

TEXTO MULTIMODAL: LECTURA INFERENCIAL EN LA COMPRESIÓN DE
IMAGINARIOS DE OTREDAD

Proyecto de investigación para optar al título profesional de licenciada en Español y Lenguas
Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

Llyneth Paola Mena Rodríguez

Asesor:

Tarsicio Guerra

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Bogotá, D.C.

2023

Página de aceptación

Nota de aceptación

Firma

Firma

Firma

Bogotá, Noviembre de 2023

Tabla de contenidos

Capítulo 1: Contextualización y Problema de investigación	6
1.1 Contextualización	6
1.2 Descripción de la población	8
1.3 Diagnóstico.....	12
1.4 Descripción del problema.....	14
1.5 Pregunta de investigación.....	17
1.6 Objetivos de investigación	17
1.6.1 Objetivo general.....	17
1.6.2 Objetivos específicos	17
1.7 Justificación	18
Capítulo 2: Contexto conceptual	20
2.1 Antecedentes del problema	20
2.2 Marco conceptual.....	29
2.2.1 Lectura.....	30
2.2.2 Lectura inferencial	31
2.2.3 Textos multimodales	34
2.2.4 Imaginarios sociales	35

2.2.5 Otreedad.....	37
Capítulo 3: Metodología de investigación.....	40
3.1 Enfoque investigativo	40
3.2 Paradigma crítico-social.....	42
3.3 Investigación-acción educativa.....	43
3.4 Instrumentos de recolección de datos	46
3.4.1 <i>Diario de campo</i>	46
3.4.2 <i>Encuesta</i>	47
3.4.3 <i>Prueba de lectura</i>	47
Capítulo 4: Propuesta de intervención pedagógica	48
Capítulo 5: Organización y análisis de datos.....	51
5.1 Gestión del análisis	51
5.2 Análisis de datos	52
5.2.1 Fase de sensibilización.....	52
5.2.2 Fase de Intervención	57
5.2.3 Fase de Evaluación.....	69
5.3 Resumen de resultados	77
Conclusiones	78
Referencias	81
Anexos	86

Resumen

En el presente documento se aborda la lectura inferencial de los imaginarios sociales de otredad que se difunden en los textos multimodales, principalmente en programas infantiles como el que se abordó en este proyecto, que es el programa de la RTVC *¿Qué harías tú?*, imaginarios que pueden ser percibidos por los estudiantes de grado sexto del Colegio Guillermo Cano Isaza en Bogotá. Aquí se hace un recorrido conceptual de las categorías a tratar, la forma en la que se delimitó el problema, el contexto de la población, los antecedentes y los objetivos, los que a su vez dan paso a la metodología en la que finalmente se presenta la intervención pedagógica que tenía como objetivo potenciar en los estudiantes la habilidad de inferencia de dichos imaginarios (otredad). Además, proporcionar la capacidad de percibir y comprender en el futuro, las ideas que subyacen tras los distintos sistemas simbólicos que se crean en la sociedad.

Palabras clave: Lectura, lectura inferencial, texto multimodal, imaginarios sociales, otredad.

Abstract:

This document addresses the inferential reading of the social imaginaries of otherness that are disseminated in multimodal texts, mainly in children's programs such as the one that was treated in this project, which is the program of the RTVC *What would you do?* in the second season, imaginaries that can be perceived by sixth grade students of the Guillermo Cano Isaza school in Bogotá. Here is a conceptual overview of the categories that were addressed, the way in which the problem was delimited, the context of the population, the background, and the objectives, which in turn give way to the methodology, in which finally, the pedagogical intervention is presented whose objective was to allow students to enhance the inference ability

of such imaginaries (otherness), besides providing the ability to perceive and understand in the future, the ideas that underlie the different symbolic systems that are created in society.

Key words: Reading, inferential reading, multimodal text, social imaginaries, otherness.

Capítulo 1: Contextualización y Problema de investigación

1.1 Contextualización

El colegio Guillermo Cano Isaza IED, en el que se implementó la presente propuesta, se encuentra ubicado en la localidad Ciudad Bolívar, la cual cuenta con más de 700.000 habitantes de diversas procedencias culturales del país. De acuerdo con la página web de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, esta diversidad ha aportado al crecimiento y desarrollo de la comunidad con relación a valores como respeto por las distintas etnias y reconocimiento de las mismas. Así como la apreciación de las festividades y manifestaciones artísticas que las representan. Esto, por medio de varias actividades que se organizan en los centros culturales a lo largo y ancho de la localidad.

Uno de los más de 200 barrios de la localidad Ciudad Bolívar es el barrio Meissen que se encuentra cerca de las localidades Usme, San Cristóbal y el río Tunjuelito. Queda ubicado en aproximaciones a la Avenida Boyacá, la cual es una vía de acceso a Bogotá desde diferentes partes del país. Por ella ingresan carros de todo tipo, en especial de carga, por lo que se presenta una dificultad en el tráfico de manera constante. Esto, sumado al transporte local de la zona, ya que al encontrarse en un lugar muy transitado por la razón mencionada previamente, sirve como canal de paso hacia otros barrios de la misma localidad que se encuentran en partes más altas o montañosas del terreno. Además, se puede observar gran cantidad de talleres de mecánica cerca

al hospital Meissen, como resultado del lugar en el que se ubica este barrio; una zona de tránsito de camiones y carros de carga.

Debido al desplazamiento en Colombia desde los años 40 por la violencia en las zonas rurales del país, muchas personas llegaron a Bogotá sin un lugar donde vivir, así que se ubicaron a las afueras de lo que en ese entonces se conocía como la ciudad. Esos lugares periféricos comprendían la localidad Ciudad Bolívar en donde surgió el barrio Meissen, en el que las primeras familias, aproximadamente en los años cincuenta, vivían de sus huertas y construían sus casas con los materiales más accesibles para ellos. También, se hacían cargo del manejo de los servicios públicos, ya que el gobierno local no les brindaba ningún tipo de ayuda al no ser considerada una zona perteneciente a Bogotá. Fue a partir de principio de los años ochenta que el gobierno invirtió en esta localidad para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.

Esta historia del origen del barrio y de la localidad en la que se encuentra, muestra de alguna forma la visión de marginalidad que se tiene de las personas que viven allí. Es una perspectiva que se mantiene en la actualidad como consecuencia de los conflictos que tienen lugar en este barrio. Lo anterior repercute en la seguridad, ya que se presentan robos, peleas violentas, entre otros. Es por eso que desde el 2020 se han realizado intervenciones para garantizar la seguridad de la población, tal como informó el secretario de Gobierno de Bogotá, Felipe Jiménez:

Acabamos la olla y la ocupación ilegal de la zona conocida como Puente Meissen en la frontera entre Tunjuelito y Ciudad Bolívar. Con diálogo, oferta social y sin violencia recuperamos este espacio público. Lo que antes era una olla, en las próximas semanas será un bosque urbano. (Alcaldía de Bogotá, 2022).

En las inmediaciones del colegio Guillermo Cano Isaza se pueden contemplar tiendas de confecciones textiles, panaderías, fruterías, además de algunos puestos de ventas ambulantes. En dichos establecimientos se busca principalmente llegar al público escolar en cuanto al arreglo de uniformes, venta de alimentos para los niños al momento de ingresar o salir del colegio. De acuerdo con lo que se observó y registró en el diario de campo, la disposición de estas tiendas permite que los estudiantes, antes de entrar al colegio o después de salir del mismo, se reúnan en torno a ellos para esperar a sus compañeros. Esto, con el fin de compartir un tiempo con ellos o con el fin de desafiarse y pelear, como se ha presentado en algunas ocasiones.

1.2 Descripción de la población

Este proyecto de investigación para trabajar la lectura inferencial de imaginarios de otredad por medio del texto multimodal, se dirigió a los estudiantes de grado sexto (salón 603) del Colegio Guillermo Cano Isaza de la jornada de la tarde. Sus edades oscilan entre los once y los catorce años, a quienes se observó durante el primer semestre de 2022. De acuerdo con Papalia, Duskin y Martorell (2012), los niños en estas edades atraviesan procesos en cuanto a lo social, cognitivo, socio-afectivo que inciden en su proceso de aprendizaje. Con respecto a lo cognitivo, los autores afirman que les es posible emplear algunos signos o símbolos con el fin de representar otros, lo que les permite entender materias como cálculo y álgebra. Esto también propicia la comprensión de las alegorías y las metáforas, gracias a las que perciben múltiples significados y sentidos en la literatura. Por lo tanto, suscita la imaginación, la generación y comprobación de hipótesis.

Lo anterior demuestra que a estas edades los niños son capaces de realizar procesos mentales un poco más complejos que aquellos realizados en etapas precedentes. Sin embargo, su

cerebro sigue en desarrollo, en especial las partes del mismo que intervienen en la conducta, emociones y en los juicios que realizan.

Erik Erikson plantea una teoría del desarrollo psicosocial en la que se presentan ocho etapas por las que pasa el ser humano a lo largo de su proceso de crecimiento. Una de ellas, es la etapa de Laboriosidad vs Inferioridad, etapa que va desde los seis hasta los doce o trece años de edad. Esta consiste en el desarrollo del interés, el cual se mide por la productividad del estudiante, en donde coloca todo el esfuerzo posible para lograr las cosas que se propone. En el caso en que no se logra lo deseado, hay un sentimiento de inconformismo que lo lleva a compararse con otros compañeros, por lo que al encontrarse incapaz con respecto al triunfo de los demás, se siente inferioridad e inseguridad. Por eso, son edades en las que se busca mucho la aprobación de los adultos, como los padres y los profesores, y en algunos casos, de otros compañeros (Erikson, 1985).

