante.</p> <p>Se cierra la actividad mostrando a los estudiantes el video: “Había “buenos y malos” en el conflicto armado en Colombia”</p> <p>https://www.instagram.com/reel/CsWqyvgKME/?igshid=ZDE1MWVjZGVmZQ%3D%3D</p> <p>y se les preguntó: ¿Qué piensan con respecto a lo que se dice en el video? ¿están de acuerdo?</p>	<p><u>Imaginación literaria</u> -Comprende cómo sería estar en el lugar de otra persona tomando con ello la perspectiva de ese otro. -Interpreta el relato del personaje y entiende los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. -Demuestra una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás evitando los estereotipos.</p> <p><u>Otredad</u> - Comprende que las relaciones dicotómicas generan una asimetría y posiciones de dominación de unos sobre otros. -Reconoce que es necesario primero comprender antes de condenar al Otro. -Entiende la importancia de realizar un autoexamen crítico con el fin de descentrarnos de nosotros mismos y dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas.</p>
	<p><u>Momento 2:</u> Para este momento se utilizó la estrategia de aprendizaje colaborativo.</p>	<p><u>Momento 2:</u> Se organizaron 9 grupos al azar (de tres estudiantes), a cada grupo se le dio una cartulina blanca y se les invitó a realizar: Opción 1: un poster en el con base en lo leído y los discutido inviten a otras personas a resignificar la idea del enemigo</p>	

		y escriban un mensaje de paz y reconciliación.	
SESIÓN 10: Contextualización. Gonzalo Arango, el nadaísmo y La violencia en Colombia	<u>Momento 1:</u> Para este momento se utilizó la estrategia didáctica de Lectura intratextual	<u>Momento 1:</u> Se leyó el poema en prosa “ Elegía a Desquite ” (1958) del poeta colombiano Gonzalo Arango , para esto se utilizó un video en cual el mismo poeta hace la declamación del poema, simultáneamente se va mostrando las estrofas del poema ilustrado por Alejandra Vélez y publicado por Icono editorial digitalizado por la MEF. https://www.youtube.com/watch?v=ABSbq8H1iMg&feature=youtu.be Luego se les pidió a los estudiantes que escriban un pequeño resumen (paráfrasis) de aquello que dice el texto, posteriormente se les preguntó si había alguna palabra que no conocieran.	<u>Imaginación literaria</u> -Comprende cómo sería estar en el lugar de otra persona tomando con ello la perspectiva de ese otro. -Interpreta el relato del personaje y entiende los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. -Demuestra una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás evitando los estereotipos. <u>Lectura crítica:</u> -Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.) -Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes. -Asume una postura a favor, en contra o ecléctica frente a la opinión del autor. - Reconoce la importancia del contexto y su relación con texto. -Cuestiona la opinión que tiene sobre su “ <i>ad-miración</i> ” de la realidad y la sustituye por un conocimiento más crítico
	<u>Momento 2:</u> Para este momento se utilizaron dos estrategias didácticas: 1) Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) , específicamente la gamificación , la cual consiste en “la utilización de elementos de los juegos en entornos educativos con la intención de aumentar la motivación” (González, 2020). Para esto se realizó el reconocimiento de logros a través de la recompensa , es decir, se premiaba al grupo que encontrara de primero el sobre. Esta estrategia de gamificación ayudó a motivar además de estimular en ellos el trabajo en el equipo, la relación entre pares y el aprendizaje activo, dicho de otra manera, “no es jugar por jugar” (Valparaíso, 2017) . 2) Lectura contextual 3. Discusión guiada	<u>Momento 2:</u> La actividad se trató de una contextualización de la obra, es decir se buscó que los estudiantes conocieran aspectos como: quién era Gonzalo Arango, por qué fue importante; a qué movimiento literario pertenece el autor y la obra; cual era el contexto histórico, social y político en el que se enmarca la obra; cuáles eran las características de la obra y quién era el personaje del que nos habla el autor, en este caso, quién fue “Desquite”, es decir José William Ángel Aranguren, que hizo y por qué Gonzalo Arango le escribe, específicamente, una elegía. La mecánica utilizada para el juego fue la resolución de acertijos (escape room) con el fin de buscar objetos físicos escondidos en el salón de clase, que en este caso era un sobre, en tanto que eran guiados por pistas; así, cada vez que un grupo de estudiantes lograba descifrar el acertijo inicial podía tener acceso a una pista que los dirigía a un lugar concreto del salón donde encontraban otra pista que les decía como llegar al sobre. Luego cada grupo leyó la información que contenía el sobre y la MEF realizó un cuadro en el tablero con los aspectos más relevantes.	<u>Otredad</u> - Comprende que las relaciones dicotómicas generan una asimetría y posiciones de dominación de unos sobre otros. -Reconoce que es necesario primero comprender antes de condenar al Otro. -Entiende la importancia de realizar un autoexamen crítico con el fin de descentrarnos de nosotros mismos y dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas.

		<p>Después se finalizó con preguntas orientadoras para tener una mejor comprensión tanto del poema como de la información del contexto.</p> <p>¿el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe? ¿El hombre es malo por naturaleza amenos de que se le pida ser bueno? ¿Cuál de estas perspectivas refleja Gonzalo Arango en el poema? ¿Estás de acuerdo?</p>	
<p>SESIÓN 11:</p> <p>Actividad de comprensión lectora (Prueba final) “Elegía a Desquite” (1958) de Gonzalo Arango</p>	<p><u>Momento 1:</u> Para este momento se utilizó la estrategia didáctica de Lectura contextual.</p>	<p><u>Momento 1</u> Se aplicó un cuestionario de cinco preguntas de comprensión lectora, ciertamente, en su nivel crítico. Para ello se dispuso de la Sala inteligente del colegio para que pudieran consultar cada uno el poema, leerlo cuantas veces necesitaran para así poder responder a las preguntas, además se puso a prueba la contextualización realizada a través del juego, es decir, la relación texto-contexto.</p>	
	<p><u>Momento 2:</u></p>	<p><u>Momento 2:</u> Se formularon cinco preguntas que iban orientadas más hacia los sentimientos de los estudiantes como lectores de la obra, no obstante, estas no fueron obligatorias, se permitió que los estudiantes respondieran el número de preguntas que desearan o, por el contrario, si querían podían no responderlas. Estas ayudaron, también, a consolidar mucho mejor el análisis y los resultados de los datos obtenidos.</p>	

 Fase de sensibilización

 Fase de intervención

 Fase de evaluación

La presente propuesta de intervención pedagógica surge como recurso para fortalecer los procesos de lectura crítica en respuesta a las dificultades evidenciadas en las pruebas diagnósticas. Asimismo, esta propuesta pretende, de manera transversal al fortalecimiento de dicha habilidad del lenguaje, educar a los estudiantes en una cultura para la paz en la que sea posible comprender al Otro para así propiciar procesos de reconciliación en el país, esto de la mano del análisis de la literatura colombiana; en otras palabras esta estrategia va en procura de que los estudiantes aprendan la paz y desaprendan la guerra como le apuesta el CNMH.

En este sentido, la presente propuesta está orientada hacia una pedagogía crítica la cual se fundamenta en los postulados de la teoría crítica desarrollada por las Escuelas de Frankfurt y de Budapest y en el legado pedagógico de Paulo Freire. Como explica Henry Giroux (2013; 2016), la pedagogía crítica proporciona las capacidades intelectuales y las normas éticas para que los estudiantes aborden cuestiones sociales importantes, pero también contiene el poder para fomentar en ellos el deseo de aprender acerca de historias marginalizadas, luchas, modos de conocimiento y una democracia real fundamentada en relaciones de igualdad y libertad; así pues, busca que la praxis pedagógica este orientada a la concientización y la emancipación de los sujetos de una realidad de opresión. En suma, como manifiesta Giroux (2013), para Freire la pedagogía crítica supone imaginar la alfabetización como algo más que un conjunto de habilidades especializadas, significa pensar en ella como una manera de involucrarse en el mundo, de aprender y utilizar el lenguaje como base para la acción.

Así bien, se optó por utilizar esta pedagogía precisamente por ese enfoque emancipador y liberador que busca que el estudiante desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico de su realidad con mira a una transformación social, esto es esencial para una propuesta que busca fortalecer la lectura crítica a través del análisis de textos literarios colombianos con el propósito de formar sujetos para una cultura de paz, precisamente la complejidad de temas como el conflicto armado y sus actores requiere de una visión crítica. Así bien, esta propuesta de intervención se desarrolla en tres fases, una de sensibilización, otra de intervención y finalmente una de evaluación.

Fase sensibilización: “Explorando la historia de Colombia a través de su literatura”

En esta fase se presentó a los estudiantes el proyecto, fijándose como objetivo acercarlos a los temas de violencia y conflicto armado en el país, así como a textos poéticos que tratan dicho tema. En ese sentido, esta tuvo como objetivo comprender los orígenes de la violencia y el conflicto en Colombia, reflexionando sobre las posibles razones para su persistencia, así se analizó cómo la concepción del conquistador del nativo como un Otro inferior legitimó la violencia contra ellos y como esto ha repercutido en la violencia que se ha vivido por más de 60 años en Colombia.

Fase de intervención: “Aprendiendo a ser lectores críticos para evitar ser jueces”

Para el desarrollo de esta fase se utilizaron diferentes tipos de textos literarios y no literarios, es decir también se trabajó con textos multimodales como lo fueron videos, fotos y tuits en los que se mostraba las distintas problemáticas en torno a la construcción de Otro como alguien inferior o “malo” tanto en el contexto de conflicto armado como en otras situaciones de racismo, machismo, clasismo, etc. El objetivo de esto era que los estudiantes pudieran conectar los textos literarios con estos recursos de información que circulan en las redes sociales o los medios de comunicación.

Fase de evaluación: “Construyendo una cultura de paz”

En esta etapa se buscó evaluar el impacto que tuvo la propuesta, esto es, evaluar si se cumplió con los objetivos propuestos en cuanto al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes y respecto a la formación de una cultura para la paz a través del reconocimiento en el Otro, por medio los textos literarios colombianos, es decir se evaluó si el análisis de estos contribuyó a la comprensión humana y a la resignificación de las representaciones negativas del Otro construidas a lo largo de la historia en Colombia.

Capítulo V

5. Organización y análisis de resultados

En este apartado se analizó la información recolectada a través del proceso de investigación llevado a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional con la población del curso 803 durante el año 2023. Dicha información se encuentra organizada con base en tres fases de intervención que se denominan “*Explorando la historia de Colombia a través de su literatura*”, “*Aprendiendo a ser lectores críticos para evitar ser jueces*” y “*Construyendo una cultura de paz*”; asimismo, esta se analizará a la luz de los indicadores de logro que corresponden a cada una de las categorías y subcategorías que se establecieron en la matriz categorial.

Por consiguiente, para evidenciar el avance en relación con la consecución del objetivo general se utilizaron varios instrumentos de recolección de información como lo son una prueba diagnóstica, diarios de campo, observación participante, registros de audio y talleres realizados por la población.

5.1. Fase de sensibilización: “Explorando Colombia a través de su literatura”

En el mes de marzo de 2023, durante cuatro sesiones se realizó la fase de sensibilización con el fin de acercar a los estudiantes a los temas de violencia y conflicto armado en el país, así como explorar distintos textos literarios colombianos que trataran dicho tema. Con esta fase se buscaba analizar de qué manera la concepción del nativo como un Otro inferior, por parte del conquistador, legitimó la violencia ejercida sobre ellos y cómo esto ha repercutido en la violencia que se ha vivido en Colombia, lo cual apunta a cumplir, principalmente los indicadores de la categoría y subcategoría de *Cultura para la paz* y *Otredad* respectivamente. Sin embargo, solo en la sesión 1 y 3 se pudo recolectar una parte significativa de datos, en las sesiones 2 y 4 se presentaron algunas dificultades las cuales no permitieron recolectar datos reveladores.

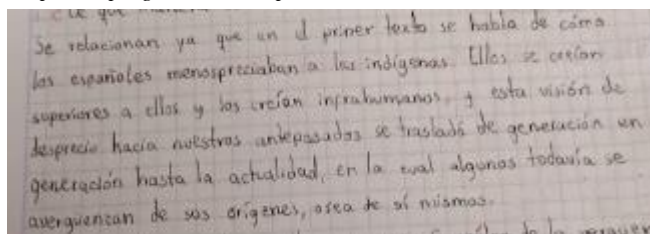
Así pues, en la primera sesión, después del desarrollo del tema, se realizó la lectura de dos textos, uno denominado “Dioses, hombres y demonios” extraído del libro *Historia de Colombia y sus oligarquías (1492 -2017)* (2018) de Antonio Caballero y otro llamado “Complejo de ilegitimidad”

tomado del ensayo *Los negroides* (1936) del escritor Fernando González Ochoa. Con base en la lectura se propuso una actividad que consistió en realizar una discusión por grupos (siete grupos de cuatro personas), para luego responder cuatro preguntas de corte crítico, las cuales se evaluaron, a través de la misma rúbrica con la que se ponderó la fase de diagnóstico (ver anexo 9.3.1.), en la cual la escala de valoración consistía en *Logrado*, *Parcialmente logrado* y *No logrado*.

En la primera pregunta, en la cual se indagaba sobre de qué manera se relacionaban los dos textos, el 81,9% consiguió un nivel de *Logrado*, dado que comprendieron qué pretendían los dos autores con cada texto, logrando, además, interrelacionar el texto # 1 con el texto # 2, respondiendo satisfactoriamente. Como por ejemplo se observa en la siguiente respuesta de uno de los grupos:

Figura 4.