Esto se puede evidenciar a partir de un proceso de observación en donde varios estudiantes al realizar una actividad en clase, se levantan del puesto cada vez que hacen un punto o una parte de un punto para mostrarle al profesor y preguntarle si está bien la manera en la que van respondiendo. Cuando el profesor les dice que van bien, sonrían y regresan a su puesto, para más tarde repetir el mismo procedimiento: resolver una parte mínima de la actividad y mostrarle al profesor cómo van (Ver anexo 6).

Por otra parte, Albert Bandura (1963) propone una teoría del aprendizaje social en la que afirma que el ser humano aprende al ver a otra persona comportarse. No solo aprende por la información que se almacena de manera tradicional o individualmente, sino que también aprende a comportarse de una manera específica por medio de la observación. En este proceso, una variable que tiene gran importancia para la adquisición de conocimiento es la atención, de la

cual el autor indica que según los modelos que se presenten para ser observados, ésta aumentará o disminuirá (Lacal, 2009).

Esto se puede evidenciar en el siguiente relato de la observación de una de las clases de español:

Hay dos estudiantes en la parte de atrás del salón que utilizan el celular y hablan, mientras el profesor está explicando el tema nuevo. En repetidas ocasiones él les pide que hagan silencio. Hay otros estudiantes que no copian lo que está en el tablero, sino que se quedan semi recostados en el puesto (inclinados hacia adelante) distraídos. En esta clase se ve un tema nuevo que es la conjugación de verbos, pero uno de los estudiantes está presentando la evaluación de recuperación del período académico anterior porque no asistió el viernes, así que presenta la prueba hoy, pero se distrae con la explicación del nuevo tema. Participa esporádicamente cuando el profesor hace preguntas al resto de sus compañeros sobre el tema nuevo, y escasamente se concentra en la recuperación (...). La mayoría de estudiantes perdió español, y aun así, en la recuperación sólo aproximadamente cinco estudiantes ganaron la evaluación en un salón de treinta y cuatro (Ver anexo 5).

Para superar las dificultades de atención, se requirió de una enseñanza enfocada en su contexto inmediato y la realidad que es conocida por ellos. Por eso se optó por el aprendizaje significativo. De acuerdo con Lara, Tovar y Martínez (2015), el aprendizaje significativo tiene en cuenta todos los elementos que permiten la adecuada adquisición de los contenidos curriculares. Tales contenidos deben tener un significado propio para cada estudiante, según sea su experiencia con el mismo (Hasenian, como se citó en Lara, Tovar, & Martínez, 2015).

Esta idea muestra que el aprendizaje significativo no solo tiene que ver con la información previa que se tenga de un determinado tema, sino que también está muy relacionado con los factores y condiciones que garantizan la adquisición del conocimiento. A su vez, se vincula con la atención prestada por los estudiantes a las diversas actividades que se realicen. Esto podría favorecer la retención de información y promover la motivación de los estudiantes para realizar las tareas que se propongan.

Además, la atención prestada se relaciona con los intereses de los estudiantes, es decir, lo que les llama la atención en la vida. Si lo que se enseña no tiene relación con su contexto inmediato, es muy posible que se aburran o que pierdan el interés en lo que se hace. Por ejemplo, según lo que se observó en el aula como evidencia de la falta de interés y atención a la clase, los niños miran y preguntan unos a otros la hora de manera constante, para ver cuánto falta para finalizar la clase y así ir a descanso. Además, van guardando sus útiles escolares desde mucho antes que el profesor les indique. Esto refleja que por alguna razón, sienten que la clase no cumple con sus expectativas (Ver anexo 7).

Todas estas condiciones que se han abordado hasta el momento, inciden en las competencias sociales de los estudiantes, ya que la interacción entre ellos depende de los procesos que se han mencionado previamente; además de las etapas en las que se encuentre cada participante de la interacción. Es posible identificar este aspecto en la manera en la que se establecen los diálogos y vínculos entre los estudiantes en una de las clases observadas, en donde se colocan a hablar de diversos temas: los niños sobresalientes interactúan con los niños sobresalientes y los que no son tan aplicados con los que son similares a ellos en este aspecto (Ver anexo 5).

Adicionalmente, fue posible identificar pequeños conflictos en medio de la clase en relación a comentarios o actitudes de unos compañeros hacia otros. Por ejemplo, cuando se acusan unos a otros por usar el celular sin que el profesor se dé cuenta o por hablar en clase, entre otros. Por otra parte, hay formas en las que se dirigen a sus demás compañeros e incluso al profesor, lo que muestra en cierta medida, la imagen que se tiene de ese “otro” al que se observa. Esto determina las acciones, actitudes, comportamientos y el discurso frente a las personas con las que se entra en contacto.

En conclusión, a pesar del reto que supuso para la investigadora trabajar con ese tipo de población, se consideró como un grupo adecuado para el presente proyecto porque presentan características óptimas que aportaron a la investigación. Especialmente, por lo que se evidenció en con respecto a los diversos modos de relacionarse, pues esto refleja las estructuras mentales de los individuos, los sentires e imaginarios que se tiene sobre la imagen del otro. Es por ello que cobró importancia plantearse la intervención que aquí se realizó, debido a que esta permitió abordar nuevas formas de comprensión del otro. También, los imaginarios sociales que se difunden para crear dichas percepciones en los sujetos.

1.3 Diagnóstico

Para abordar el tema presentado en esta propuesta de investigación, se llevaron a cabo procesos de observación durante el período académico 2022-1, los cuales fueron fundamentales para determinar el tema a trabajar. Además, gracias a lo anterior, se diseñaron algunas herramientas para aplicar a la población con el fin de conocer sus percepciones en relación a los temas de otredad e inferencia. Uno de dichos instrumentos permitió observar la relación que tenían los estudiantes con los temas abordados, cuyos resultados se valoran en el capítulo de análisis de datos, ya que esta actividad también hace parte de la fase de sensibilización (Ver

anexo 4). Por otra parte, los diarios de campo sobre las observaciones de algunas clases, permitieron advertir las interacciones entre los estudiantes y su entorno, así como también la manera en que eso afecta el desempeño en las actividades propuestas para la clase de español, tales como la lectura y escritura (Ver anexo 7).

Con respecto a la lectura, se encontró que los estudiantes tenían dificultad para comprender las instrucciones de las actividades a realizar, ya que una vez leídas las instrucciones preguntaban qué era lo que debían hacer. Por lo tanto, se supuso que presentaban carencias para comprender niveles de lectura diferentes al literal. También, se observó que debido a esa falta de comprensión lectora, se les dificultaba escribir de manera profunda sus percepciones sobre lo que se les preguntaba. Ellos están acostumbrados a escribir todo lo que se les copia en el tablero, pero cuando se trata de expresar sus ideas por escrito sobre algo específico, sobre lo que entendieron o un resumen, fue posible ver que existe una limitación. (Ver anexo 10).

Lo mencionado anteriormente deja ver que el objeto de estudio que aquí se abordó es de gran importancia en el ámbito educativo. Esto se debe a lo que se observó, por lo que se pudo percibir que la población presenta dificultades en el comportamiento con respecto a la forma en la que se trata a los demás. Este aspecto afecta la atención y por lo tanto, el buen desempeño en las actividades propuestas en la clase, en este caso, de español en donde las cuales estaban encaminadas a la lectura y escritura. De esta manera, se procuró establecer actividades que promovieran la mejora de la generación de inferencias y comprensión del contenido de los textos; en el caso específico de este estudio, de los textos multimodales, además de una adecuada expresión de las ideas con respecto a lo que se comprende.

1.4 Descripción del problema

A lo largo de la historia de la humanidad, se han visto los diferentes medios por los cuales difundir ideas del mundo que nos rodea y de quienes habitamos en él. En épocas previas por ejemplo, se contaba con la tradición oral, por medio de la que se extendían dichas ideas o imaginarios de una generación a otra. Igualmente, por medio de libros y tratados se llegaba a la transformación en la percepción de las cosas y sujetos presentes en el entorno. En la actualidad, como consecuencia del vertiginoso avance de las nuevas tecnologías de la información, dichas ideas se producen en mayor cantidad y menor tiempo del requerido antes. En muchas ocasiones, esta reproducción de ideas se da sin el apropiado manejo de la información, lo que produce un cambio en la apreciación de las personas de los datos que allí se presentan.

Lo anterior, con el propósito de generar significados nuevos o reforzar previos con respecto a una cosa determinada, que permita la estructuración de la sociedad teniendo en cuenta las interacciones entre los miembros de la misma y el ambiente. La autora Rosa Nidia Buenfil Burgos dice que:

Si se parte de que toda configuración social es significativa, es impensable posibilidad alguna de convención social al margen de todo proceso de significación.

Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social. (Buenfil, 1991, pág. 5)

Adicionalmente, la televisión es otro medio por el que se sigue transmitiendo información de diverso tipo a las personas, ya sea a través de noticias, novelas o comerciales en los que se pueden observar el uso de significaciones que se quieren transmitir a la población. Esto, pese a

que la población misma no sea consciente de sus implicaciones en la forma en la que ve el mundo, ya que la televisión se encuentra bajo condiciones sociológicas y psicológicas, para de esta manera, llegar al público al que se quiere influenciar con ideas específicas (Eco, 1968).

Por otro lado, en una investigación realizada a niños pertenecientes a 678 familias norteamericanas, se hizo un análisis y reflexión evolutiva sobre la incidencia que tenía la exposición a la televisión en las dificultades de aprendizaje en los niños, tales como la falta de atención y dificultad para realizar tareas que cumplan con lo exigido. El análisis se realizó a lo largo de veinte años. Lo que se encontró fue que los adolescentes que veían televisión a diario, tuvieron más problemas diez años después en la concentración o en el cumplimiento de sus deberes académicos. Estos datos muestran que hay un déficit en la atención y concentración de las personas como consecuencia de la exposición a tanta información proveniente de dichos medios, lo que en muchas ocasiones casi que hipnotiza al público, haciendo que no se cuestione el contenido de lo que se recibe. Es precisamente esto, lo que se pudo observar a lo largo de todo el proceso, ya que los estudiantes estaban expuestos a los medios audiovisuales dentro del salón de clase, como fuera de él, aspecto que afectó su atención en los temas y actividades abordados en las clases.

Y es precisamente por esto, por la habituación y cierto adormecimiento, que no es posible ver más allá de lo que se presenta, las ideas que aunque no se reciben de manera consciente, quedan guardadas en lo más profundo de la mente. Esto es lo que finalmente condiciona cómo vemos a los demás, a los que consideramos diferentes y por lo tanto, la forma en la que nos comportamos con respecto a ellos. El tema que aquí se aborda, surge del interés por los imaginarios que se difunden a través de diferentes medios, pues estos determinan cómo percibir

la realidad, el entorno dentro del que se encuentran los demás individuos, además de las similitudes y diferencias que definen las interacciones entre los mismos.

Es en este último aspecto, la diferencia, donde se producen ciertos choques entre sujetos, pues gracias a ello se generan conflictos entre los miembros de una comunidad en especial, que en muchos casos pueden resultar en violencia. Todo esto, como producto de la proliferación de ideas de otredad basadas en nuestros imaginarios que fundamentan la idea de sociedad que se quiere mantener, por lo cual todo lo que se oponga a ello, debe ser rechazado. Una muestra de esto, son los casos de maltrato que se presentan en los colegios, los que cada vez más van en aumento. Dichos casos comprueban que existe la idea de adecuar lo que se sale de las creencias estándares de la sociedad o de un grupo determinado de personas dentro de la misma. Si no se acomoda debe ser excluido, lo que a su vez puede presentarse por medio de maltrato. Esto se pudo observar también durante las intervenciones, tal como se expresa en los diarios de campo (Ver anexo 7).

En su artículo investigativo, Blair (2009) hace un trabajo comparativo del concepto de violencia que permite una mejor comprensión del mismo, teniendo en cuenta diferentes escenarios, entre ellos, el colombiano. La autora concluye lo siguiente:

O, en todo caso, lo que yo llamaría una violencia más profunda: no sólo la que se queda en la dimensión física de los cuerpos, sino la que afecta otros aspectos en la subjetividad de los individuos y de las sociedades: ya no sólo sus cuerpos sino sus espacios vitales, sus significaciones, el sentido de su orden. (Blair, 2009, pág. 31).

Esto, como la materialización de los sentimientos, pensamientos y percepciones que cada quien tenga de otros, por lo general, de aquellos que son diferentes y hacia quienes se siente una

aversión debido a esas diferencias, las cuales pueden llegar a chocar con quienes son cada uno de los participantes de esa construcción de sociedad. Es aquí en donde los imaginarios sociales juegan un papel importante porque gracias a estos, las personas determinan quién o qué es lo diferente; por lo tanto, lo que es aceptable o no. Pero eso no quiere decir que las personas determinen dichos imaginarios de otredad, sino que son determinados por organismos de control de la sociedad, los cuales son adoptados por los individuos como consecuencia de su masiva difusión por diversos medios, tales como los imaginarios de discriminación.

1.5 Pregunta de investigación

A partir de lo que se mencionó anteriormente, nace la pregunta articuladora del presente proyecto de investigación:

¿ De qué manera se fortalece la lectura inferencial en estudiantes del grado sexto del colegio Guillermo Cano Isaza para la comprensión de imaginarios sociales de otredad, presentes en textos multimodales como el programa de la RTVC *¿Qué Harías Tú?*

1.6 Objetivos de investigación

1.6.1 Objetivo general

Implementar el programa de la RTVC *¿Qué Harías Tú?* para la comprensión de imaginarios sociales de otredad presentes en textos multimodales, con el fin de fortalecer la lectura inferencial en estudiantes del grado sexto del colegio Guillermo Cano Isaza.

1.6.2 Objetivos específicos

1. Identificar los efectos de la implementación del programa “¿Qué Harías Tú?” en la habilidad de lectura inferencial de los estudiantes.

2. Establecer relaciones entre los tres tipos de inferencias (asociativas, explicativas y predictivas) y la comprensión de los imaginarios de otredad, por medio de capítulos del programa “¿Qué Harías Tú?” de la RTVC.
3. Determinar el valor didáctico del programa de televisión de la RTVC *¿Qué Harías Tu?* en la comprensión de imaginarios de otredad.

1.7 Justificación

Teniendo en cuenta lo anterior, los medios de difusión de los imaginarios de otredad hacen parte de los sistemas simbólicos que construye una sociedad para expresar sus valores de acuerdo con el contexto bajo el que se presentan. Un sistema simbólico tiene la finalidad de percibir y representar algo en una cultura particular. Como afirma Paoli, es necesario tener en cuenta el objetivo de un sistema simbólico y el contexto en el que surge, para de esa manera, entenderlo:

El primer paso para comprender un SS¹ es saber para qué fue creado, cuál es su finalidad. Al precisarla, podemos comenzar a comprender y a imaginar normas que una determinada organización social asume en orden a lograr ciertos fines. Surge entonces una ética asociada a esas normas, un contexto de legitimidad en el que es posible aplicarlas. (Paoli,1993 pág. 34).

Lo anterior permite observar que los sistemas simbólicos que son producidos y difundidos en una sociedad tienen el fin de mostrar la escala de valores representativa de esa comunidad, con el fin de mantener la permanencia de la misma. Por lo tanto, el uso de los sistemas simbólicos, como los textos multimodales en este proyecto, se hace de vital importancia

¹ Sistema Simbólico.

para poder hacer inferencias de sus contenidos. De esta forma, es factible trabajar en la comprensión de tales imaginarios que cumplen un papel importante al momento de relacionarse con las personas que hacen parte de la sociedad.

Es aquí, donde se encontró la relevancia de trabajar este tema en el ámbito institucional, local y nacional, pues la escuela es como una pequeña sociedad en donde se reproducen las dinámicas que se viven en el mundo externo a ella. Ese mundo, de cierta forma, se encuentra adentro debido a la constante realimentación que existe de uno hacia otro. Esto le ayudará al estudiante a identificar los mensajes que se encuentran en los sistemas simbólicos y a comprender las ideas que se buscan difundir a través de ellos.

Todo lo que en esta sección se ha mencionado, no sería posible sin el articulador de toda interacción social entre los seres humanos: la lengua. Como lo expresó M.A.K Halliday (1979), el ser humano es un ser social e interactúa con los demás por medio de la lengua. No existiría hombre social sin la lengua; no existiría la lengua sin el hombre social. Por lo tanto, vemos que existe una relación simbiótica entre el ser humano y la lengua, relación en la que uno se beneficia del otro, pero que incluso va más allá: una relación de dependencia para existir. Debido a esto, se consideró importante trabajar este aspecto de los imaginarios sociales de otredad y la comprensión de los mismos por medio de la lectura inferencial. Adicionalmente, la comprensión e interpretación de la realidad hacen parte de la competencia de lectura que se busca fortalecer en los estudiantes, ya que al leer la realidad y comprenderla, se está formando al estudiante como un sujeto crítico, capaz de entender todo lo que pasa a su alrededor.

Lo anterior permite trabajar estrategias que desde una temprana edad forme a los estudiantes en la capacidad inferencial de la lectura de textos de todo tipo, incluyendo los multimodales. Así, pueden aprender a descifrar e interpretar los contenidos de cada texto, su

significado y las intenciones que hay más allá de lo que se ve en el primer plano. Esto les ayudará a desarrollar una capacidad para comprender mejor las situaciones por las que atraviese el mundo. Situaciones que involucren la manera en la que se percibe al otro, por consiguiente, cómo interactuar con las personas de manera adecuada teniendo en cuenta las diferencias de cada uno.

Capítulo 2: Contexto conceptual

2.1 Antecedentes del problema

Luego de establecer el tema y la pregunta de investigación, se prosiguió con la búsqueda de investigaciones previas relacionadas, que de alguna manera, ayudaran a ir delimitando cada vez más la problemática a tratar. Una vez se hizo eso, se clasificaron artículos que tuvieran que ver con la lectura inferencial de textos multimodales, artículos relacionados con los imaginarios sociales, además de los artículos que tienen que ver con el concepto de otredad. Lo que se encontró de este último, fueron precisiones teóricas en su mayoría, por lo que se intentó articular las otras dos grandes categorías con el concepto de otredad para poder trabajarlo en el contexto conceptual. Después de hacer una selección de 25 artículos a nivel local, nacional e internacional, se llegó a escoger los que se consideraron los más pertinentes. A continuación, se hace un recuento de los artículos que se consideraron de gran relevancia para ubicar la investigación en un punto adecuado para iniciar.