Respuesta pregunta # 1 Grupo 5



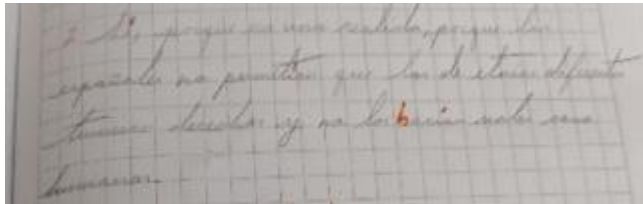
Nota. [Se relacionan ya que en el primer texto se habla de cómo los españoles menospreciaban a los indígenas. Ellos se creían superiores a ellos y los creían infrahumanos, y esta visión de desprecio hacia nuestros antepasados se trasladó de generación en generación hasta la actualidad, en la cual algunas todavía se avergüenzan de sus orígenes, o sea de sí mismos.

Para la segunda pregunta, “¿estás de acuerdo con lo que dice [Fernando] González sobre la vergüenza ante los indios en Colombia?”, hubo menos grupos que respondieron satisfactoriamente. Solo el 36,3% consiguió un nivel de *Logrado* en los tres¹⁰ criterios de lectura crítica; el 22,8% obtuvo *Parcialmente logrado*, ya que respondieron haciendo referencia únicamente al pasado, es decir, si bien realizan una intertextualidad y comprendían la intención del autor con el texto, todavía no existe ese diálogo entre el texto y el contexto actual (mundo cercano), es decir, como se estaba hablando del periodo colonial entonces el grupo hace referencia a ese momento en el pasado pero no lo conectan con el presente, como pasó con la siguiente respuesta:

¹⁰ Criterios tomado de la rúbrica de lectura (ver anexo 9.2.1) los cuales son: 1) “Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.)

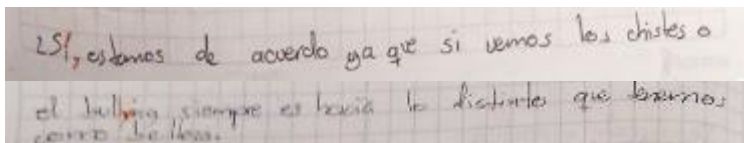
Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes.

Toma una postura a favor, ecléctica o en contra de la opinión del autor.

Figura 5.*Respuesta pregunta # 2 - Grupo 1*

Nota. [Si, porque es una realidad, porque los españoles no permitian que los de etnias diferentes tuvieran derechos y no les acían valer como humanos]

El 40,9% restante obtuvo *No logrado*, ya que o no tomaron una postura o, si la toman, los argumentos no son coincidentes ni claros, algo que también se había evidenciado en la fase diagnóstica y sigue persistiendo en esta fase como, por ejemplo, se observa en la siguiente figura:

Figura 6.*Respuesta pregunta # 2 - Grupo 7*

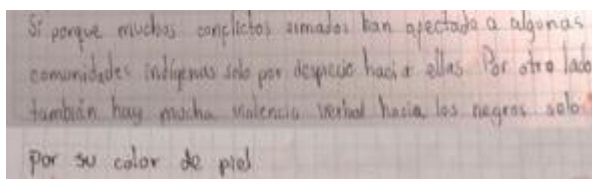
Nota: [Si, estamos de acuerdo ya que si vemos los chistes o el bulling siempre es hacia lo distinto que tenemos como belleza.]

Ahora bien, la tercera pregunta “¿Crees que la manera inferior de ver a los indígenas y a los negros se relaciona de alguna manera con la violencia que ha vivido el país durante años?”, esta fue una en las que más se presentó dificultades, ya que intentaba relacionar el tema de la violencia ejercida hacia los indígenas en la época colonial con la violencia que se ha vivido en Colombia desde más de 60 años, en otras palabras se preguntó si la primera era causal de la segunda.

Ninguno de los grupos logró completamente cumplir con los tres criterios, solo el 18,5% recibió el nivel *Parcialmente logrado*, ya que si bien había un intento por conectar la forma en que eran vistos y tratados los indígenas y las personas negras con la violencia que se ha vivido en el país, esta se orientó no tanto al conflicto armado, sino más a esas violencias basadas en la raza que son, de cierta forma, “más cotidianas” como el rechazo, la discriminación, la desigualdad o el clasismo por tener un color de piel distinto, como se observa en la siguiente Figura:

Figura 7.

Respuestas pregunta # 3 grupo 5

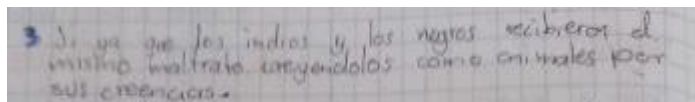


Nota. [Sí porque muchos conflictos armados han afectado a algunas comunidades indígenas solo por desprecio hacia ellas. Por otro lado, también hay mucha violencia verbal hacia los negros solo por su color de piel]

El 81,1% obtuvo el nivel *No logrado*, ya que, de manera similar a las anteriores preguntas, los argumentos no eran coincidentes, de hecho se encontraron casos en los que, si bien los estudiantes respondían afirmativamente a la pregunta, los argumentos solo se enfocaban en un aspecto de esta y aunque lo desarrollaban este no tenía ninguna conexión ni con la violencia en el país ni con otras problemáticas actuales como el caso anterior (Ver Figura 8); por otro lado, hubo un grupo que ni siquiera contestó la pregunta.

Figura 8.

Respuestas pregunta # 3 grupo 7



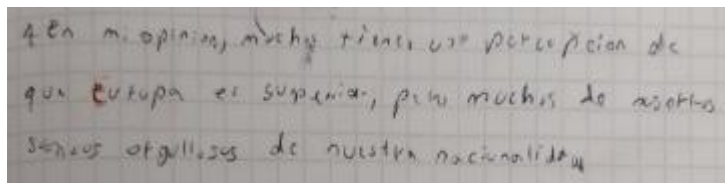
Nota. [Sí ya que los indios y los negros recibieron el mismo maltrato creyéndolos como animales por sus creencias.]

En la cuarta y última pregunta, “¿Crees que todos los colombianos simulamos ser europeos o son solo ciertas personas en el país? ¿Tienes algún ejemplo?”, el 72,8% alcanzó el nivel *Parcialmente logrado*, ya que si bien mostraban una postura frente a si se sentían europeos o no, ninguno de estos cinco logró encontrar algún tipo de ejemplo particular, es decir, utilizaban palabras generalizadoras como “muchos”, “otros”, para referirse a aquellos que se sienten europeos, pero no lograron asociarlos con personajes concretos de la realidad nacional, como se puede observar en la Figura 9. El 27,2% obtuvo *No logrado*, ya que aunque respondían estar de acuerdo, no explicaban por qué o

simplemente respondían con una tautología.

Figura 9.

Respuesta pregunta # 4 - Grupo 2



Nota. [En mi opinion, muchos tienen una percepcion de que Europa es superior, pero muchos de nosotros somos orgullosos de nuestra nacionalidad]

Ahora bien, en la tercera sesión se trabajaron principalmente los indicadores de la subcategoría *Lectura del mundo y la palabra*¹¹ para ello se realizaron tres actividades con un poema escrito por María Mercedes Carranza llamado *La patria* (2004) que trata de la violencia en Colombia; con estas se introdujo a los estudiantes la lectura literaria y la imaginación narrativa. Primero, se realizó la lectura en voz alta del poema, luego, la actividad consistió en realizar el análisis de la estructura del poema, reconociendo en este el tipo de rima y la cantidad de los versos y estrofas. Después de esto, se les preguntó, de manera general, a los estudiantes cuál era el tema del poema y con qué se relacionaba a lo que ninguno llegó a conectar el poema con el tema de la violencia en Colombia, de hecho ni siquiera lograron inferirlo a partir del título. Lo relacionaban más con sentimientos o estados de ánimo de la poeta o con alguna situación de desamor o de dolor vivido en algún momento por ella, pero nunca con la violencia en el país.

Luego, para explorar aún más el análisis de aquello que dice el poema se formaron grupos y se formularon cuatro preguntas en torno al significado de algunas figuras literarias utilizada por la poeta, y tenían como fin examinar, particularmente, la lectura inferencial y la crítica, para esto se utilizó la rúbrica de comprensión lectora (Ver anexo 9.3.1) específicamente los criterios de lectura inferencial y crítica.

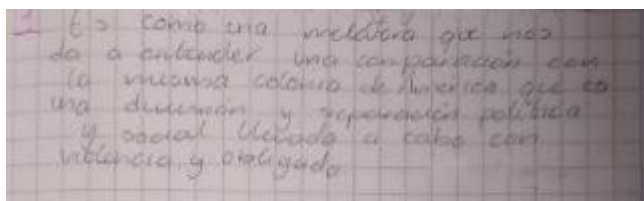
La primera pregunta, “¿A qué hace referencia ‘esta casa de espesas paredes coloniales’?”, esta se orientaba, específicamente, hacia dos tipos de lectura, la inferencial y la crítica, solo el 12,5%

¹¹ Estos indicadores son: “Reconoce la importancia del contexto y su relación con texto” y “Cuestiona la opinión que tiene sobre su “*ad-miración*” de la realidad y la sustituye por un conocimiento más crítico”

alcanzó el nivel *Parcialmente logrado* en el criterio de lectura inferencial¹², al igual que en el primer criterio de lectura crítica¹³, ya que si bien logran identificar el tipo de figura literaria y la solo relacionan con otros discursos (vistos en clase), este análisis no está conectado con la coherencia global ni ayuda a construir el significado total del poema, es como si tomaran el fragmento por separado de los demás versos, a lo cual se le suma que no lograron vincularlo con la temática de la violencia en Colombia, lo cual se puede evidenciar en la siguiente figura:

Figura 10.

Respuesta pregunta 1 - Grupo 1



Nota. [Es como una metáfora que nos da a entender una comparación con la misma colonia de América que es una división y separación política y social llevada a cabo con violencia y obligada.

El 87,5% obtuvo un nivel de *No logrado* tanto en los criterios de lectura inferencial como en los de crítica, ya que no consiguieron recuperar los implícitos del fragmento, sino que le dieron a este un significado muy literal o divagaban sin llegar a ningún punto claro.

En la segunda pregunta, “¿Qué significa aquello de que ‘como si nada las personas van y vienen por las habitaciones en ruina’?”, ningún grupo alcanzó el nivel de *Logrado*; no obstante se observó un mayor análisis y un distanciamiento de la lectura literal en comparación a las respuestas anteriores, de ahí que el 54,1% consiguió el nivel *Parcialmente logrado*, dado que no lograron realizar vínculos fuertes con la violencia o el conflicto armado en el país. Por ejemplo, el grupo 2 (ver figura 7) realizó un análisis sólido y coincidente sobre aquello que significaba el fragmento, sin embargo no consiguieron relacionarlo concretamente con el conflicto o la violencia en Colombia, en

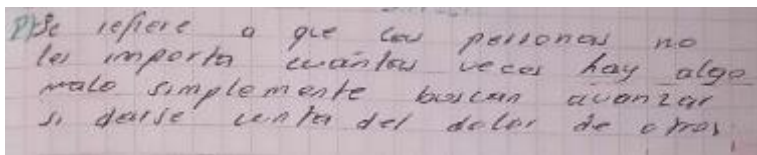
¹² Criterio tomado de la rúbrica de lectura (ver anexo 9.3.1.) el cual específicamente dice: “Recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”

¹³ Criterio tomado de la rúbrica de lectura (ver anexo 9.3.1.) el cual se hace referencia a “Comprender qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.)”,

otras palabras, el análisis se orientó hacia una situación muy general.

Figura 11.

Respuesta pregunta 2 - Grupo 2

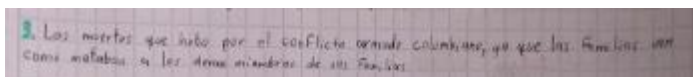


Nota. [Se refiere a que las personas no les importa cuántas veces hay algo malo, simplemente buscan avanzar si darse cuenta del dolor de los otros]

En cuanto a la tercera pregunta, “¿Qué quiere decir la poeta cuando dice ‘en esta casa los vivos duermen con los muertos?’”, solo el 12,5% consiguió el nivel de *Logrado*, tanto en el criterio de lectura inferencial como en el primero de lectura crítica ¹⁴, ya que este consiguió recuperar ese implícito detrás de la alegoría utilizada por la poeta en ese verso y conectarlo con el tema del conflicto armado (ver Figura 11).

Figura 12

Respuesta pregunta 3 - Grupo 6

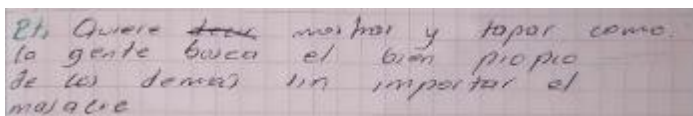


Nota. [Los muertos que hubo por el conflicto armado colombiano, ya que las familias ven como mataban a los demás miembros de sus familias.]

El 45,9% obtuvo un nivel de *Logrado parcialmente*, ya que aunque le dieron una interpretación al fragmento y había un intento por conectarlo con el conflicto las ideas eran muy amplias o había algunos problemas de coherencia en los argumentos, por ejemplo un grupo escribió lo siguiente:

Figura 13

Respuesta pregunta 3 - Grupo 2



Nota. [Quiere mostrar y tapar como la gente busca el bien propio de los demás sin importar la masacre]

Por otro lado, el 41,6 obtuvo *No logrado* dado que hay una interpretación pero no una conexión con la violencia en el país.

¹⁴ Ibidem.

Finalmente, la cuarta pregunta, “¿De qué manera interpretan el verso final?”, iba orientada hacia la lectura crítica del estudiante después de haber leído todo el poema. Se buscaba que estos explicarían el sentido del verso final: “*en esta casa todos estamos enterrados vivos*”, y articularán una opinión con base en la información que subyace en este. Sin embargo, solo el 33,3% consiguió el nivel *Parcialmente logrado*, dado que aunque explican el sentido del verso, no fue posible ver una correspondencia entre el sentido de este con el sentido global del texto, además no articulan una opinión frente a este, sino que simplemente expresan una idea muy amplia.