Nivel internacional:

En el ensayo académico *La cartografía de la imagen*, realizado por Luis Brun, de la Universidad Católica Boliviana San Pablo ubicada en Cochabamba, Bolivia, en el año 2013 el autor hace unas precisiones teóricas sobre la imagen y lo que implica la lectura de la misma. El

autor toma como base el enfoque de una asignatura llamada “*Teoría de la imagen*” de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la misma universidad, para lo cual propone que se la vea desde un enfoque epistemológico y a la vez comunicativo. Tales enfoques hacen parte vital para la creación e interpretación de esta, ya que la imagen se encuentra presente en el ámbito social y su significado depende del sentido que se le otorgue según ese contexto social, además de las interacciones que puedan llegar a presentarse entre los sujetos que la perciben.

Todo acto comunicativo y social, rito o dinámica cultural, vendría a ser una forma de dar sentido a la experiencia corporal con la realidad, con los ecosistemas, y por extrapolación -otro acto metafórico- con la experiencia del cuerpo social. Volvemos a la imagen como los otros espacios en los que el cuerpo tiene sentido, ejercicio que solo se puede hacer mediante el encuentro de formas y sustancias que transfieren su significación entre sí transformándose, mutando en un acto estético, que se percibe, que se siente, pero que al accionar, al impactar y provocar algún tipo de pasión se enlaza, se articula y crea un entramado narrativo que puede ser leído, conceptualizado, traducido incluso por códigos de otros lenguajes. (Brun, 2013, pág. 88).

Finalmente, el autor concluye que la imagen no debe verse desde un análisis plano de sus elementos básicos en cuanto a la forma, color, medidas, etc., sino como un paisaje que debe ser explorado basándose en su narratividad propia y en los diversos factores sociales e individuales que intervienen en la creación e interpretación de la misma. Por lo tanto, en este documento el autor pretende dar herramientas que faciliten la reflexión de los contenidos de la realidad que se buscan transmitir a través de ella. Haciendo así, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se potencie a una mirada distinta de la imagen, una mirada que vaya más allá de lo que se ha establecido en cuanto a la manera de aproximarse a una lectura crítica de su significado.

El segundo artículo, escrito por Vicente Llorent y Verónica Marín en Madrid, España en 2014, es un documento en el que plantea una propuesta teórica a partir de una serie infantil llamada “Sandra, la detective”, transmitida por la cadena televisiva española “Clan TV”. Esta serie se propuso como metodología para incorporar la televisión a la escuela, específicamente al segundo grado de primaria, para de esa forma, aprovechar las TIC en el desarrollo curricular, mediante la formulación de varias actividades divididas por bloques, según los aspectos que se quieran trabajar con los estudiantes. Allí se expone la importancia de la televisión en la sociedad desde sus inicios a mediados de los años Cincuenta hasta la actualidad y la manera en la que la cultura se ha visto marcada por la misma, debido a cómo esta transmite la información.

En especial, se muestra la influencia de este medio en los niños, ya que como lo informan los autores, estos programas infantiles y demás tipos de programación repercute en gran manera en su conducta y en la forma de ver el mundo además, de interactuar con él. Esto, como consecuencia de la divulgación de valores sociales y culturales que se pretende mantener. Es por esto que después de hacer la propuesta de acuerdo con los objetivos planteados, se llega a la conclusión de la pertinencia de incluir los dibujos animados presentados en televisión. Dado que por medio del buen uso de la misma, los maestros pueden aprovecharla como herramienta con la que se pueda formar a los estudiantes como consumidores de contenido más responsables frente a lo que son expuestos (Llorent & Marín, 2014).

El tercer artículo es un documento teórico-reflexivo de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, Perú que tiene por título *Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales*, escrito por Ignacio Riffo Pavón en 2016. Allí el autor se propone estudiar parte de los imaginarios sociales que son difundidos a través de los medios masivos de comunicación (Riffo, 2016). Esto, mediante una aproximación teórica para ver los alcances de

los imaginarios en lo que respecta al funcionamiento de la sociedad y el sentido que estos toman en ella. Además de establecer la relación entre los imaginarios sociales y los medios por los que son difundidos, para finalmente, realizar una reflexión de la relevancia que esto tiene en el estudio de la cultura.

El documento presenta algunos ejemplos en los que diferentes tipos de imaginarios sociales son presentados por medio de las imágenes en bayas publicitarias, revistas, televisión, cómics entre otros. En consecuencia, se explica que dichos imaginarios, cuáles sean, buscan reforzar las ideas sobre las cuales se basa una sociedad determinada o suprimir aquellos imaginarios que van en contra de la cultura que busca (re)establecerse. Uno de los ejemplos que el autor señala son los personajes del mundo imaginario de Disney y cómo por medio de ellos, se transmite el imaginario estadounidense de la felicidad y el *happy ending* que va totalmente dirigido a una idea de consumo y materialismo. Estos productos que son creados por adultos, van dirigidos hacia niños, que como lo expresa el autor, están en pleno desarrollo físico, por lo tanto, cognitivo. Por esa razón, es más fácil que reciban los imaginarios presentes en estas obras sin ningún tipo de cuestionamiento o sin ser conscientes de aquello a lo que están siendo expuestos.

Como conclusión, se hace mención de la creciente importancia de los medios de comunicación como la televisión y otras plataformas como el internet en la difusión de imaginarios sociales que cumplen con las expectativas de grupos con la facultad de crear un discurso. Esto, con el fin de controlar la sociedad en sus diversos aspectos o ámbitos, para mantener las relaciones de poder que les han permitido permanecer en sus posiciones de privilegio frente a los demás. Todo esto es lo que le da coherencia y cohesión a la sociedad y la manera en la que los sujetos interactúan, ya que como lo expresa el autor del presente artículo

“Los productos culturales presentes en los medios refuerzan y debilitan ciertos imaginarios que, finalmente, inciden en las praxis de los individuos.”(Riffo, 2016, p. 14).

Nivel nacional:

Se encontró el documento *El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: Propuesta didáctica para la lectura de signos visuales*, es una investigación de 2012, realizada en la Universidad de Antioquia. Allí, sus autores Rafael Barragán Gómez y Wilson Gómez Moreno plantean la caricatura como una herramienta para promover lectores críticos en el aula de clase, no sólo los estudiantes sino también los docentes. Se propuso el objetivo de establecer relaciones entre los imaginarios que se perciben en el aula de clase y las conductas producidas por esas percepciones en relación a los signos visuales. Todo esto como un mecanismo para producir procesos de pensamiento más complejos, los cuales son necesarios para ver la imagen como un texto capaz de transmitir información con el propósito de persuadir a los espectadores, así como lo puede hacer el texto escrito.

A través del artículo, se hace un recorrido teórico sobre la imagen y lo que ha significado a lo largo del tiempo, de acuerdo a los contextos geográfico, social y cultural en los que se produce. Luego, se plantea una matriz que abarca los elementos principales que se buscan trabajar en el proyecto, de los cuales unos son en aras de realizar el análisis de la composición de la caricatura (escenario y personajes, estructura narrativa, texto verbal, y los elementos paralingüísticos). Los otros, con respecto a la lectura inferencial (recursos retóricos, estructuras narrativas sutiles e hipótesis sobre los posibles argumentos que plantea la imagen). Como conclusión, se encuentra que se debe hacer una ampliación en el concepto de lectura con el fin de poder utilizar la imagen como un tipo de texto que requiere ser interpretado debido a la complejidad en su composición, lo que puede influenciar la percepción del observador. Además,

se concluye que no es posible trabajar desde la didáctica y la pedagogía algo que se desconoce, por lo que se hace necesaria la formación en este sentido de los docentes para que así, puedan ser capaces de enseñar a sus estudiantes a ser lectores críticos de este tipo de texto, una vez ellos sean lectores críticos en el mismo ámbito (Gómez & Moreno, 2012).

El siguiente artículo es *La convivencia desde los imaginarios sociales: Encuentros mediados por la complicidad y la amistad* publicado por la Universidad Nacional CIDE, y escrito por Yeny Alejandra Hernández-López, Diego-Armando Jaramillo-Ocampo y Mauricio Orozco-Vallejo. En este, se llevó a cabo una investigación sobre la convivencia de los estudiantes del Instituto Humanista de Pereira, Risaralda, la cual está fundamentada en los imaginarios sociales. Con esta investigación, los autores pretendían establecer la manera en la que los estudiantes interactúan entre ellos, de acuerdo a cómo se percibe al otro, teniendo en cuenta aspectos como la amistad y la convivencia, esto mediado por el lenguaje.

A lo largo del documento se hacen algunas precisiones teóricas acerca de los conceptos de otredad, alteridad, reconocimiento, precisiones que van acompañadas de algunas de las respuestas de los estudiantes a preguntas planteadas por los investigadores. Allí también se muestran los resultados de la investigación en donde se concluye que los imaginarios de convivencia son los que establecen la manera en la que se da la interacción en el aula de clase. Así que estos pueden cambiar según la perspectiva de los docentes y de los estudiantes, ya que por brechas generacionales, lo que unos consideran como inapropiado en la manera de dirigirse a los demás, otros lo consideran como parte de su cotidianidad para expresar sus afectos hacia los compañeros de la clase (Hernández-López, Jaramillo-Ocampo, & Orozco-Vallejo, 2020).

Nivel local:

El primer artículo tiene como título *A-prehender la tv: La televisión educativa en Colombia (de 1964 a 1974): Del renacer al modelo latinoamericano de educación complementaria*, es una tesis de 2021 realizada por Adriana Lizeth Yanquén Gil de la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. En este, se hace una investigación con el objetivo de elaborar una revisión documental sobre el proceso de implementación de la televisión en Colombia en el ámbito educativo entre 1964 y 1974 para estudiar su efectividad y progreso en la educación. En el documento se muestra que la intención principal al traer la televisión a Colombia durante los años cincuenta fue la de medio de propaganda a favor del gobierno de esa época, así como para educar a la población en términos de cultura, valores morales y entretenimiento. Más adelante, se buscó implementar la televisión en la educación para reducir el analfabetismo presente en la población de la época, además de reforzar las temáticas trabajadas en primaria y secundaria. Lo anterior, durante sus respectivos períodos de implementación cada una, ya que en el transcurso de los años, hubo un enfoque distinto hacia el tipo de población al que se quería instruir (Yanquén, 2021).

Luego, la autora indica que para la implementación de la televisión en el aula, fue necesario la preparación de los docentes para que supieran cómo trabajarla de acuerdo con los temas planteados. Es decir, una labor conjunta entre los recursos humanos y los recursos tecnológicos de ese momento. Sin embargo, el contenido de la programación no era muy variado o del interés que se tenía antes porque con el pasar de los años, la narrativa audiovisual había cambiado. A pesar de esto, en Colombia se seguían transmitiendo programas con las mismas características de siempre, no había evolución. Es allí donde aparecen las alianzas con Estados Unidos, gracias a las que hubo mayor variedad de programación. Por este motivo, se comenzaron

a transmitir programas de allá, los cuales tenían que ver con personajes con características y envueltos en situaciones típicas de ese país.

Finalmente, la autora de este artículo concluye que lo que hubo en Colombia en ese tiempo no fue realmente educación, la cual debería apuntar a la construcción de identidad del ciudadano colombiano en aspectos tanto de aprendizaje teórico y académico como de identidad propia. Por el contrario, lo que se dio un proceso de transmisión de los valores, pensamientos, estilos de vida y códigos de comportamiento que obedecen a los imaginarios sociales propios del territorio del que se produjeron esos contenidos televisivos. (Yanquén, 2021).

El siguiente artículo de la Universidad Pedagógica Nacional se titula *Gramática visual en lectura inferencial de textos multimodales*, tesis elaborada por Manuel Bejarano Carranza en el año 2018. El autor presenta una propuesta de investigación-acción con el objetivo de potenciar en los estudiantes la lectura inferencial de textos multimodales a los que están expuestos para que así, sean capaces de producirlos. Allí se muestra como conclusión que hacer este tipo de propuestas sí influye en gran medida en la capacidad de comprensión del mensaje que porta la imagen del texto multimodal. En este caso, imágenes publicitarias, cómics e historietas, ya que todos los elementos que la componen como los colores, formas, tamaños, entre otros, inciden en la percepción del mensaje. Además, los referentes culturales previos que enriquecen el proceso de la lectura inferencial.

En el proceso de investigación, gracias a las pruebas diagnósticas, se encontró que los estudiantes hacían lecturas literales, pero no inferenciales y críticas. Estos mostraron dificultad en conectar sucesos o ver información implícita en los textos de inferencias enunciativa, referencial y macroestructurales. Además, elementos de la imagen no se lograron identificar como consecuencia del escaso tiempo, casi inexistente, que se le dedica a la interpretación y

análisis en la escuela del texto multimodal. Por ello, la permanente exposición a los mismos puede permitir que se asocien mejor con el mismo. Finalmente, el autor indica que debido al olvido de este tipo de textos para ser leídos en la escuela, no se cuenta con muchas herramientas disponibles. Por ello, se concluye que el trabajo en grupo facilita el desarrollo del estudio e implementación de dichos textos en el aula (Carranza, 2018).

Después de considerar los artículos anteriores según sus objetivos planteados, resultados y conclusiones, es posible evidenciar que apuntan a una reflexión de la imagen, ya sea caricatura o imagen en movimiento. Esto, desde una perspectiva que vaya más allá de lo literal y del nivel básico en el que se ha dejado a la imagen: como un simple elemento de acompañamiento de los textos escritos. Además, en estos artículos se establecen relaciones entre las imágenes y los imaginarios sociales que son representados a través de ellas. A partir de ello, se hacen reflexiones sobre la forma en la que se perciben e interpretan por los espectadores y cómo intervienen en la conducta de los mismos. En este proceso, los medios masivos de comunicación o de difusión de la información desempeñan una labor determinante porque gracias a ellos, la transmisión de los imaginarios que tiene una sociedad con respecto a ciertos temas se realiza a gran velocidad; también como consecuencia de su amplio cubrimiento geográfico y social.

Adicionalmente, todos los artículos se vinculan al ámbito educativo, pues buscan transformar la capacidad de análisis de los estudiantes y los docentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, formando lectores críticos de los contenidos que consumen a través de los diversos medios informativos. Otro aspecto similar a rescatar presente en los documentos anteriores, es el planteamiento de propuestas metodológicas para trabajar los imaginarios sociales, las cuales comprenden el uso de las TIC y también de libros. Por lo tanto, los artículos anteriormente mencionados hacen un gran aporte al presente proyecto, ya que

manejan la imagen como mecanismo de transmisión de imaginarios sociales. Dicha transmisión se hace posible con la ayuda de los medios de comunicación, además de la relación que se establece con la lectura o análisis crítico de los posibles significados contenidos en esas imágenes.

Sin embargo, las investigaciones previamente abordadas se diferencian de esta propuesta en dos aspectos fundamentales: la lectura inferencial y los imaginarios sociales de otredad. La inferencia es un tipo de lectura previa a la lectura crítica, que es la que se ha propuesto en la mayoría de artículos aquí tratados, así que sería interesante poder ver qué pasa antes de llegar a la lectura crítica. Por otra parte, los imaginarios mencionados en los trabajos anteriores no son específicamente los de otredad, sino que se suelen mencionar todo tipo de imaginarios. Lo que se pretendió en esta investigación, fue reflexionar acerca de cómo se da el proceso por medio del que los estudiantes hacen inferencias (asociativas, explicativas y predictivas) sobre los imaginarios de otredad presentes en textos multimodales. Así como reconocer su capacidad para crear conciencia de las conductas que se pueden generar al albergar ciertas ideas acerca del otro. Adicionalmente, de acuerdo con lo que se pudo observar, este tipo de investigaciones son comunes en el ámbito internacional y no en el nacional. Por ello, existe un campo de trabajo amplio para abordar este tema y para implementar nuevas herramientas que permitan el desarrollo de las habilidades en donde hay carencias.

2.2 Marco conceptual

En este apartado se hace una descripción de los conceptos que se trabajaron en el presente proyecto. Primero, se encuentran algunas precisiones teóricas de la noción de lectura, según Paulo Freire y Daniel Cassany. A continuación, la definición de la lectura inferencial trabajada por los autores Mireya Cisneros Estupiñán, Giohanny Olave Arias, Ilene Rojas García. Luego,

se especifican los tipos de inferencia que se implementaron en este trabajo de investigación, de acuerdo con José Antonio León. Además, la concepción de textos multimodales desde el enfoque de Gunther Kress y Theo Van Leeuwen. También se encuentra el concepto de imaginarios sociales trabajado por los autores Juan Luis Pintos y Manuel Baeza, seguido por el término de otredad desde la perspectiva de Emmanuel Lévinas y Martin Buber.

2.2.1 Lectura

De acuerdo con lo expuesto por Paulo Freire (1981), la lectura es un proceso que comienza en el contexto de la persona. Es decir, todo lo que la rodea, su mundo exterior con cada uno de los elementos que lo caracterizan, puede ser leído, lo cual se traduce en una interpretación del mismo. Este tipo de lectura del mundo se encuentra antes de la lectura del código o de la palabra escrita, ya que permite tener una serie de conocimientos previos que sirven para complementar la comprensión de lo que está escrito, que a su vez, es una representación del mundo exterior. Adicionalmente, Daniel Cassany (2006) indica que la lectura es comprender la información presentada, para lo que se requiere una serie de habilidades cognitivas con las cuales sea posible construir ese edificio que es el significado.

Pero el proceso de comprensión no se da fuera del contexto sociocultural, ya que gracias a todo lo que rodea al texto, al autor y al lector surgen nuevos sentidos e interpretaciones del contenido. En ese sentido, el autor presenta tres perspectivas bajo las cuales considerar el concepto de lectura: lingüística, psicolingüística y sociocultural. En la primera, el sentido del texto se obtiene del escrito como tal y de la relación semántica que existe entre las palabras presentes. En la perspectiva psicolingüística el sentido viene de los datos precedentes del conocimiento del mundo que posee el lector. Finalmente, en la perspectiva sociocultural el sentido se construye socialmente, puesto que obedece a las ideologías que determinada

comunidad posee frente a diversos aspectos y la manera en la que las articula con los contenidos que produce (Cassany, 2006).