Posteriormente, para la segunda sesión, se realizó una actividad en grupos, en la cual cada grupo debía buscar información sobre datos biográficos de la poeta como: lugar y fecha de nacimiento, datos relevantes sobre la familia, sus estudios y juventud, enfocándose en lo académico, político e ideológico y, finalmente, movimiento literario al pertenecía. También debían buscar información con respecto a la obra como, por ejemplo, el contexto histórico, social y político en el que se publicó, a qué momento hacía referencia y qué temática trataba.

En esta sesión, se buscaba trabajar los indicadores de la subcategoría de *Lectura del mundo y la palabra*, con el fin de que reconocieran la importancia de conocer el contexto de la obra para poder interpretarla con mayor precisión, así como que los signos tienen una gran relevancia dentro de la vida social, es decir hay una relación estrecha entre la palabra y el mundo. Así pues, en esta sesión no se tenía pensado un producto escrito, sino que era un ejercicio de participación oral, pero esta no se logró y no se pudieron obtener datos significativos dado que la actividad de contextualización tomó más tiempo de lo planeado y al final la discusión tuvo que realizarse de manera rápida ya que el tiempo de la clase había terminado, de manera que no todos los estudiantes pudieron participar.

Análisis de los hallazgos

Si bien en esta fase no se esperaba que hubiera grandes avances en los indicadores, dado que solo se estaba sensibilizando a los estudiantes en los distintos aspectos del proyecto, se evidenció que estos no llegaron siquiera a al nivel de satisfacción esperado; por ejemplo, en el

fortalecimiento de la lectura crítica no hubo un progreso significativo, ya que persistieron las mismas dificultades evidenciadas en el diagnóstico y se mantuvieron en el nivel de lectura literal con algunos avances en inferencial, pero la brecha del nivel crítico no cambió. Por otro lado, con a los indicadores de la categoría de *Imaginación literaria* así como los de la subcategoría de *Otredad*, se evidenció un pequeño avance pero no como se esperaba.

Como ya se mencionó, con respecto a *Lectura crítica*, específicamente en la subcategoría de *Lectura del mundo y la palabra*, no se logró un gran avance en los indicadores, ya que continuó la dificultad para relacionar los textos con un contexto concreto, es decir, los estudiantes hacían interpretaciones de una manera muy general y no realizan vínculos con nada en específico. Esto se puede deberse a que los estudiantes no conocían acontecimientos importantes de la historia de Colombia los cuales son fundamentales para comprender la violencia política y el conflicto armado en el país. Al trabajar con un grado octavo se esperaba que estudiantes de esa edad tuvieran al menos conocimientos mínimos acerca de la historia del país y sobre acontecimientos tan conocidos y conmemorados (se suponía) como por ejemplo el magnicidio de Jorge Eliecer Gaitán en 1948.

Por otra parte, otro factor que influyó fue la falta de interés hacia los aspectos políticos e históricos del país, ya que si bien se evidenció una inclinación por temas de raza (tomando más una línea decolonial), la mayoría de los estudiantes del grado 803 no encontraron interesante los temas de violencia política y conflicto armado en el país, en realidad, se percibía una actitud de indiferencia ante estos ya que no había una participación activa en las discusiones sobre el tema y los textos con relación a esto salvo por un estudiante (quien manifestó que su familia fue víctima directa del conflicto) que parecía ser al único que le concernía. Todo lo anterior fue un obstáculo para el desarrollo de los indicadores de *Lectura crítica*, ya que al desconocer (por ignorancia o por indiferencia) el contexto histórico, social y político con el que se relacionaban los diferentes textos no hubo grandes posibilidades de inferir ni de crear vínculos concretos entre palabra-mundo, en otras palabras, esta desconexión, llevó a que los estudiantes no tuvieran una perspectiva que orientara la interpretación del texto, dado que no había un referente que ayudara a hilar el análisis.

Ahora bien, en cuanto a los pequeños avances en los indicadores de *Otredad*, estos se evidenciaron en la sesión 1, en la medida en la que algunos estudiantes lograron reconocer que cuando alguien se denomina como superior esto implica unas violencias hacia aquel que es considerado inferior, como sucedió en época de la colonia con los indígenas y, además reconocen, que este maltrato no solo se quedó en el pasado sino que aún está presente en la actualidad. Como mencioné anteriormente, los temas entorno a la raza fue muy prolífico y ayudó a desarrollar los indicadores de esta categoría, sin embargo hubo algunos aspectos que no permitieron que hubiera un avance más significativo.

Por ejemplo, hubo gran dificultad con respecto a la escucha, así que las discusiones propuestas después de la lectura de cada texto literario eran complicadas y nadie escuchaba los aportes u opiniones de sus compañeros. Asimismo, a la hora de realizar las actividades escritas algunos estudiantes no cumplían con las instrucciones dadas, ya que entregaban incompleto o, incluso, no entregaban, lo cual hacía que se perdiera información importante al momento del análisis de datos. Esto está asociado a la indisposición que tenían los estudiantes frente a la clase de Lengua Castellana, ya que varios de ellos manifestaron que la materia, así como la docente titular no eran de su agrado, por lo que varios entraban a la clase con actitud reacia.

5.2. Fase de intervención: “Aprendiendo a ser lectores críticos para evitar ser jueces”

Esta fase se realizó en el 2023-1 durante los meses de abril y mayo. Para el desarrollo de esta se realizaron cinco sesiones, el objetivo era fortalecer la lectura crítica en los estudiantes a través de la lectura de textos literarios colombianos que ayudaran a reconocer y comprender al Otro para despertar en ellos la conciencia con relación a la importancia de construir una cultura de paz. Se trabajaron indicadores de todas las categorías y subcategorías en las distintas sesiones (ver numeral 4), sin embargo hubo sesiones más prolíferas en datos que otras, en ese sentido, se tomarán en cuenta las sesiones 1, 2 y 3, las cuales fueron en las que se pudo recolectar datos significativos para la investigación.

Por ejemplo, en la primera sesión, se continuó desarrollando el tema de conquista y colonia, y se trabajó con textos multimodales como un video (ver Figura 15) y dos tuits (ver Figuras 13 y 14), con el fin de aplicar la lectura crítica en procura de aterrizar y vincular el tema de las relaciones dicotómicas y la violencia hacia el Otro al contexto actual. Lo que se esperaba era que los estudiantes identificaran que la identidad (yo) se construye a partir de la diferenciación con el Otro, pero que al momento de que esta relación se torna en algo dicotómico y jerarquizante puede generar dinámicas o narrativas de exclusión, discriminación o desprecio. Para esto se desarrollaron dos actividades, una en la cual se formularon algunas preguntas al grupo general y se contestaban de manera oral y otra en la cual debían escribir una respuesta a alguno de los personajes que escribieron o aparecían en los textos multimodales.

Figura 14.

Tuit Omar Yepes Alzate. Sobre el paro de la minga indígena en la vía Panamericana, en el Cauca 2021.



Figura 15.

Tuit Álvaro Uribe Vélez. Sobre la Minga indígena 2019



Figura 16.

Video: Luz Fabiola Rubiano, la mujer que lanzó insultos racistas en público contra Francia Márquez



Así, después de ver los tres textos multimodales, el que causó mayor controversia y opiniones fue el video, generándose los siguientes comentarios:

E1: “[El video] me parece que es muy ofensivo”

E2: “Lo que está diciendo no tiene sentido, no tiene nada que ver el color de piel con saber o no gobernar”

E4: “Qué señora tan racista”

E5: “Esa señora sigue viendo a los negros como algo inferior, cuando son personas igual que ella”

E1: “No, pues tan europea la señora, tan blanca” (ver Anexo 5)

En las opiniones anteriores es posible ver que los estudiantes ya empiezan a relacionar, un poco más lo discutido en la sensibilización con los textos leídos, ya reconocen que no debería haber una discriminación o rechazo solo por tener un color de piel distinto, vinculan aquello que pasó en la colonización con discursos y dinámicas “actuales” como el racismo. Se empieza a percibir que se teje un dialogo entre ellos, como lectores, el texto y contexto.

Ahora bien, en las respuestas de la actividad escrita también se pudo observar un progreso en cuanto a lectura crítica y, también se ve que ya que hay algunas respuestas en las que se empieza a notar en algunos estudiantes la toma de una postura clara y la articulación de una opinión a través de argumentos un poco más sólidos¹⁵, además de verse ese diálogo no solo con el contexto, sino también con otros textos, como la *Constitución Política de Colombia* como se observa en la respuesta del estudiante 26 en (ver Figura 13). Así pues, esta actividad la realizaron 19 estudiantes el resto no la entregó. Tomado esto en consideración, se encontró que 47,3% de los estudiantes obtuvo el nivel de *Logrado* dado que consiguieron tomar una postura frente a lo que exponía el texto, articulando una opinión con argumentos sólidos y coincidentes. Una muestra de ello son las siguientes respuestas:

Figura 19.

Actividad de respuesta a alguno de los textos multimodales - Estudiante 26



Nota. [En primer lugar hay que recordar que la Constitución política del artic 7 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural. Estas apreciaciones son muy racistas y discriminatoria que desconoce la violencia sistemática que ha vivido los pueblos indígenas por el despojo de sus territorios ancestrales, así como la violencia cultural e ideológica. En segundo lugar hay que recordar que los pueblos indígenas ante la constitución del 91 eran considerados como salvajes y era necesario civilizarlos para esa condición cambio y hoy en día somos iguales ante la ley y tenemos los mismos derechos...]

Figura 18.

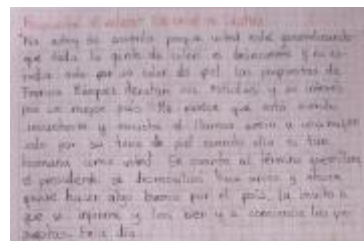
Actividad de respuesta a alguno de los textos multimodales - Estudiante 6



Nota. [Yo creo y opino que la señora del video esta siendo xenofoba, racista, clasista y discriminando a las personas diferente sin ninguna justificacion y dejándoseos llevar por los estereotipos.]

Figura 17.

Actividad de respuesta a alguno de los textos multimodales - Estudiante 29



Nota. [No Estoy de acuerdo porque usted está generalizando que toda la gente de color es delincuente y no estudia solo por su color de piel. Las propuestas de Francia Marques denotan sus estudios y su interés por un mejor país. Me parece que está siendo irrespetuosa y racista al llamar simio a una mujer solo por su tono de piel cuando ella es tan humana como usted. En cuanto al término guerrilleo, el presidente se desmovilizó hace años y ahora quiere hacer algo bueno por el país. La invito a que se informe y lea bien y al conciencia las propuestas. Feliz día.]

¹⁵ Un argumento es sólido cuando cumple con los siguientes criterios: Premisas verdaderas + premisas relevantes + premisas suficientes.

El 52,7% obtuvo un nivel de *Logrado parcialmente*, ya que, algunos decidieron responder a través de un dibujo, pero a este le faltaba una frase que complementara el sentido o también hubo algunos que al momento de argumentar su inconformidad no utilizaban argumentos sólidos o coherentes.

Para la segunda sesión, con base en el libro *Era como mi sombra* (2017) de Pilar Lozano el cual estaban leyendo en el plan lector, se realizó un ejercicio de comprensión lectora (en formato Google Forms) en el que se buscaba evaluar los tres niveles de lectura, pero para efectos de esta investigación se puso mayor énfasis en las preguntas de lectura crítica, buscando trabajar además los indicadores de la categoría de *Imaginación literaria*¹⁶. Así, se les preguntó “¿Qué crees que hubiera pasado si los protagonistas no se unen a la guerrilla sino al Ejército?”, esta pregunta permitió ver más a profundidad esos imaginarios que tiene los estudiantes sobre estos dos grupos armados, aunque si bien en el cuestionario sociodemográfico (ver anexo 7.2) la mayoría reconocía que estos actores no eran ni héroes ni villanos, aún hay respuestas (ver Figura 16) en las que se puede observar que todavía está muy arraigado la idea de que el Ejército es “bueno” “ayuda” en cambio la guerrilla “mata”.

Figura 20.

Respuesta actividad de comprensión lectora - Estudiante 12

yo creo que hubiera pasado lo mismo que, por que la guerrilla mata a las personas y el ejercito "ayuda" a la población pero en algún punto puede morir

No obstante, también se recogieron respuestas (ver Figura 17) que dan cuenta de aquello que mayoritariamente se reconoció en el cuestionario: no hay una distinción concreta entre estos grupos, lo que los lleva a no ser ni héroes ni villanos, sin embargo, falta articular una opinión con más argumentos que la fortalezcan.

¹⁶ 1) Comprende cómo sería estar en el lugar de otra persona tomando con ello la perspectiva de ese otro. 2) Interpreta el relato del personaje y entiende los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. 3) Demuestra una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás evitando los estereotipos.

Figura 21.

Respuesta actividad de comprensión lectora - Estudiante 26

Yo creo que hubiese pasado lo mismo ya que el ejercito es algo parecido a la guerrilla

Pero también algunas respuestas se enfocan no tanto en los grupos sino que toman en cuenta la situación socioeconómica como agente causal de la violencia, como por ejemplo en la siguiente respuesta:

Figura 22.