Lo mencionado anteriormente, se relaciona con los tres niveles de lectura que integran una comprensión completa del texto: la perspectiva lingüística corresponde al primer nivel de lectura que es el literal, la perspectiva psicolingüística coincide con el nivel inferencial; por último, la perspectiva sociocultural se relaciona con el nivel de lectura crítico. Como se puede ver, a diferencia de la lectura literal, la inferencial requiere de un trabajo un poco más complejo para llegar a la significación del texto. Esto se debe a los procesos necesarios para decodificar la información contenida en relación con la realidad o contexto que rodea al lector y al texto. Además, es el nivel previo a la lectura crítica, la cual es más compleja para hacer la construcción de sentido, debido a que el significado de los elementos del texto no se encuentra de manera explícita. Es por esto, que el tipo de lectura que se buscó implementar en el presente proyecto es la lectura inferencial, ya que se encuentra en un nivel intermedio entre los otros tipos de lectura.

2.2.2 Lectura inferencial

Los autores Cisneros, Olave y Rojas (2010) describen la definición que Parodi hace de la lectura inferencial. Allí se presenta como todos aquellos procesos que tienen lugar en la mente del ser humano en el momento en que recibe información textual para llegar a la adquisición de un conocimiento nuevo, relacionándolo así, con saberes ganados anteriormente (Parodi, 2005, como se citó en Cisneros, Olave, & Rojas, 2010, p. 13). La lectura inferencial se presenta de varias formas. De acuerdo con el artículo *Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación* de José Antonio León, se han realizado diversas clasificaciones de la inferencia, según sea el enfoque que se les dé. Dicha clasificación se mostrará a continuación.

Explicativas:

Una de las clasificaciones que se han planteado son las inferencias denominadas “hacia atrás”, que se presentan durante la lectura del texto porque cumplen con la función de conectar ideas, pues sirven de puente para construir el significado de la información presentada. Estas son las inferencias que también pueden conocerse como explicativas porque buscan explicar la razón de ser de algo específico. (León, 2001). Además, este tipo de inferencias mantienen la coherencia local y global del texto. (León, 2008).

Predictivas:

Las inferencias predictivas se encuentran dentro de las elaborativas, que son las que generan conexiones de datos, pues son aquellas que ayudan a construir una posible secuencia de los hechos teniendo en cuenta la información que se dispone en el momento. (León, 2001). También, de acuerdo con Mireya Cisneros Estupiñán, Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García, este tipo de inferencia le permite al lector producir apreciaciones del mundo al que ingresa por medio del texto (Cisneros, Olave, & Rojas, 2010).

Asociativas:

Las inferencias asociativas son las que buscan conectar la información de lo que se lee en el momento con lo que se ha leído previamente o con el conocimiento que posee el lector antes de la lectura del texto (León, 2001).

Siguiendo con el mismo artículo de José Antonio León, allí se indica que según investigaciones realizadas, los tipos de inferencia se asocian por lo general, con tipos de texto

específicos. Es decir, ya sean narrativos, expositivos o periodísticos, los tipos de inferencia abordados previamente se presentan de manera diferente según el tipo de lector que se encuentre frente a este. El autor indica que de acuerdo a los resultados de estudios realizados por Graesser y Clark, se observó que el 86% de las respuestas obtenidas se relacionaban con inferencias explicativas o también llamadas, inferencias “hacia atrás”. Por otra parte, los demás tipos de inferencia que se encontraron en las respuestas correspondieron a menos del 20%.

Adicionalmente, existe cierta complejidad en deducir el tipo de inferencia y periodicidad con la que se pueden presentar, debido a que éstas tienen una naturaleza probabilística, por lo que en muchas ocasiones, estas características están sujetas al tipo de lector y de tarea que se asigne (Graesser y Clark, como se citó en León, 2001).

En conclusión, la lectura inferencial con cada una de sus clasificaciones es la que se utilizó en el presente trabajo de investigación, debido a su pertinencia con respecto a la comprensión del contenido de textos multimodales, como programas de televisión, entre otros, en relación a los imaginarios de otredad que son difundidos. Para ello, se utilizó el programa de televisión de la RTVC *¿Qué Harías Tú?*, ya que es un programa con un amplio contenido en imaginarios de otredad que se puede trabajar con los tipos de inferencia mencionados hasta el momento.

Es un programa que permite ser abordado como una herramienta didáctica para hablar con los estudiantes sobre lo que implica vivir en una sociedad en donde se encuentran personas de diferentes contextos. Además de la necesidad de aprender a interactuar unos con otros respetándose mutuamente. Esto a causa de la forma en que se plantea el desarrollo del mismo, pues es un programa que permite establecer una secuencia de hechos en relación a la

información de la que se dispone en el momento (predictivas). Además de buscar la razón de ser de las cosas que se presentan (explicativas), que de igual manera, posibilita la conexión de la información proporcionada con el conocimiento previo de los espectadores del programa (asociativas).

2.2.3 Textos multimodales

Daniel Cassany (2006) habla sobre la literacidad, definida como todo aquello que se requiere dentro de una comunidad para acercarse al contenido de los textos, principalmente escritos, teniendo en cuenta el papel del lector y el autor, el manejo del código y de los géneros de texto. Sin embargo, la literacidad ha cambiado a medida que la sociedad lo ha hecho. Debido al auge de medios como la televisión y el internet, la manera en la que se aproxima a la lectura no es la misma, pues los textos se presentan en diversas formas, ya que no solo contienen el código escrito, sino audiovisual o una mezcla de todos los elementos. Esta última característica se presenta en los textos multimodales. De acuerdo con lo expuesto por Gunther Kress y Theo Van Leeuwen en su libro *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*, la multimodalidad posibilita que los principios comunes de la semiótica funcionen de manera cruzada. Así, los diversos elementos que hacen parte de ella, como el sonido, la imagen, la escritura, entre otros, se codifican unos a otros para acentuar la función de los mismos (Kress & Leeuwen, 2001).

De allí surge la idea de texto multimodal, que es un medio por el que se manifiestan las diferentes formas o modalidades del lenguaje, ya que por medio de éste se transfieren los móviles de una sociedad, los cuales se basan en la cultura e historia de la misma. Por lo tanto, dichos medios favorecen la creación de sentido y significados (Kress & van Leeuwen, 2001, como se citó en Ferreira, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de texto multimodal

que se utilizó es el presentado por Gunther Kress y Theo Van Leeuwen, debido a que es un mecanismo que promueve de una manera distinta e innovadora, la aproximación a la comprensión de imaginarios de otredad por medio de la lectura inferencial.

Además, el recurso con el que se desempeñó la presente investigación, el programa de la RTVC *¿Qué Harías Tú?*, cumple con las características presentadas previamente del texto multimodal. No solamente posee imágenes, sino también sonidos y texto, lo que contribuye a una aproximación algo distinta a la comprensión de los contenidos, que se relacionan de manera directa con el contexto de los estudiantes. Este programa está conformado por dos temporadas de diez capítulos cada una, en donde se presentan historias cuyo contenido apunta al manejo de competencias ciudadanas y socioemocionales, por medio de una estrategia que propicia el uso de la voz propia de los niños espectadores de las historias.

Asimismo, sus protagonistas son niños que hacen parte de las diversas zonas y culturas del territorio nacional, lo cual ayuda a contemplar distintas perspectivas sobre los temas que se tratan en el programa. Estos temas se relacionan con el contexto nacional, lo que permite una mayor inmersión por parte de los estudiantes en las actividades que giran en torno al programa, ya que son aspectos que conocen porque se encuentran en su contexto. Ese contenido a su vez, se relaciona con la otredad, puesto que en todos los capítulos seleccionados para esta intervención se habla acerca de la diferencia y de conflictos por los que pasan cada uno de los personajes de las historias.

2.2.4 Imaginarios sociales

Según Juan Luis Pintos (1995) los imaginarios sociales son las visiones de mundo que se pueden llegar a tener en una sociedad. También se relacionan con la acción de establecer criterios de identificación colectiva, en otras palabras, los estereotipos sobre un determinado

individuo, cosa o entidad. Además, los imaginarios sociales se encuentran presentes en todos los discursos ideológicos como un elemento esencial en el actuar de las personas. Por otro lado, los imaginarios presentan una serie de relaciones entre la experiencia de los individuos que hacen parte de la sociedad y todos los elementos que la cultura ofrece para la generación de apreciaciones específicas, tales como ideas, sentimientos e imágenes. Lo que el autor llama como instrumentos de percepción de la realidad social construida.

Por su parte, Gustavo García Rodríguez (2019) menciona la propuesta conceptual del teórico Manuel Baeza, quien indica que para comprender la noción de imaginarios sociales, se debe tener en cuenta la conciencia bajo la cual se organizan los mismos. Para él, estos cumplen una labor muy importante en la manera en la que se piensa y actúa en la sociedad.

Adicionalmente, el autor afirma que los imaginarios, surgen de la interacción entre los sujetos que pertenecen a la sociedad en contextos históricos y culturales concretos, no que surjan aisladamente en el individuo solamente. Para que se reproduzcan, las instituciones sociales cumplen un papel de gran importancia, debido a su capacidad de alcance. El autor afirma que “los imaginarios pasarían a ser sociales porque se producirían, en el marco de las relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos socialmente” (Baeza, 2000, p. 25, como se citó en García, 2019).