Respuesta actividad de comprensión lectora - Estudiante 17

la historia hubiese tenido un desenlace menos tragico, aunque quizas las cosas hubiesen empeorado si seguian en la situacion precaria en la que se en

Otra pregunta que se formuló con relación a la *Imaginación empática* fue “¿Qué hubieras hecho tú si hubieras estado en los zapatos del narrador en el momento en que lo mandan a "ajusticiar" a un campesino porque supuestamente le da información al Ejército?” en esta pregunta el 51,8% respondió que no hubieran ajusticiado al campesino, algunos decían que lo hubieran ayudado a escapar, o simplemente hubieran seguido su “código moral” y no lo hubieran matado. Los indicadores de *Imaginación literaria* se evidencian de gran manera ya que el 88,8% cumplen los tres indicadores, logran imaginar cómo sería estar en el lugar del personaje tomando con ello la perspectiva de ese otro, asimismo, consiguen interpretar el relato del personaje y entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que este tiene y demuestran una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás evitando los estereotipos. Por ejemplo:

Figura 23.

Respuesta actividad de comprensión lectora - Estudiante 10

yo no lo hubiera echo por que pensaría que yo también tengo hermanos y que pasaría si les hicieran lo mismo como me sentiría yo

En ese sentido, el 22,2% respondió que intentaría, en lo posible, no asesinarlo pero si se ven coartados o amenazados, sí lo harían, ya que temen por su propia vida o las represalias a su familia, o

también manifiestan que si lo hicieran quedarían marcados psicológicamente durante toda la vida. Por ejemplo:

Figura 24.

Respuesta actividad de comprensión lectora - Estudiante 16

Me sentiría mal, ya que esto podría ser información falsa, pero tendría que hacerlo, sino, mi vida correría riesgo o la de mi familia

Figura 25.

Respuesta actividad de comprensión lectora - Estudiante 18

Hubiera preferido tratar de interrogarlo primero y decirle suavemente que no diga nada, sin embargo si lo mataran sin desprecio me sentiría culpable porque sería incapaz de hacer algo ya que temería por lo que me hicieran a mi.

Figura 26.

Respuesta actividad de comprensión lectora - Estudiante 23

No muy diferente al pensamiento y actuar del narrador, si bien teniendo en cuenta el contexto de que si no se mata al "sapo" lo matan a uno, lo haría, aunque cargaría con ese arrepentimiento toda la vida.

El 11,1% respondió que lo haría, la mayoría de los estudiantes que respondió esto no argumentó porqué, solo dos estudiantes escribieron que lo harían porque están siguiendo una orden y no quisieran ser castigados. Finalmente, el 14,8% respondió “no sé”, no respondieron o escribieron algo con relación a otros aspectos del libro y no con la situación particular que se había preguntado.

Ahora bien, para la tercera sesión de intervención, se trabajó la idea del enemigo. Se problematizó esta idea y se cuestionó a los estudiantes sobre si “nosotros”, como colombianos, teníamos un enemigo. Para desarrollar esto, se tomó como apoyo un texto literario llamado *El enemigo* (2007) del escritor suizo Davide Cali, este libro álbum aunque no fue escrito por un colombiano, trata la temática del enemigo de una manera muy sencilla pero que sirve para explicar esta figura en cualquier tipo de conflicto, así como la irracionalidad de la guerra.

En esta sesión se buscó que los estudiantes reconocieran cómo construimos discursivamente al Otro como un enemigo a través de palabras como “monstruo”, “demonio”, “bárbaro”, con esto se esperaba que pudieran realizar la conexión con el contexto de violencia y conflicto que hemos vivido en Colombia, además de esto se buscaba que los estudiantes comprendieran cómo esta concepción del Otro como enemigo no ha permitido la reconciliación como coterráneos. Así, con base en la lectura, se realizó una actividad en la que los estudiantes debían hacer un póster que tuviera un mensaje de paz y reconciliación.

En esta actividad se pudo ver un avance significativo en los indicadores de la subcategoría de *Otredad*, se empieza a evidenciar cómo los estudiantes 1) reconocen que cuando identificamos a alguien como Otro hay una separación con el Yo o el Nosotros y, además, comprenden que las relaciones dicotómicas generan una asimetría y posiciones de dominación de unos sobre otros, por lo que reconocen la importancia de la igualdad pero también de la aceptación y respeto por la diferencia, como se observa en las siguientes creaciones:

Figura 27.

Póster con mensaje de paz y reconciliación - Estudiantes 14 y 22



Nota. [Los HEROES son de verdad o solo hay ANTIHEROES? No todos los heroes son buenos algunos son malos]

Figura 28.

Póster con mensaje de paz reconciliación - Estudiante 17 y 29



Nota. [No hay superiores ni inferiores solo personas]

Figura 29.

Póster con mensaje de paz y reconciliación - Estudiante 26



Nota. [Respeto e igualdad. Nunca habrá justa educación si no vivimos en igualdad de oportunidades y condición]

Análisis de hallazgos

En esta fase se pudo observar un avance significativo con respecto a la fase de sensibilización en las categorías de *Lectura crítica*, *Imaginación literaria* y, también, en la subcategoría de *Otredad*.

Fue posible observar que los textos propuestos permitieron generar discusiones que posibilitaron la conexión de los textos literarios con otros recursos de información que circulan en las redes sociales o los medios de comunicación, lo que acercó a los estudiantes a esa relación palabra-mundo, logrando de esta forma que realizaran vínculos más concretos entre el texto, el contexto y, además, las emociones de ellos como lectores.

Asimismo, fue posible evidenciar que esta propuesta pedagógica en torno a la otredad permitió que los estudiantes dieran cuenta de cómo construimos al otro desde el lenguaje, ya que ellos lograron dar cuenta de cómo palabras como “simio” o expresiones como “los negros roban atracan y matan” “habidad natural” son un reflejo del pensamiento colonial heredado de la sociedad de castas impuesta por el régimen colonial español en el que los indígenas y los negros se encontraban en una posición subordinada al blanco dominante. Aunque aún les falta relacionar esto con otros temas distintos a la raza, como por ejemplo, temas políticos, en donde la construcción del Otro como “vándalo” “insurgente”, estigmatiza, por ejemplo, a aquellos que protestan y, además, legitima la violencia de las autoridades hacia estos, lo que también es un reflejo de ver al Otro como alguien inferior o malo.

También, con el ejercicio de comprensión lectora sobre el libro *Era como mi sombra* (2015) fue posible reconocer que este llevó a los estudiantes a situaciones a los que ellos nunca se habían visto enfrentados y tuvieron que opinar sobre esto y empezar a tomar una postura frente a ese relato que muestra las infancias vulneradas por el conflicto armado; asimismo, permitió que los estudiantes trabajaran en esa imaginación literaria, que desde la narración en primera persona, los ubicaba dentro de ese escenario de la guerra y dentro de los zapatos del protagonista sin nombre. Con esta actividad fue posible afirmar que “la literatura es una herramienta valiosa para acercar a niños y jóvenes a la realidad de la guerra” (Lozano,

2020, párr.1) y que a través de ella puedan, entender y respetar los sentimientos, actitudes y circunstancias que afectan a los Otros evitando los juicios morales categóricos.

Esto se vio también reflejado en la sesión en la que se trabajó la idea del enemigo, allí el texto propuesto permitió que los estudiantes relacionaran a los dos personajes con los grupos o los actores armados en el país, y esto posibilitó que reconocieran que debajo del uniforme de cada actor lo que hay son personas que no han tenido oportunidades, que se les ha vulnerado los derechos, que han sido excluidas; esta lectura de textos literarios y no literarios incentivaron a los estudiantes a conocer, comprender y analizar el contexto y las vivencias de los Otros antes de realizar juicios y condenar, reconocieron que no es posible reducir a alguien a un solo aspecto de su vida o personalidad o menospreciarlo por ser diferente. Asimismo, se pudo evidenciar que ya empiezan a develar una postura crítica frente a la violencia, que no se enfoca tanto en si los actores armados son buenos o malos, sino más es las condiciones de vida o la situación socioeconómica de los protagonistas, lo cual muestra un progreso en los indicadores de *Lectura crítica*.

En ese sentido, se observa que empiezan a centrar su narrativa de paz y reconciliación hacia la idea de la igualdad, en términos de derechos, donde no hay superiores ni inferiores, pero a su vez se orienta en el respeto por la diferencia. Además, se pudo evidenciar que algunos estudiantes controvierten la idea de los “héroes” dentro de la sociedad, extrapolando lo visto y lo leído en clase para cuestionar y rechazar la idea de que hay actores del conflicto que son héroes. Así pues, uno de los mayores avances en esta fase fue en términos de Otredad.

5.3. Fase de evaluación: “Construyendo una cultura de paz”

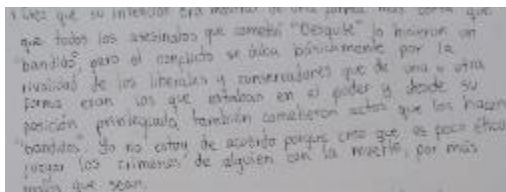
Esta fase se realizó en el 2023-2, exactamente en el mes de agosto, buscó evaluar el efecto que tuvo la propuesta en pos de fortalecer la *Lectura crítica* y desarrollar aspectos con relación con la *Cultura para la paz* y la *Imaginación narrativa* como lo son: la imaginación empática, la compasión, la ética de la comprensión y la Otredad.

Esta fase consistió en dos sesiones, la primera en la que se realizó una relectura del poema *Elegía a Desquite* (1958) y una contextualización, esto es, situar la obra en un momento histórico, social y político, además de conocer aspectos importantes del autor y de la obra, para posteriormente, en la segunda sesión, realizar una actividad de comprensión lectora, de manera individual, la cual constaba de cinco preguntas de lectura crítica, a través de las cuales se pretendía examinar si los estudiantes lograban identificar su lugar de enunciación, el horizonte de significación desde el cual parte, así como las perspectivas que subyacen a lo largo del poema. Esta actividad se evaluó con la misma rúbrica de lectura crítica con la que se evaluaron las fases anteriores (ver anexo 9.1.2.). Así pues, los datos mostraron los siguientes resultados:

En la primera pregunta, “¿Cuál crees que es la intención de Gonzalo Arango cuando escribe ‘merecía morir sin duda, pero no más que los bandidos del poder’ ¿estás de acuerdo?”, se pretendía examinar si los estudiantes lograban interpretar la intención o propósito del autor, es decir identificar las representaciones que el autor tiene de la realidad del mundo y cómo las plasma en su obra. Así, el 50% de los estudiantes obtuvo un nivel de *Logrado*, ya que consiguieron identificar el propósito del autor en relación con un fragmento del poema, cumpliendo con los tres criterios de la rúbrica, ya que comprendieron la intención del autor y la relacionaron con otros discursos o con el contexto de este, también articularon una opinión respecto a las ideas que expone Arango en su poema y lo hacen con argumentos coincidentes y, por ende, se evidencia la toma de una postura clara, ya sea a favor, en contra o ecléctica, sin caer en contradicciones, como se puede observar en las siguientes respuestas:

Figura 31.

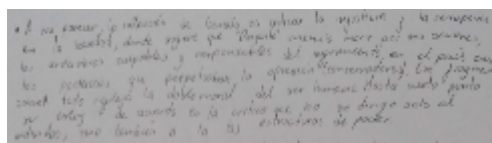
Respuesta pregunta 1. Ejercicio de comprensión lectora "Elegía a Desquite" - Estudiante 29



Nota. [Creo que su intención era mostrar de una forma más corta que todos los asesinatos que cometió "Desquite" lo hicieron un "bandido", pero el conflicto se daba básicamente por la rivalidad de los liberales y los conservadores que de una u otra forma eran los que estaban en el poder y desde su posición privilegiada también cometieron actos que los hacen "bandidos". Yo no estoy de acuerdo porque creo que es poco ético juzgar los crímenes de alguien con la muerte por más malos que sean.]

Figura 30.

Respuesta pregunta 1. Ejercicio de comprensión lectora "Elegía a Desquite" - Estudiante 24



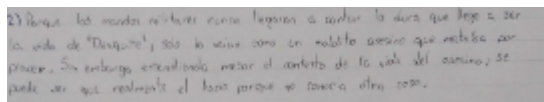
Nota. [A mi parecer, la intención de Gonzalo es criticar la injusticia y la corrupción en la sociedad, donde sugiere que "Desquite" merecería morir por sus acciones, los verdaderos culpables y responsables del surgimiento en el país eran los poderosos que perpetuaban la opresión (conservadores). Ese fragmento sobre todo refleja la doble moral del ser humano. Hasta cierto punto si estoy de acuerdo en la crítica que no se dirige solo al individuo, sino también a las estructuras de poder.]

El 35,7% por ciento obtuvo un nivel de *Logrado parcialmente*, ya que, aunque toman una postura los argumentos siguen siendo débiles, además de esto, también se observó que no ahondaban ni desarrollaban sus ideas, de hecho en algunos casos solo repetían de una u otra forma las mismas ideas del fragmento sin realizar una verdadera reflexión. Y finalmente el 14,2% obtuvo un nivel de *No logrado*, dado que no respondieron a lo que se les preguntaba, sino que hablaban de aspectos que no tenían relación directa con el fragmento.

Ahora bien en la segunda pregunta, "¿Por qué crees que Gonzalo Arango le interesa más 'la imagen detrás del espejo' que la versión que dieron los mandos militares de Desquite?", se buscaba seguir desentrañar la significación del discurso del autor, lo cual arrojó que el 53,5% alcanzó un nivel de *Logrado* puesto que identificaron la intención de Arango detrás de la expresión utilizada y además estructuran una opinión con argumentos frente a la idea planteada por el autor, como se observa en las siguientes respuestas:

Figura 32.

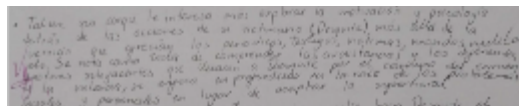
Respuesta pregunta 2. Ejercicio de comprensión de lectura "Elegía a Desquite" - Estudiante 18



Nota. [Porque los mandos militares nunca llegaron a contar lo dura que llevo a ser la vida de "Desquite", solo lo veían como un maldito asesino que mataba por placer. Sin embargo entendiendo mejor el contexto de la vida del asesino, se puede ver que realmente el hacia porque no conocía otra cosa.]

Figura 33.

Respuesta pregunta 2. Ejercicio de comprensión de lectura "Elegía a Desquite" - Estudiante 23

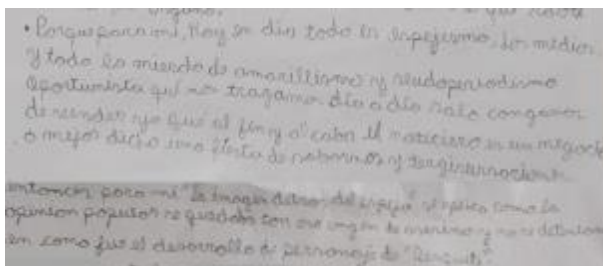


Nota. [Tal vez era porque le interesa más explorar la motivación y psicología detrás de las acciones de un victimario (Desquite), más allá de la versión que ofrecían los periodicos, testigos, victimas, mandos militares, etc. Se nota como trata de comprender las circunstancias y los diferentes factores subyacentes que llevaron a Desquite por el camino del crimen y la violencia, se enfoca en profundizar en la raíz de los problemas sociales y personales en lugar de aceptar lo superficial.]

Además de esto, también hicieron asociaciones con el contexto o, incluso, van más allá de los personajes y realizaron una analogía entre estos y, por ejemplo, los medios de comunicación como se observa en la respuesta del estudiante 12

Figura 34.

Respuesta pregunta 2. Ejercicio de comprensión de lectura "Elegía a Desquite" - Estudiante 12



Nota. [Porque para mi, Hoy en día todo es espejismo, Los medios y toda la mierda de amarillismo y pseudo periodismo oportunista que nos tragamos día a día solo con ganas de -- ya que al fin y al cabo el noticiero es un negocio o mejor dicho una fiesta de sobornos y tergiversaciones entonces para mi "la imagen detrás del espejo" se aplica como la opinión popular se quedaba con esa imagen de asesino y no se detenían en como fue el desarrollo de personaje de Desquite.]

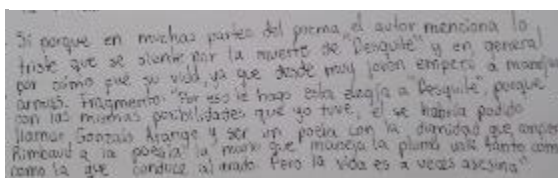
Ahora, el 46,4% obtuvo un nivel de *Logrado parcialmente*; ya que aunque lograron entender cuál era el propósito del autor, no consiguieron argumentar, ni desarrollaron sus ideas. Existieron casos en los que al argumentar recayeron en la repetición de ideas y palabras que estaban en el mismo enunciado de la pregunta.

Pasando a la tercera pregunta, "¿Crees que el poema es una muestra de empatía de Gonzalo Arango hacia Desquite? Si es así ¿Qué fragmento demuestra de mejor manera esto?", con esta se pretende evaluar si los estudiantes reconocían la intención del autor en términos de sensibilidad ética y moral; pero por otro lado, examinar si podían realizar la conexión directa con fragmentos específicos que dieran cuenta de lo anterior. Cabe resaltar que mediante una nota al pie se les recordó

qué significaba la empatía, para evitar confusiones con el concepto¹⁷. Así, el 17,8% de los estudiantes consiguió un nivel de *Logrado*, esta vez solo una pequeña parte de los estudiantes pudo dar cuenta del fragmento que mejor demostraba empatía y explicó el por qué con argumentos coincidentes, por ejemplo:

Figura 35.

Respuesta pregunta 3 ejercicio comprensión lectora "Elegía a Desquite" - Estudiante 29



Nota. [Sí, porque en muchas partes del poema el autor menciona lo triste que ese siente por la muerte de "Desquite" y en general por cómo fue su vida, ya que desde muy joven empezó a manejar armas. Fragmento: "Por eso le hago esta elegía a "Desquite", porque con las mismas posibilidades que yo tuve, él se habría podido llamar Gonzalo Arango, y ser un poeta con la dignidad que confiere Rimbaud a la poesía: la mano que maneja la pluma vale tanto como la que conduce el arado. Pero la vida es a veces asesina"]

El 53,5% alcanzó un nivel de *Logrado parcialmente*, ya que si bien escribían un fragmento pertinente, no el por qué. Otra constante en las respuestas se dirigían a explicar por qué sí había una muestra de empatía del autor hacia "Desquite", pero no daban a conocer en qué fragmento se podía evidenciar. Asimismo, en los casos que sí brindaban una explicación se quedaban contos a la hora de desarrollar las ideas o de argumentar, puesto que repetían lo mismo que ya habían dicho o aquello que se presentó en la nota al pie, sin aportar nueva información. Y finalmente, el 28,5% obtuvo un nivel de *No logrado*, ya que sus respuestas no tenían relación con lo preguntado, elegían un fragmento que no daba cuenta de la empatía del autor o daban una explicación que iba en contravía del mismo concepto de empatía.

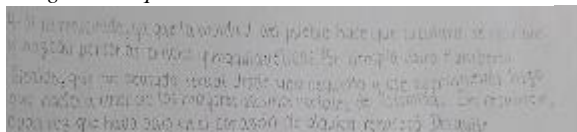
En la cuarta pregunta, "¿Crees que la profecía que hizo Gonzalo Arango en 1958: "Desquite resucitará y la tierra se volverá a regar de sangre, dolor y lágrimas" se cumplió? (puedes dar algunos ejemplos)", se pretendía evaluar si los estudiantes realizaban analogías entre aquello que profetizó Arango en 1958 con ejemplos actuales o más cercanos (temporalmente hablando) a ellos. Así el 14,2% de los estudiantes consiguió un nivel de *Logrado* ya que pudieron realizar analogías

¹⁷ El concepto dado a los estudiantes fue el siguiente: "La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entenderlo, de tratar de comprender qué pasa por su mente, cómo y por qué se siente así, pero no desde nuestra perspectiva sino intentando pensar cómo piensa él, con sus creencias, sus valores, empatizar con alguien no significa, necesariamente, que estés de acuerdo con esa persona." Tomado de Fundación Universitaria de las Palmas y Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (2016). *Empatía. El arte de comprender emociones*. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias.

particulares y articularon una opinión en la que vinculaban la historia de Desquite con la del ejemplo propuesto por ellos, haciendo uso de argumentos sólidos y coincidentes. Por ejemplo:

Figura 36.

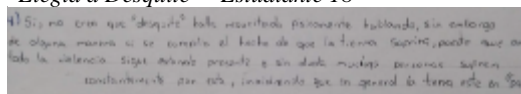
Respuesta pregunta 4 ejercicio comprensión lectora
"Elegía a Desquite" - Estudiante 16



Nota. [Si ha resucitado, ya que la maldad del pueblo hace que su futuro se maque y nazcan personas crueles y maquiavélicas. Por ejemplo Jairo Humberto Giraldo, que fue abusado sexual desde una pequeño y ese sufrimiento hizo que naciera uno de los mayores asesinos seriales de Colombia. En resumen, cada vez que hay odio en el corazón de alguien renacerá Desquite.]

Figura 37.

Respuesta pregunta 4 ejercicio comprensión lectora
"Elegía a Desquite" - Estudiante 18

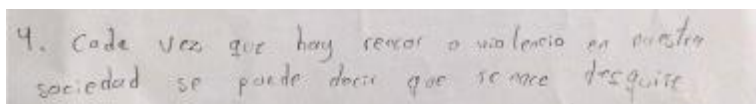


Nota. [Si, no creo que "desquite" halla resucitado físicamente hablando, sin embargo de alguna manera si se cumple el hecho de que la tierra sufre, puede decirse que la violencia sigue estando presente y sin duda muchas personas sufren constantemente por esta, impidiendo que en general la tierra este en "paz".]

El 50%, obtuvo un nivel de *Logrado parcialmente*, puesto que si bien reconocían que sí se había cumplido no lograron vincularlo con nada en particular o si la conectaban, lo hacían de una manera muy general, como en la respuesta del estudiante 1 quien escribió: [Yo digo que creeria que si se cumplió ya que en estos últimos años en la parte política ha habido muchos mandatos que han hecho sufrir al pueblo colombiano]. También hay respuestas que tienen una interpretación interesante de la profecía, pero no se llega a las conexiones específicas con algún personaje o grupo, sumándole que los argumentos no son suficientes, por ejemplo:

Figura 38.

Respuesta pregunta 4 ejercicio comprensión lectora "Elegía a Desquite" -
Estudiante 17



Nota. [Cada vez que hay rencor o violencia en nuestra sociedad se puede decir que re nace desquite]

También, la mayoría dentro de este porcentaje, varios dijeron que no se había cumplido, argumentado que se trataba de una metáfora, y que por lo tanto era algo figurado, como escribió un estudiante "es una forma de asustar y que de alguna forma la historia no se quede ahí" y que por lo tanto no había un ejemplo preciso.

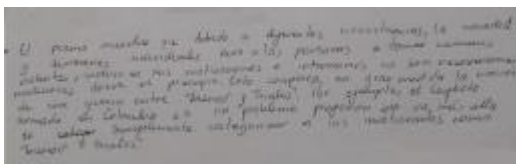
Y el 35,7% obtuvo un nivel de *No logrado*, aunque también aseguraron que no se había cumplido, explicaban que nunca se había vuelto a vivir un periodo tan violento como la época de Desquite o porque él no había dejado "ningún legado". También daban algunos ejemplos de épocas

violentas en el país pero no lo vinculaban directamente con Desquite o el ejemplo dado no tenía ninguna relación o iba en contravía, contradiciendo los argumentos dados. Un caso particular fue el de una estudiante que brindó ejemplos de otros países, como la guerra en Ucrania, pero no lo relacionó con un contexto más cercano como el conflicto en su país.

Finalmente, en la quinta pregunta: “Después de leer el poema ¿crees que el conflicto armado en Colombia es una guerra entre buenos y malos?”, en esta se pretendía ponderar la comprensión crítica global del poema mediante la articulación de una opinión por parte de los estudiantes. En ese sentido se encontró que el 35,7% consiguió un nivel de *Logrado* ya que comprendieron la intención del autor y reflexionaron entorno a está, así adoptaron una postura clara y expresaron su opinión utilizando argumentos fuertes y convincentes dentro de los cuales hacen uso de conceptos como “subjetivo” y “relativo” para referirse a lo bueno y lo malo, además reconocen que comprender no es sinónimo de justificar, por ejemplo:

Figura 39.

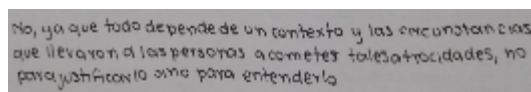
Respuesta pregunta 5 ejercicio comprensión lectora
"Elegía a Desquite" - Estudiante 23



Nota. [El poema muestra que debido a diferentes circunstancias, la sociedad y decisiones individuales lleva a las personas a tomar caminos violentos, incluso si sus motivaciones e intenciones no son necesariamente maliciosas desde el principio. Esto complica en gran medida la noción de una guerra entre buenos y malos. Por ejemplo, el conflicto armado en Colombia es un problema profundo que va más allá de simplemente categorizar a los involucrados como “buenos”

Figura 40.

Respuesta pregunta 5 ejercicio comprensión lectora
"Elegía a Desquite" - Estudiante 5



Nota. [No, ya que todo depende de un contexto y las circunstancias que llevaron a las personas a cometer tales atrocidades, no para justificarlo sino para entenderlo]

El 42,9% alcanzó un nivel de *Logrado parcialmente* puesto que aunque comprendieron el propósito del autor y tomaron una postura seguía habiendo una dificultad a la hora de argumentar su opinión, no usaban argumentos claros, no desarrollaban las ideas o simplemente caían en una tautología o su respuesta era muy general, también se encontraron algunos casos en los que reducían el conflicto en Colombia a solo dos actores guerrilla-ejército.

Y por último, el 21,4% obtuvo un nivel de *No logrado* dado que sus respuestas daban cuenta de que no habían comprendido la intención del autor, ya que lo que escribían no se relacionaba con lo

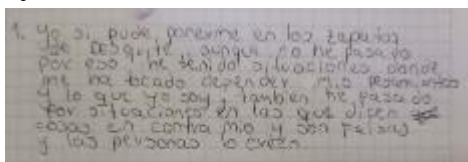
preguntado o no tomaban una postura o si lo hacían no era coherente con lo que argumentaban, también hubo casos en los que contestaron que sí era posible considerar la guerra en el país como algo de buenos y malos pero a la hora de explicar por qué se contradecían o ni siquiera podían explicar qué actores hacían parte de cada grupo o, incluso, llegaban a confundir a los actores, por ejemplo: “Sí, porque los militares van y secuestran niños para tener más guerrilleros [...] los militares nos defienden de los pueblos malos”.

Ahora bien, para ponderar el cumplimiento de los objetivos y los indicadores de las otras dos categorías con base en lo aprendido en las fases de intervención, se pidió a los estudiantes que contestaran unas preguntas con relación a cómo se habían sentido como lectores del poema *Elegía a Desquite* (1958), así se formularon cinco preguntas, pero los estudiantes contestaban las que quisieran, podían ser las cinco o una sola.