De esta manera, los imaginarios sociales son aquellas ideas que se crean en una sociedad a partir de los distintos tipos de relaciones que se pueden presentar entre los sujetos que la conforman. Estas relaciones, sean positivas o negativas, son aprovechadas por las instituciones sociales para la difusión de tales ideas, favoreciendo la creación de percepciones de los elementos del entorno, de acuerdo a lo que éstas pretenden. Adicionalmente, debido a los

imaginarios que se tienen sobre algo o alguien, es posible esperar una determinada acción frente al objeto de observación/interacción, ya que el ámbito emocional está presente en cada accionar del ser humano. Es en este sentido, en que los imaginarios sociales adquieren relevancia, puesto que estos transforman las dinámicas colectivas bajo las que se organiza la sociedad y todos los organismos que en ella confluyen.

En conclusión, los autores que se consideraron de mayor pertinencia para este trabajo con respecto al concepto de imaginarios sociales son Juan Luis Pintos y Manuel Baeza, debido a que ambos presentan el imaginario como un factor determinante en las actuaciones de los individuos dentro de la sociedad. Además, se relaciona con el presente proyecto porque aquí se buscó trabajar la comprensión de cómo operan los imaginarios en las personas y cómo por medio de ello se puede llegar a percibir a quien se considera diferente.

2.2.5 Otredad

De acuerdo con Emmanuel Lévinas la definición del *otro* no se debe reducir solamente a la diferencia o a lo extraño, sino que abarca la interacción con el *yo* y el proceso por medio del cual se crea la identidad. Marlon Orozco Baños, en una reflexión sobre el concepto, menciona que por medio del rostro es que sucede ese encuentro o experiencia entre los individuos. Dicho rostro no es lo que conforma la cara, sino todas aquellas características de la esencia de ese *otro*, y que va más allá de lo que el *yo* pueda conocer. Es eso lo que permite una relación entre ambos actores en la construcción de la identidad, ya que “la cosa en sí (el otro) es el correlato de la cosa en mí (el fenómeno del otro).” (Lévinas, como se citó en Orozco, s.f.). Además, la presencia del *otro* es un recordatorio de la no-soledad del *yo*, lo que le permite descubrir que existe algo fuera del *sí mismo*; es esto lo que da lugar al experimentar al *otro* o *lo otro*.

Por su parte, el teórico austriaco Martin Buber, en virtud de dar sus aportes al concepto de alteridad, propone algunos elementos que proporcionan un acercamiento al término. Robert Fernando Bolaños (2010) expone dichos elementos característicos de Buber con respecto a la alteridad: el *yo*, el *tú* y el *ello*, entre los cuales se genera una combinación para dar origen a diversas interpretaciones del ser humano y su entorno. En primer lugar, Buber define que el sujeto que representa al *yo* necesita de un *tú* (otro) para ser, puesto que de la relación entre ambos surge la identidad de cada uno de ellos. Además, la conexión entre *yo-ello* muestra el mundo en cuanto a la experiencia que se tenga con él y todos los elementos que caben dentro como parte del *ello*. En segundo lugar, el autor presenta la idea de la relación entre el *yo* y el *tú* como aspecto fundamental en la construcción de la identidad del otro, ya que según sea la actitud del *yo* hacia el *tú*, es lo que determina lo que es, y no de su “ser hombre o cosa”. Lo anterior demuestra que la objetividad no es lo que prima al momento de designar la identidad de las personas o de las cosas, sino la percepción que se tenga de ellas, con respecto al *yo* que observa y que se relaciona con las mismas. (Millan, 2000, como se citó en Bolaños, 2010).

Lo anterior significa que se requiere de espacios que permitan el adecuado encuentro entre los individuos de una comunidad para crear situaciones que fomenten el conocimiento y aceptación de quienes son distintos en múltiples maneras. Sólo de esta forma, se podrá experimentar la verdadera construcción de una identidad tanto colectiva como individual. Esto, debido a la necesidad de generar y promover una convivencia sana, la cual esté mediada por el respeto. De esa manera, cobra sentido la coexistencia del *yo* y el *otro* porque es así como se suscitan las interpretaciones de los sujetos y de su contexto, por lo tanto, la aproximación entre los mismos. Cabe resaltar que una observación desde la distancia causa muchos sesgos acerca del otro, mientras que una interacción activa y eficaz produce una mejor comprensión. Esto

propicia la creación de lugares en donde puedan coincidir diversas “otredades” con el propósito de mantener una sociedad más saludable.

Para los efectos de esta investigación se utilizaron los conceptos de otredad o alteridad propuestos por los autores anteriormente mencionados: Emmanuel Lévinas y Martin Buber. La perspectiva que ambos presentan no se limita a dar una definición de este concepto en cuanto a la diferencia o extrañeza con la que por lo general se designa al otro, sino que lo llevan hasta el ámbito de la relación e interacción, aspecto fundamental para designar la identidad del otro y la del sujeto en sí. Adicionalmente, esta es una óptica adecuada porque lo que se pretendió en el presente proyecto fue estudiar cómo a partir de las relaciones que se establecen en la sociedad para interactuar con el otro, se perciben y comprenden los imaginarios de otredad.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, es fundamental señalar que los conceptos manejados están estrechamente relacionados. En primer lugar, el texto multimodal, al ser un sistema simbólico, es un elemento por medio del que se sistematiza y formula la realidad por medio de símbolos, es decir, elementos no reales, a través de convenciones sociales. De este modo, es posible encontrar los imaginarios sociales de manera directa en estos sistemas. Es por eso que para poder interpretar de manera efectiva los contenidos del texto multimodal, se requiere de habilidades precisas que propicien la decodificación de los componentes del mismo. Tales habilidades incluyen, por ejemplo, la lectura inferencial, ya que a causa de las características que posee es posible interpretar adecuadamente la realidad que se busca representar en el texto.

Capítulo 3: Metodología de investigación

3.1 Enfoque investigativo

El enfoque que se planteó es el cualitativo, ya que es con el que mejor se pudo abordar la problemática propuesta. Esto, debido a la naturaleza del tema de investigación, lo que permite un acercamiento más adecuado a la realidad que se está observando, pues el tema que aquí se abordó es el proceso por medio del que se llegan a descifrar los imaginarios sociales presentes en la forma en la que se concibe al otro.

De acuerdo con lo expuesto por Roberto Hernández Sampieri (2010), el enfoque cualitativo, a diferencia del cuantitativo, permite que la hipótesis que se plantea sobre lo que se quiere trabajar en la investigación, surja de la observación y recolección de datos de aquello que sucede en el ámbito social. Así, es posible elaborar planteamientos teóricos correspondientes con la información recolectada. Adicionalmente, en el enfoque cualitativo no se trabaja con datos numéricos que generen un análisis estadístico, sino que los datos cualitativos abarcan los puntos de vista de los participantes, además de una descripción detallada de sus interacciones y conductas observadas, lo cual se analiza con el fin de vincularlo con la teoría propuesta.

Otra característica de este enfoque, es que se basa en comprender e interpretar las conductas de los seres humanos y las instituciones de las que hacen parte. Todo esto, mientras se recoge lo que se observa en el momento en que suceden dichas acciones (Hernández, 2010). El presente estudio se encuentra vinculado con los aspectos del enfoque cualitativo mencionados previamente, ya que el tema que aquí se abordó surge del proceso de observación de la interacción de los estudiantes de grado sexto, en la clase de español. Es decir, con respecto a la interacción entre los individuos, pues gracias a los datos recogidos se logró establecer una temática para trabajar. Igualmente, debido a las conductas observadas, se obtuvieron datos no

estandarizados por medio de instrumentos de recolección, tales como diarios de campo, entrevista y algunos talleres realizados en clase. Esto posibilita un análisis de la información no estadístico, basado en la interpretación de las interacciones de los sujetos en el contexto en que se encontraban, para finalmente, relacionar lo observado con la teoría que se aborda en la investigación.

Lo anterior es muestra de la importancia que tiene este tipo de abordaje en la investigación para trabajar el tema de este proyecto, ya que es algo que hace parte de la realidad social. Lo anterior, debido a que los imaginarios sociales de otredad configuran el actuar de quienes pertenecen a la misma, frente a los demás individuos presentes en ella y que son diferentes unos de otros. Además, el enfoque cualitativo en la investigación posibilita el desarrollo de la interpretación del observador para llegar al significado de las implicaturas de cada uno de los discursos presentes en el aspecto social específico que se observa.

De acuerdo con Colmenares y Piñero (2008) la investigación de enfoque cualitativo aparece juntamente con la antropología y la sociología, en los distintos ambientes pedagógicos. El fenómeno objeto de este proyecto investigativo tiene sus fundamentos en las ciencias mencionadas en la cita anterior: la antropología y la sociología, las cuales se encargan de estudiar al ser humano en su entorno y la manera en la que se estructuran las sociedades, según los comportamientos que éste desarrolle. Es por esto que se contempló un enfoque por medio del que se pudiera dar respuesta a la pregunta planteada en un principio a cerca de la comprensión de los imaginarios de otredad que hacen parte de la manera en la que se configuran las interacciones de los individuos de la sociedad.