Una de las preguntas era: “¿El poema te llevó a ponerte en los zapatos de Desquite? ¿pudiste comprender sus sentimientos y circunstancias?”, en esta de los ocho estudiantes que respondieron esta pregunta, el 87,5% cumplió los indicadores de *Imaginación literaria*, específicamente de la subcategoría *Imaginación empática*, es decir lograron imaginar cómo sería estar en el lugar de “Desquite”, interpretaron con inteligencia el relato y consiguieron entender sus sentimientos, deseos y las expectativas que pudo haber tenido, además demostraron una capacidad de apertura y sensibilidad hacia “Desquite” evitando los estereotipos, manifestando que comprender no es lo mismo que justificar, como se observa en las siguientes respuestas:

Figura 41.

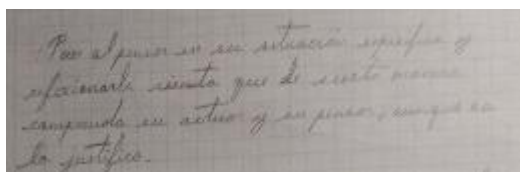
Opinión estudiante 10



Nota. [Yo si pude ponerme en los zapatos de Desquite aunque no he pasado por eso he tenido situaciones donde me ha tocado depender de mis pensamientos y lo que yo soy, tambien he pasado por situaciones en las que dicen cosas en contra mio y son falsas y las personas lo creen.]

Figura 42.

Opinión estudiante 8



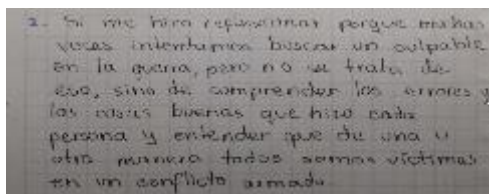
Nota. [Pues al pensar en su situación específica y reflexionarla siento que de sierta manera comprendo su actuar y su pensar, aunque no lo justifica.]

En la segunda pregunta, “¿El poema te hizo reflexionar? ¿Cambió la opinión que tenías?”, la cual estaba enfocada a ponderar los indicadores de *Lectura crítica*. De los once estudiantes que la

respondieron, el 54,5% consiguió un nivel de *Logrado*, ya que pudieron articular una opinión mediante argumentos sólidos dando cuenta de la comprensión global del poema, además lo vincularon con lo discutido en clase y con las dinámicas del conflicto armado en el país, como se observa en la siguiente respuesta:

Figura 43.

Opinión estudiante 29



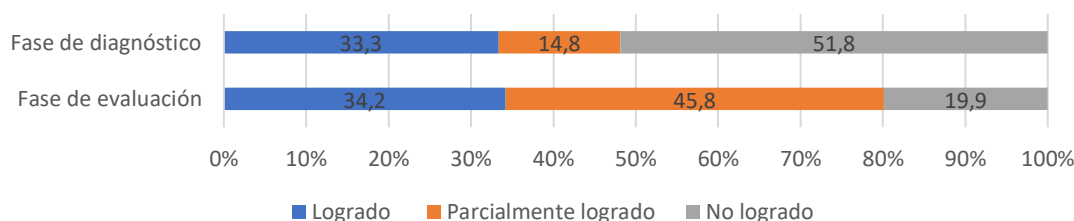
Nota. [Sí me hace reflexionar porque muchas veces intentamos buscar un culpable en la guerra, pero no se trata de eso, sino de comprender los errores y las cosas buenas que hizo cada persona y entender que de una u otra manera todos somos víctimas en un conflicto armado.]

Análisis de hallazgos

En esta fase, siendo aquella en la que analizaba los resultados obtenidos y se comparaban los del diagnóstico con los de fase de evaluación obtenida luego de la intervención, así como también se verificaba cumplimiento de los objetivos, se pudo evidenciar que, en cuanto a la categoría de Lectura crítica hubo un avance pero no como se esperaba, ya que se esperaba que el porcentaje del nivel de *Logrado* fuera más alto, dado que con respecto al promedio de la fase de diagnóstico este solo subió un 0,9%, como se muestra en la siguiente Figura:

Figura 44.

Comparación porcentual entre la Fase de diagnóstico y la Fase de evaluación



No obstante, se puede observar que hubo un desplazamiento significativo de aquellos estudiantes que obtuvieron *No logrado* en la prueba diagnóstica hacia el nivel de *Logrado* *parcialmente* mostrando que estos ahora cumplen por lo menos con uno de los criterios. Por ejemplo, en esta fase de evaluación fue posible evidenciar que las respuestas dan cuenta de que en su

interpretación existe una incorporación, aunque tímida, del contexto social, político e histórico es decir hay vínculos entre el texto y el contexto (lectura de la palabra y el mundo).

Asimismo, es posible observar una mejora en sus habilidades de argumentación, ahora su opinión es mucho más sustancial, logran tomar una postura clara y argumentarla de manera concisa, también se puede ver como las respuestas son mucho más extensas, pero sin ser frívolas, estas son más desarrolladas y concisas, todo esto con respecto al diagnóstico. De igual forma, se empieza a ver cómo conectan las temáticas discutidas en clase, en sus argumentos hay uso de conceptos complejos como ética y moral, reconocen que no deben quedarse con aquello que les dicen o que alguien más les cuenta de Otro, es necesario dudar e ir más allá, es decir se percibe que ya no son solo “objeto de los discursos de otros” (Petit, 2001, p.104).

También, en cuanto a la categoría de *Imaginación literaria* y *Cultura para la paz* se puede evidenciar un progreso significativo, los estudiantes eran más conscientes de que no es posible decir que el conflicto armado es una guerra entre “buenos” y “malos”, entienden que son muchas las complejidades que tiene este como para simplificarlo de en esos términos, además entienden los sentimientos y circunstancias que han llevado a las personas a tomar decisiones que los llevan a tomar el camino de las armas. También, en cuanto a la *Imaginación empática* y la *Compasión*, lograron comprender que aunque no estén de acuerdo con las ideas o acciones de alguien es posible comprender las circunstancias de otra persona y esto los lleva a tener un accionar ético más abierto. De igual forma, expresan la dificultad para dar un juicio moral categórico, entienden que es necesario conocer el otro lado de la historia, la otra cara del Otro.

En suma, el aumento de estudiantes al nivel de *Parcialmente logrado* en la fase de evaluación muestra que la propuesta de intervención y los textos utilizados sirvieron de una u otra forma para que los estudiantes pudieran mejorar en algunos aspectos de la lectura crítica; sin embargo, cabe señalar que la propuesta no se pudo llevar a cabo satisfactoriamente porque a lo largo de la intervención se seguía presentando la desidia y la apatía frente a la materia de Lengua Castellana y hacia la lectura, lo

cual dificultaba mucho que se pudieran desarrollar las actividades y discusiones entorno a los textos propuestos.

6. Conclusiones

Con base en los datos obtenidos a través de las cuatro fases de intervención del presente trabajo de investigación se llegó a las siguientes conclusiones: Primero, frente a la lectura crítica se evidencia que, si bien hubo una mejora en aspectos como la argumentación y la toma de postura con respecto a la prueba diagnóstica, los resultados no fueron completamente satisfactorios, esto pudo haber sido una consecuencia de varias situaciones que dificultaron alcanzar todos los indicadores con respecto a esta categoría, como por ejemplo la falta de disposición del grupo frente a la clase, como bien los estudiantes manifestaron en la ficha sociodemográfica una de sus clases menos favoritas era Lengua Castellana, lo cual sí afectó en gran medida el desarrollo de la clase y, aunque, se intentó aplicar estrategias nuevas y diferentes para motivarlos no se logró, esta situación causó que muchas veces los estudiantes no entregaran las actividades o que respondieran cualquier cosa simplemente para “entregar algo”.

Otra problemática que se presentó fue la indiferencia ante los temas políticos y sociales, como bien se mencionaba en la anterior fase, esto fue una barrera ya que fue muy difícil motivarlos a opinar o leer acerca de temas que no eran de sus interés. A pesar de esto, se logró evidenciar un avance, aunque pequeño, en cuanto a la lectura crítica, ya que tanto en la fase de intervención como en la de evaluación se pudo observar una mejoría en cuanto a la interpretación de la intención o propósito del autor, así como también se empezó a ser evidente la incorporación del contexto social, político e histórico en las respuestas de los estudiantes, es decir lograron establecer vínculos entre el texto y el contexto; de igual forma, fue posible ver un progreso en sus habilidades de argumentación, puesto que su opinión se volvió mucho más fundamentada, tomaban una postura clara y la defendían con argumentos sólidos.

Esta indiferencia dificultó la *Imaginación literaria y empática* frente a ciertos textos ya que no los “tocaba”, es decir para ellos era difícil empatizar o sentir compasión por algo que ellos no

sentían como cercano, sin embargo, el texto de *Elegía a Desquite* (1958) contribuyó en gran medida en estos aspectos, ya que este poema despertó de una u otra forma la sensibilidad de los estudiantes frente a personas como Desquite, lo cual demuestra “que cuando somos capaces de imaginar por qué alguien llega a actuar de manera que en general podría provocar una respuesta airada, seremos menos propensos a demonizar a esa persona o a crearla simplemente malvada y extraña” (Nussbaum, 2005, p.130). A pesar de esta indiferencia frente a temas políticos o de conflicto la subcategoría de *Otredad* logró un progreso significativo, ya que gracias al tema de conquista y colonia con respecto a la diferencia y la diversidad (de raza, de costumbres, de visiones de mundo), el cual como ya se mencionó sí era de interés para los estudiantes, se logró que comprendieran lo problemático de las relaciones dicotómicas y jerarquizantes en la sociedad.

Otro aspecto fue la relación displicente de los estudiantes con la lectura, es decir los estudiantes seguían manteniendo la concepción de la lectura como algo netamente académico, algo que “se hace una nota” como bien mostraba en el problema de investigación. Esto afectó en gran medida el proyecto ya que a la hora de leer los textos los estudiantes demostraban una actitud de desidia, por lo que tomaban mucho tiempo para la lectura o simplemente centraban su atención al celular o a charlar con un compañero; así se escuchaban expresiones como: “Profe, esto está muy largo”, “Profe ¿por qué siempre tenemos que leer?”, “Que pereza”, etc. Este no es un comportamiento exclusivo los jóvenes de 803, como lo menciona Petit (1999) “en la preparatoria [...] muchos jóvenes pierden el gusto por leer. Desde luego, hay otros factores que intervienen en esta edad, pero la enseñanza en sí al parecer tiene mucho que ver” (p.161). Siendo así el panorama se intentó llevar otro tipo de textos (como los multimodales), pero era primordial leer las obras literarias originales, y aunque se intentaron técnicas como la lectura en voz alta y los videos en los que se declamaban los poemas, no hubo un cambio de actitud frente a esta.

Otro factor, que cabe resaltar es que el tiempo para la intervención no fue suficiente ni totalmente libre es decir no se pudieron realizar las intervenciones como se tenían pensadas originalmente; las planeaciones de varias sesiones tuvieron que ser modificadas ya que tenían que

acoplarse a los temas que los estudiantes estuvieran viendo, esto afectó bastante la investigación ya que hizo que en varias sesiones se utilizaran explicando temas de gramática u otros y al final no se alcanzaban a realizar las actividades del proyecto, por ejemplo esto causó que algunos de los textos que se tenían pensados no se pudieran trabajar como por ejemplo ciertos fragmentos de *Cien años de soledad* (1967) de Gabriel García Márquez o *Batallón antitanque* (1962) de Gonzalo Arango.

7. Recomendaciones

En un esfuerzo por mejorar los resultados de los estudiantes y tomando en consideración los elementos de la propuesta pedagógica actual, se realizan las siguientes recomendaciones:

Debido al momento político que se está viviendo en el país, tanto el posconflicto como los diálogos de paz con el ELN, es crucial seguir fomentando una cultura de para la paz desde las aulas, no solo mediante la *Catedra de la Paz* o desde actividades como la *Escuela Abraza la Verdad*, sino como algo transversal en el currículo. El camino de la construcción de paz es difícil, frágil y toma tiempo, pero es allí donde la educación a través de una pedagogía para la paz debe generar una transformación en las creencias, actitudes y comportamientos que propician expresiones violencia en las nuevas generaciones, para que así estas comprendan la importancia de un país en paz, y se empiece una reforma en la manera de actuar. Por eso es necesario seguir trabajando desde el área de lengua castellana en torno a la imaginación literaria, incentivando a los niños y jóvenes para que a través de una obra literaria puedan desarrollar una perspectiva más humanista y un compromiso ético hacia los sentimientos y circunstancias sociohistóricas del Otro, para que así cada día sea posible reconocernos en el Otro y podamos comprendernos los unos con otros a nivel humano.

De este modo se invita a los docentes de Lengua Castellana a utilizar la literatura como herramienta para fomentar en los estudiantes en la imaginación empática, para acercarlos a temas tan complejos como la guerra, la violencia, el *bullying*, así como para ampliar las perspectivas y el horizonte significativo de los sujetos, ya que la literatura permite comprender al otro, conocer las versiones tanto de víctimas como victimarios y ayuda a no juzgar únicamente por un aspecto de la vida de esta persona lo que permitirá que se reduzcan las brechas en las relaciones entre sujetos y se

empiece a tejer nuestras relaciones como comunidad, como país. No obstante, la literatura no debe ser pensada como una herramienta exclusiva del área de español, sino que esta puede ser útil para otras áreas como, por ejemplo, ciencias sociales, en ese sentido, es importante darle a la pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura un lugar importante en la educación para la paz.

Otro factor importante es seguir desarrollando proyectos que fomentan en los niños y jóvenes el pensamiento crítico para que así tengan las herramientas para identificar narrativas o discursos de odio, y comprendan que estos están basados generalmente en estereotipos, generalizaciones o tergiversaciones y muchas veces es reproducido con el fin de alcanzar intereses políticos, a los cuales no les conviene hablar de paz. En ese sentido, la lectura se vuelve un acto político, que posibilita analizar, reflexionar y evaluar, y desarrolla criterios para pensar y repensar las dinámicas de la sociedad.

Asimismo, es importante seguir trabajando desde las aulas entornos a la comprensión del Otro, ya que es esencial para poder asumir la construcción de paz como tema de todos y no como algo polarizado, es decir que es de unos y de otros no. Así pues, hay que empoderar la educación, reconociéndola como agente principal de cambio y contribución en la construcción de paz del país, para que así, desde ahora se comience a enseñar a todos los niveles educativos y todas las edades, como expone Morin, la comprensión entre personas, ya que esta será nuestra única garantía de que podremos alcanzar, en un futuro, la verdadera paz.

Por otro lado, es necesario darle una gran importancia al pasado, comprender el todo, lo complejo de la situación, antes de condenar y de tomar posición de jueces desde una posición totalmente desligada de la comprensión humana. Es necesario comprender que la paz no se trata solo del silencio de los fusiles o la erradicar los conflictos, como dice Zuleta (2017) “ Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo” (p.32), de este modo es fundamental abrir espacios de dialogo, revitalizar la competencia electoral, superar la exclusión, ir dejando esas relaciones dicotómicas y

jerarquizantes de la herencia colonial, que solo han dejado división, desigualdad, inequidad, etc. Hay que procurar superar el paradigma de la guerra y el enemigo interno, acabar con la estigmatización y la demonización del que piensa o es diferente, todo esto con el fin de ver al Otro como un adversario más que como un enemigo a eliminar.

Así pues será indispensable de fomentar el conocimiento de la historia para construir memoria colectiva y la literatura puede ser de gran ayuda para esto, ya que es una herramienta útil para comprender al Otro, a conocer los relatos tanto de víctimas como victimarios y nos permite no juzgar únicamente por un aspecto de la vida de esa persona, lo que permitirá que reduzcamos las brechas en nuestras relaciones y se empiece a tejer nuestras relaciones como comunidad, como país.

En suma, hay una invitación a para ubicar a los niños y jóvenes como protagonistas del proceso de cambio, como protagonistas de la educación para la paz, ya que son ellos la garantía de una paz duradera en para país. Así, la educación debe ser aquella que haga dignas de vivir a las nuevas generaciones.

8. Bibliografía

Acevedo, A., & Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68–80.

doi:<https://doi.org/10.29375/01240781.3455>

Adarve, P., González, S., & Guerrero, M. A. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, 61-71.

doi:<https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>

Alba, O. (2019). *Imaginación narrativa para el desarrollo de la cultura de la empatía en la formación para la paz*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11349/14871>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Obtenido de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/774/46/PDF/N9977446.pdf?OpenElement>

Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos aires: Paidós.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Bonnet, P. (2011). Globalización, lenguaje y poesía. *Leer y releer*(61), 5-61.

Cambridge International. (2019). *Evaluación para el Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579619-assessment-for-learning-spanish-.pdf>

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 113-132. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Céspedes, A. R. (24 de Agosto de 2016). *La educación y la construcción de la paz*. Obtenido de Magisterio.com.co: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-educacion-y-la-construccion-de-la-paz>
- CEV. (2022). Convocatoria a la paz grande. En Comisión de la Verdad, *Hay futuro si hay verdad. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad*. Bogotá. Obtenido de <https://www.comisiondelaverdad.co/convocatoria-la-paz-grande-0>
- CNMH. (2012). *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Obtenido de La Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra.: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica>
- Cohen, L., Manion , L., & Morrison , K. (2007). *Research Methods in Education (Sixth ed.)*. New York: Routledge Taylor & Francis group.
- Colorado, J. A. (08 de 04 de 2019). El testigo: Cain y Abel. (K. Horn, Entrevistador)
- Comisión de la Verdad . (26 de Junio de 2022). *La Comisión de la Verdad presenta a Colombia y al mundo su Informe Final*. Obtenido de Comisión de la Verdad : <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-comision-verdad-presenta-a-colombia-y-al-mundo-su-informe-final#:~:text=El%20objetivo%20de%20la%20Comisi%C3%B3n,la%20poblaci%C3%B3n%20colombiana%20en%20general.>
- Cuevas, A. M. (6 de Julio de 2016). *Los colegios de Bogotá que se enfrentaban y ahora son ejemplo de paz*. Obtenido de Alcaldía de Bogotá: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/los-colegios-de-bogota-que-se-enfrentaban-y-ahora-son-ejemplo-de-paz>

- Duque, V. H. (2018). Alteridad y violencia en Colombia. Avatares teóricos de una historia cultural. *Revista Historia de la Educación Colombiana*(21).
doi:<https://doi.org/10.22267/rhec.182121.8>
- Eco, U. (2012). *Construir al enemigo y otros escritos*. Barcelona: Lumen.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *CINVESTAV - Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. Argentina : Red de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe - ReDeSoc.
- Freire, P. (1970). The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. Harvard Educational Review, 40(2). *Harvard Educational Review*, II(40), 205-225.
- Freire, P. (1991). La importancia de leer. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (págs. 94-107). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación* . México D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación* . Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). La alfabetización y la pedagogía crítica. En P. Freire, & D. Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y de la realidad* (págs. 147-159). Barcelona: Paidós.
- Fuentes, P. A. (28 de Junio de 2016). "*Frontera*", el proyecto que puso fin a 30 años de conflicto en colegios de usaquén. Obtenido de Secretaría de Educación :
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5464

Fundacion Universitaria de las Palmas y Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (2016).

Empatía. El arte de comprender emociones. Las Palmas de Gran canaria: Gobierno de Canarias.

García, N., Arango, Y., Londoño, J., & Sánchez, C. (2020). Educar en la memoria. Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente. *Rescates*. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12575/Educar%20en%20la%20Memoria%20web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1 y 2), 13-26.

Giroux, H. (2016). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto. *High School Journal*, 99(4), 351-359.

González, V. (2020). *Metodologías y estrategias para la enseñanza en línea. Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ)*. Murcia: Universidad Murcia. Unidad de innovación. Obtenido de Propuestas Metodológicas y Herramientas del Aula Virtual: <https://www.um.es/innova/webformacion/metodologias/ficha-Juego.pdf>

Hernández, D. (2016). El análisis del discurso literario como herramienta de sentido. *Archipiélago. Revista Cultural De Nuestra América*, XXI(82), 35-36. Obtenido de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/55688>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill Education.

Hernández, S. T. (2018). *La literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11031>

- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Junquera, C. (2019). El poder de la imaginación literaria. *Ecología Política*(57), 16–23. Obtenido de https://www.ecologiapolitica.info/wp-content/uploads/2019/07/57_2019pkyxm.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. : Editorial Graó.
- Levinas, E. (2001). El yo y la totalidad. En E. Levinas, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros* (págs. 25-51). Valencia: Pre-Textos.
- Levinas, E. (2005). *Difícil Libertad. Ensayos sobre el judaísmo*. Buenos Aires: Ediciones Lilmod.
- Lozano, P. (23 de abril de 2020). *La Literatura, una herramienta valiosa para acercar a niños y jóvenes a la realidad de la guerra*. Obtenido de Banrepcultural. La Red Cultural del Banco de la República en Colombia: <https://www.banrepcultural.org/pasto/actividad/la-literatura-una-herramienta-valiosa-para-acercar-ninos-y-jovenes-la-realidad-de-la>
- McConn, M. (2016). Connecting students with the human dimensions in literature: using Bruner's modes of thought to deepen literary appreciation. *Texas Journal of Literacy Education*, II(2), 106-116. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1110946>
- Medina, H. (2021). Martha Nussbaum y la literatura como filosofía moral. *Filos. Unisinos*, 2(22). doi:<https://doi.org/10.4013/fsu.2021.222.02>
- Mèlich, J.-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional . (27 de Octubre de 2011). *Establecimientos Educativos de Régimen Especial que Ofrecen los Niveles de Preescolar, Básica y Media*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional : <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-252301.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*.

Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.

Bogotá.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*.

Neiva: Universidad Surcolombiana.

Morin, E. (2001). Capítulo VI: Enseñar la comprensión. En E. Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (págs. 97-109). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2013). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ortiz, G. (2021). *Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17083>

- Ospina, W. (2 de octubre de 2010). El viejo remedio. *El espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/opinion/el-viejo-remedio-columna-227426/>
- Pérez, J. A., & Rojas, D. J. (2020). *Enseñanza de la literatura: un viaje a través de la memoria y la ruralidad*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10495/16452>
- Pérez, P. (2021). El otro como amenaza. Pensar la otredad con Roger Bartra. En S. Olivero, & A. Martínez, *dentidades, segregación, vulnerabilidad. ¿Hacia la construcción de sociedades inclusivas? Un reto pluridisciplinar* (págs. 429-445). Madrid: Dickinson.
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. En M. Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (págs. 153-192). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). Derecho a la metáfora. *Signo & seña*(19), 131-143.
- Petit, M. (2009). *EL arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D. F.: Oceano.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Planeación Alcaldía Local de Usaquén. (2020). *Consolidado de diagnósticos para la localidad de Usaquén. Documento Base para la construcción del Plan de Desarrollo Local 2021-2024*. Bogotá: Alcaldía Local de Usaquén.
- Ramírez, M. (2007). Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro. *Diánoia*, LII(58), 143–175.

- Serrano, P. (2013). *La comunicación jibarizada. Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes*. Barcelona: Ediciones Península.
- Tatar, F., & Vargas, J. (2017). La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 40-53.
- Todorov, T. (2003). *La conquista de América: el problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres, L., & Agudelo, I. (2015). La literatura: una perspectiva para el estudio de la condición humana. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 31(31), 131-152.
- UNESCO. (s.f.). *¿Qué es la cultura de paz?* Obtenido de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>
- Valparaíso, P. U. (2017). *La gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Valparaíso: Pontificia Universidad de Valparaíso. Unidad de Mejoramiento de la docencia Universitaria PUCV. Obtenido de https://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2017/03/gamificacion_continua.pdf
- Velázquez, I. P. (s.f.). *Rubrica evaluación escrito elemental*. Obtenido de SCRIBD: <https://fr.scribd.com/doc/310384945/Rubrica-Evaluacion-Escrito-Elemental>
- Villoro, L. (1998). Estadios en el reconocimiento del otro. En L. Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas* (págs. 155 - 168). México: Paidós.
- Zambrano, F., & Rincón, A. (2018). *El cuento literario como mediación pedagógica para la formación de una cultura de paz y reconciliación en el grado cuarto del Liceo Hermano Miguel La Salle*. Bogotá: Universidad de la Salle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/390

Zuleta, E. (2017). Sobre la guerra. En E. Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (págs. 207-218). Cali: Biblioteca Básica de Cultura Colombiana (págs. 85-88). Cali: Biblioteca Básica de Cultura Colombiana.

Zuleta, E. (2017). Sobre la lectura. En E. Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (págs. 207-218). Cali: Biblioteca Básica de Cultura Colombiana.

9. Anexos

9.1. Anexo 1: Ficha sociodemográfica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Lic. Español y Lenguas Extranjeras

Información acerca de ti

1- Nombres y apellidos: _____

2- Fecha de nacimiento: _____ 3- Curso: _____

4- Sexo: F _ M _

5- ¿En qué localidad vives?:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Usaquén | <input type="checkbox"/> Suba |
| <input type="checkbox"/> Chapinero | <input type="checkbox"/> Barrios Unidos |
| <input type="checkbox"/> Santa Fe | <input type="checkbox"/> Teusaquillo |
| <input type="checkbox"/> San Cristóbal | <input type="checkbox"/> Los Mártires |
| <input type="checkbox"/> Usme | <input type="checkbox"/> Antonio Nariño |
| <input type="checkbox"/> Tunjuelito | <input type="checkbox"/> Puente Aranda |
| <input type="checkbox"/> Bosa | <input type="checkbox"/> La Candelaria |
| <input type="checkbox"/> Kennedy | <input type="checkbox"/> Rafael Uribe Uribe |
| <input type="checkbox"/> Fontibón | <input type="checkbox"/> Ciudad Bolívar |
| <input type="checkbox"/> Engativá | <input type="checkbox"/> Sumapaz |

6- ¿En qué barrio vives?: _____

7- ¿Qué estrato eres?

- 1
 2
 3
 4
 5
 6

8- ¿Con quién vives? (puedes marcar varios recuadros)

- Papá
 Mamá
 Hermanos
 Abuelos
 Otro: _____

9- ¿Cuándo haces tareas, las haces...?

- Solo
 Te ayuda tu papá
 Te ayuda tu mamá
 Te ayuda tu hermano/a (s)
 Otro: _____

10- ¿Qué nivel educativo tiene tu padre?

- Primaria Tecnólogo
 Secundaria Profesional
 Técnico Posgrado

11- ¿Qué nivel educativo tiene tu madre?

- Primaria Tecnólogo
 Secundaria Profesional
 Técnico Posgrado

Información acerca de tus gustos

1- Asigna una puntuación a cada una de las siguientes asignaturas, en donde 10 es la que más te gusta y 1 la que menos te gusta

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Química	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legua castellana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciencias sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2- ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Escuchar música | <input type="checkbox"/> Dibujar, pintar |
| <input type="checkbox"/> Ver películas, series, etc. | <input type="checkbox"/> Escribir (diarios, poemas, cuentos, historias) |
| <input type="checkbox"/> Ver videos en YouTube | <input type="checkbox"/> Conversar con amigos |
| <input type="checkbox"/> Revisar las redes sociales | <input type="checkbox"/> Cantar |
| <input type="checkbox"/> Leer | <input type="checkbox"/> Bailar |
| <input type="checkbox"/> Jugar videojuegos | <input type="checkbox"/> Practicar algún deporte |

3- Cuando alguien de tu salón te "cece mal", tú...

- Buscas la manera de ridiculizarlo
- Haces de cuenta que no existe
- Lo evitas
- Lo tratas mal (groserías, golpes, etc.)
- Lo tratas de manera respetuosa
- Otra: _____

4- En una escala del 1 al 5 ¿qué tan fácil o difícil es que una persona nueva entre a tu círculo de amigos?

- Muy fácil Muy difícil
- 1 2 3 4 5

5- Cuando alguien es diferente a ti...

- Te cae mal
- Intentas conocerlo
- Lo ignoras
- Lo tratas mal

6- ¿Qué actividades te gusta hacer en clase?

- Leer
- Escribir
- Presentaciones orales
- Talleres, guías
- Jugar

7- Cuando lees, ¿lo haces por...?

- Gusto
- Cumplir con la tarea
- Aprender nuevas cosas

8- ¿Qué prefieres leer?

- Novelas
- Cuentos
- Poesía
- Cómic
- Webtoons

9- ¿Qué género te gusta más para leer?

- Ciencia ficción y fantasía
- Terror
- Aventuras
- Histórico
- Realista
- Otro _____

10- ¿Has leído alguna obra (cuento, novela, poema) de literatura colombiana? ¿Cuál?

11- ¿De qué manera te has relacionado con el conflicto armado colombiano?

- Mi familia ha sido víctima del conflicto
- Mis abuelos me han contado sus experiencias
- Por medio de la televisión (noticieros, películas, documentales)
- A través de libros, testimonios, relatos de víctimas del conflicto
- Otra _____

12- Para ti, de los siguientes actores del conflicto, ¿quién podría tener el papel del "héroe" (si consideras que lo hay) y quién tendría el del "villano(s)" en la historia del conflicto armado colombiano?

	Héroe	Villano	Ninguno de los dos
Estado colombiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guerrilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejército Nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paramilitares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(solo puedes escoger una opción por cada actor)

¡Gracias!



9.2. Anexo 2: Datos recolectados ficha sociodemográfica

Anexo 2.1. Caracterización de tipo de familia

Tipo de familia	
Nuclear	51,8%
Monoparental	29,6%
Extensa	7,4%
Monoparental extensa	7,4%
Compuesta	3,7
Total	100%

Anexo 2.2. Tipo de persona que brinda apoyo en las tareas

Quién apoya las tareas	
Trabajo Autónomo	70,4%
Hermanos, tío, abuelos	14,8%
Mamá	11,1%
Papá	3,7%
Total	100%

Anexo 2.3. Consolidación porcentual de materias favoritas y menos favoritas

Materias	Escala		
	1-3	4-7	8 - 10
Matemáticas	55,5%	29,6%	14,8%
Química	14,8%	48,1%	37%
Biología	0%	40,7%	59,2%
Física	18,5%	55,5%	25,9%
Lengua castellana	29,6%	51,8%	18,5%
Inglés	11,1%	51,8%	37%
Ciencias sociales	3,7%	44,4%	51,8%
Artes	3,7%	14,8%	81,4%
Educación física	22,2%	18,5%	59,2%
Ética	3,7%	44,4%	51,8%

Anexo 2.4. Tipo de textos preferidos para leer

Tipo de texto	
Novelas	48,1%
Cómics	33,3%
Weebtoons	29,6%
Poemas	18,5%
Cuentos	11,1%

Anexo 2.5. Género favorito para leer

Género de narrativa preferido	
Terror	55,6%
Ciencia ficción y fantasía	40,7%
Histórico	18,5%
Aventuras	11,1%
Realista	11,1%

Anexo 2.6. Actividades favoritas en su tiempo libre

Actividades	
Escuchar música	81,5%
Conversar con amigos	55,6%
Ver películas, series	51,9%
Ver videos en YouTube	44,4%
Jugar videojuegos	44,4%
Dibujar, pintar	44,4%
Revisar las redes sociales	40,7%
Practicar algún deporte	37%
Leer	33,3%
Bailar	11,1%
Escribir (diarios, poemas...)	11,1%
Cantar	7,4%

9.3. Anexo 2: Prueba diagnóstica de lectura y escritura¹⁸



FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LIC. ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

Profesor en formación: Paula Andrea Quintero Pastor

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

PRUEBA DIAGNÓSTICA LECTURA Y ESCRITURA

HUMANITOS

Darwin nos informó que somos primos de los monos,
no de los ángeles.

Después supimos que veníamos de la selva africana y que ninguna cigüeña nos había traído desde París.
Y no hace mucho nos enteramos de que nuestros genes son casi igualitos a los genes de los ratones.

Ya no sabemos si somos obras maestras de Dios o chistes malos del diablo.

Nosotros, los humanitos:
los exterminadores de todo,
los cazadores del prójimo,
los creadores de la bomba atómica, la bomba de hidrógeno
y la bomba de neutrones, que es la más saludable de todas porque liquida a las personas pero deja intactas las cosas, los únicos animales que inventan máquinas,
los únicos que viven al servicio de las máquinas que inventan,

los únicos que devoran su casa,
los únicos que envenenan el agua que les da de beber
y la tierra que les da de comer,
los únicos capaces de alquilarse o venderse y de alquilar
o vender a sus semejantes,
los únicos que matan por placer,
los únicos que torturan,
los únicos que violan.

Y también
los únicos que ríen,
los únicos que sueñan despiertos,
los que hacen seda de la baba del gusano,
los que convierten la basura en hermosura,
los que descubren colores que el arco iris no conoce,
los que dan nuevas músicas a las voces del mundo
y crean palabras, para que no sean mudas
la realidad ni su memoria.

- Eduardo Galeano. *Espejos*, 2008. Ed. Siglo XXI

¹⁸ ¹⁸ Prueba diagnóstica tomada de Evaluación de diagnóstico 2009. 2do ESO. Competencia en comunicación lingüística – cuadernillo B. *Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades*. Xunta de Galicia.
- Preguntas 7 y 8 agregadas de: <https://www.studocu.com/es-ar/document/best-notes-for-high-school-ar/lengua-y-literatura/humanitos-de-galeano-texto-y-actividades/38840934>

A partir de la lectura del texto anterior, responde:

1. Según el texto nuestros genes son similares a los de:

- a) Los vegetales
- b) Los ángeles
- c) Las cigüeñas
- d) Los ratones

2. El adjetivo “saludable”, en el texto, está empleado con el sentido de:

- a) Que es beneficiosa para las personas
- b) Que no contamina la atmósfera
- c) Que no hace ruido
- d) Que es letal para las personas

3. La expresión “los únicos que devoran su casa” se puede interpretar como:

- a) Se la comen
- b) protegen excesivamente
- c) La destruyen para hacer otra
- d) Destruyen su hábitat

4. ¿Con qué expresión se hace referencia a que los “humanitos” utilizan la literatura para contar lo que sucede?

5. Escribe al menos tres expresiones del texto en las que se refleja la violencia directa de los seres humanos entre sí.

- _____
- _____
- _____
- _____

6. ¿Qué te parece que pretende el autor al escribir este texto?

- a) Reflexionar sobre la maldad de las personas
- b) Reflexionar sobre la bondad de las personas
- c) Reflexionar sobre los orígenes de las personas
- d) Reflexionar sobre lo bueno y lo malo de la humanidad

7. ¿Qué cosas buenas sobre nosotros los “humanitos” agregarías tú? Escribe no menos de tres y justifica el porqué de tu elección.

8. Lee la siguiente frase de Eduardo Galeano. Elabora un escrito breve en el que la incluyas como cita de autoridad para hablar del tema que el autor expone en la misma.

“La violencia engendra violencia, como se sabe; pero también engendra ganancias para la industria de la violencia, que la vende como espectáculo y la convierte en objeto de consumo

9.3.1. Rúbrica de evaluación lectura:

Nivel de lectura	Criterio de evaluación	Valoración		
		Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Leer las líneas (<i>Comprensión literal</i>)	Comprende de manera literal las palabras que componen el texto y decodificar su significado semántico: elige la acepción adecuada al contexto.			
Leer entre líneas (<i>Comprensión inferencial</i>)	Recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito.			
Leer detrás de las líneas (<i>Comprensión crítica</i>)	Comprende qué pretende conseguir el autor con el texto, por qué lo escribió y con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.)			
	Articula una opinión respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes.			
	Toma una postura a favor, ecléctica o en contra de la opinión del autor.			

Nota: Elaboración propia. Criterios tomados de los planteamientos de Cassany en su texto "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos" del 2003

9.3.2. Rúbrica de evaluación escritura

Criterios	5	4	3	2	1	0	Observaciones
Contenido: el tema y la idea central se presentan de forma clara.							
Organización: las oraciones y los párrafos presentan ideas claras; el escrito, en general, presenta secuencia lógica de las ideas [inicio, desarrollo y cierre].							
Vocabulario y gramática: uso adecuado del vocabulario y las reglas gramaticales.							
Ortografía, acentuación y puntuación: la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación es correcta.							

Escala:
5= Excelente 4= Muy bueno 3= Bueno 2= Deficiente 1= Pobre 0= Muy pobre

Nota: Tomada de "Rubrica evaluación escrito elemental" transferida por Imelda Pérez Velázquez, obtenido de SCRIBD.

9.4. Anexo 4: Planeaciones propuesta de intervención pedagógica

Para ver detalladamente aquello que se describió en cada fase con respecto a los realizado en cada sesión de intervención puede entrar al siguiente enlace:

[Planeaciones IPN - Propuesta de intervención pedagógica - Paula Andrea Quintero Pastor](#)

9.5. Anexo 5: Diarios de campo

Para ver los diarios de campo ingresar a al siguiente enlace:

[DIARIOS DE CAMPO OBSERVACIÓN 2023-1.docx](#)

Anexo 6: Procesamiento de datos

Anexo 6.1. Datos prueba diagnóstica lectura literal e inferencial

Nivel	Preguntas									
	Lectura literal		Lectura inferencial						Lectura literal	
	1		2		3		4		5	
	No. ¹⁹	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<i>Logrado</i>	27	100	11	40,7	25	92,6	7	25,9	17	63
<i>Parcialmente logrado</i>	0	0	0	0	0	0	0	10	37	
<i>No logrado</i>	0	0	16	59,3	2	7,4	20	74,1	0	0
Total	27	100	27	100	27	100	27	100	17	100

Nota. La prueba diagnóstica la presentaron 27 estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Anexo 6.2. Datos prueba diagnóstica lectura crítica

Nivel	Preguntas						Promedio
	#6		#7		#8		
	No.	%	No.	%	No.	%	
<i>Logrado</i>	19	70,3	2	7,5	6	22,2	33,3
<i>Parcialmente logrado</i>	0	0	9	33,3	3	11,2	14,8
<i>No logrado</i>	8	29,6	16	59,2	18	66,6	51,8
Total	27	100	27	100	27	100	100

Nota. La prueba diagnóstica la presentaron 27 estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Anexo 6.3. Datos prueba diagnóstica escritura

Criterio Escala	Contenido		Organización		Vocabulario y gramática		Ortografía		Promedio
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	%
5 (<i>Excelente</i>)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 (<i>Muy bueno</i>)	3	11,1	2	7,4	6	22,2	10	37	19,5
3 (<i>Bueno</i>)	8	29,6	9	33,3	10	37	11	40,7	35,15
2 (<i>Pobre</i>)	9	33,3	7	26	4	14,8	1	3,7	19,45
1 (<i>Muy pobre</i>)	7	25,9	9	33,3	7	25,9	5	18,5	25,9
Total	27	100	27	100	27	100	27	100	100

¹⁹ Número de estudiantes.

Anexo 6.4. Datos fase de sensibilización

Nivel	Actividad - Texto literario																			
	Actividad 1: <i>Dioses, hombres y demonios</i> - Antonio Caballero & <i>Complejo de ilegitimidad</i> - Fernando González Ochoa									Promedio	Actividad 2: <i>La patria</i> - María Mercedes Carranza									Promedio
	P. 1		P. 2		P. 3		P. 4		P. 1		P. 2		P. 3		P. 4					
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
<i>Logrado</i>	18	81,9	8	36,3	0	0	0	0	29,55	0	0	0	0	3	12,5	0	0	0	0	3,125
<i>Parcialment e logrado</i>	0	0	5	22,8	4	18,5	16	72,8	28,52	3	12,5	13	54,1	11	45,9	8	33,3	8	33,3	36,45
<i>No logrado</i>	4	18,1	9	40,9	18	81,1	6	27,2	41,8	21	87,5	11	45,9	10	41,6	16	66,7	16	66,7	60,425
Total	22	100	22	100	22	100	22	100	100	24	100	24	100	24	100	24	100	24	100	100

Nota. La primera actividad de comprensión lectora la entregaron 22 estudiantes y la segunda 23 estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6.5. Datos Fase de evaluación

Nivel	Preguntas										Promedio
	1		2		3		4		5		
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
<i>Logrado</i>	14	50	15	53,5	5	17,8	4	14,2	10	35,7	34,24
<i>Parcialmente logrado</i>	10	35,7	13	46,4	15	53,5	14	50	12	42,9	45,7
<i>No logrado</i>	4	14,2	0	0	8	28,5	10	35,7	6	21,4	19,96
Total	28	100	28	100	28	100	28	100	28	100	100

Nota. La actividad de comprensión lectora la presentaron 28 estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

9.6. Anexo 7: Evidencias datos recogidos

Para ver a detalle todas las evidencias de cada una de las fases entrar a los siguientes enlaces:

[Resultados pruebas diagnósticas 803.pdf](#)

[Datos fase de sensibilización - 803.pdf](#)

[Datos fase de intervención - 803.pdf](#)

[Datos fase de evaluación - 803.pdf](#)

[Opiniones finales estudiantes - 803.pdf](#)

9.7. Anexo 8: Formato autorización de tratamiento de datos

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	<small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

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

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

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

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

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

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

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

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

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