3.2 Paradigma crítico-social:

Luis Martín Trujillo Florez (2017) hace mención del concepto de este paradigma desde la perspectiva de Jürgen Habermas, quien lo define como el medio por el cual el conocimiento se origina como resultado del cuestionamiento de las cosas que van en contra de lo racional. Así como también de aquello que impide la atención de las necesidades de la vida cotidiana de las personas, y que por lo tanto, produce una acción con el objetivo de llegar al cambio de dichas condiciones. Adicionalmente, Habermas hace una precisión en cuanto a la relación entre lo teórico y lo práctico, mediante la dimensión instrumental y la dimensión comunicativa. La primera, se relaciona con la interacción social para buscar un bien común. La segunda, consiste también en la interacción de las personas, pero teniendo en cuenta procesos de comprensión de la realidad, para lo que se requiere intercambio de significados con el fin que el entendimiento se dé adecuadamente.

Dentro de este paradigma es posible encontrar tres ámbitos necesarios para la generación de conocimiento, los cuales son el técnico o instrumental, el práctico o social y el emancipatorio. Este último, es el que se busca implementar en el presente proyecto, ya que consiste en el deseo de liberarse de todo lo que oprime al ser humano, ya sea algo externo al sujeto o que provenga del mismo. Tiene que ver con la autonomía que brinda el conocimiento, que finalmente tendrá un gran impacto en la manera en que se busca transformar la realidad social en la que se vive. (Trujillo L. M., 2017). Lo anterior, da paso al desarrollo del entendimiento autorreflexivo por medio del cual las personas obtienen la libertad que brinda el conocimiento. Por ello, este paradigma se consideró significativo para la investigación porque lo que se buscó trabajar con lo planteado fue que los estudiantes comenzaran a desarrollar esta capacidad crítica emancipadora que les permitiera construir conocimiento necesario para cambiar de alguna forma su realidad.

3.3 Investigación-acción educativa

En este proyecto, la metodología utilizada fue la investigación acción educativa ya que facilita el diseño y aplicación de herramientas que intervienen en la mejora de una práctica en especial además del cambio de percepción que la comunidad educativa puede tener sobre ciertos elementos de su entorno. Para entender este tipo de investigación, es necesario precisar en qué consiste la investigación acción. Juan Luis Álvarez-Gayou (2003) presenta tres formas o visiones existentes en la investigación-acción: La primera es la visión técnico-científica que consiste en tomar una serie de decisiones en espiral por medio de ciclos de análisis, para luego volver a conceptualizar el problema que se está trabajando. Estos ciclos son la planificación, la identificación de hechos, la ejecución y el análisis.

La segunda, es la visión práctico-deliberativa, la cual se centra en las tareas que se llevan a cabo, en lugar de los resultados que se esperan de las mismas. Estas tareas son, por ejemplo, la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Finalmente, se menciona una tercera visión, que es la crítica-emancipadora, en la que el conocimiento no cumple un papel instrumental en la resolución del problema, sino que el conocimiento se obtiene por medio de una actitud crítica de la realidad que se observa, lo cual “da poder político a sus participantes” (Álvarez-Gayou, 2003). Como se expuso previamente, la investigación-acción proporciona elementos útiles a la hora de realizar un proceso que busca seguir etapas específicas para aproximarse a una temática concreta.

De acuerdo con lo expuesto por Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1998), la investigación acción educativa permite estudiar las prácticas educativas con el fin de explorar y mejorarlas, tanto maestros como estudiantes. Además, facilita la creación de una base teórica para la implementación de estrategias que ayuden al buen desarrollo de las prácticas de cada uno de los

individuos que hacen parte de la comunidad educativa. A continuación, se presentan los tres ciclos de la investigación acción educativa, propuestos por Kuhne y Quigley, mencionados en el libro *Action Research in Workplace Education* de Maurice Taylor (Taylor, 2002):

Planeación:

Esta fase se divide en tres momentos. El primero, es la comprensión del problema, para lo cual hubo un acercamiento inicial a la población estudiantil durante los períodos académicos 2022-1 y 2022-2, en los que se asistió a algunas sesiones de la clase de español en el curso 703 del colegio Guillermo Cano Isaza I.E.D. El propósito fue observar el contexto en cuanto a la manera en la que se daban las interacciones entre los integrantes del aula de clase, en relación a los imaginarios de otredad. Todo esto, se registró en diarios de campo. Además, se aplicó una prueba diagnóstica para identificar su nivel de comprensión de preguntas específicas y de imágenes. Dicha información permitió establecer unas posibles carencias en cuanto a la comprensión en el segundo nivel de lectura (el inferencial) y el concepto de otredad (Ver anexo 4).

En segundo lugar, se encuentra la definición del proyecto, la cual consiste en una revisión detallada de los antecedentes de investigaciones previas. En este caso, se requirió que estuvieran relacionadas con la lectura inferencial y el concepto de otredad, sobre las cuales se logró definir la problemática para proponer estrategias que permitieran mejorar las carencias en cuanto a las temáticas en cuestión. Por último, se encuentra la determinación de los medios, que tiene que ver con la precisión de los mecanismos que se utilizarán para aproximarse al tema. En el presente estudio, una de las herramientas principales fue el programa infantil de la RTVC *¿Qué Harías Tú?*, cuyo contenido se consideró adecuado para trabajar con los estudiantes, debido a la variedad de situaciones que presenta, en cuanto a la concepción de otredad que allí se maneja.

Esto, con la ayuda de estrategias relacionadas con el manejo de la lectura que les permitiera potenciar el nivel inferencial para la comprensión de tales imaginarios.

Actuación:

Esta etapa comprende la Implementación de la acción y la observación de los resultados obtenidos en este proceso. En el presente proyecto, se llevaron a cabo diversas actividades encaminadas a mejorar la lectura inferencial y la comprensión de los imaginarios de otredad. Estas actividades tuvieron lugar en el período académico 2022-2 y 2023-1, las cuales comprendían pruebas de lectura, videos e historietas (Ver anexos).

Reflexión:

Finalmente, en la fase de reflexión se hace la evaluación de los resultados, y la reflexión del proyecto. En el presente estudio, la evaluación que se consideró fue la evaluación formativa propuesta por Michael Scriven, ya que desde su perspectiva, esta es planteada como un proceso constante en el que los datos recolectados permitan al investigador realizar mejoras con respecto a su práctica, además de la retroalimentación constante entre los participantes del proceso (Scriven, como se citó en Camacho y De la Asunción, 2020).

Lo anterior permitió el análisis y estudio de todo lo que se realizó con el fin de generar nuevo conocimiento sobre el tema tratado. En el caso de esta propuesta, la evaluación se realizó de manera procesual a lo largo de los períodos académicos 2022-2 y 2023-1, a través de cada clase y las tareas que en ellas se propusieron. Esto con el propósito de reflexionar acerca de los aspectos que precisaron mejorarse para el óptimo progreso de las intervenciones.

3.4 Instrumentos de recolección de datos:

La recolección de la información pertinente para el desarrollo de la investigación es de gran importancia porque es lo que permite saber desde qué punto comenzar, además de ayudar a responder la pregunta de investigación por medio del estudio de los datos, a partir de lo cual se genera nuevo conocimiento. Debido a que el enfoque del presente trabajo es cualitativo, lo que se buscó al momento de recolectar los datos de la población, fue conocer sus percepciones, experiencias y creencias en temas específicos. Hernández Sampieri en *Metodología de la investigación* indica que en este proceso, el investigador es quien realiza la recolección de los datos, mediante diversos mecanismos y herramientas que se encuentran a su disposición. A partir de ello, se mencionan algunos medios para realizar este proceso de recolección de datos (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010). Los que se utilizaron para los efectos de la presente investigación son los que se mencionan a continuación:

3.4.1 Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de recolección de datos que hace parte de la observación, en donde se anota todo lo que se considera relevante para la investigación de acuerdo con lo que se observa e interpreta de aquello que se ve, en un formato que no es estándar como en los instrumentos cuantitativos (Cuevas, 2009, como se citó en Hernández, 2010). Miguel Ángel Moreno (2003) expone la perspectiva de Gloria Pérez Serrano, la cual dice que el diario de campo ayuda a plasmar las vivencias, los sentimientos y el pensamiento, y no un mecanismo de creación de fenómenos cognitivos artificiales (Pérez Serrano, 1998, como se citó en Moreno, 2003).

En el presente proyecto, se utilizaron diarios de campo para plasmar los datos observados en cuanto a las interacciones en el aula, durante las clases a las que se tuvo acceso. El propósito

de esto fue nutrir la investigación, en especial, en el apartado de caracterización de los individuos, asociando dichos datos con los conceptos teóricos que le dan una mayor validez. Estos diarios de campo se realizaron en la mayoría de clases observadas en el espacio asignado para ello, en los que se anotaba de manera detallada lo que sucedía a lo largo de las clases.

3.4.2 Encuesta

Manuel García Ferrando afirma que la encuesta es una técnica en donde se sigue una secuencia de procedimientos por medio de los que se recolecta información de una población específica, a la cual se busca describir y posteriormente, analizar para el estudio que se esté llevando a cabo. (García Ferrando, 1993 como se citó en Casas, Repullo y Donado). Del mismo modo, Sierra Bravo indica que la encuesta abarca la obtención de los datos por medio de la interrogación de los miembros de la población (Sierra Bravo, 1994 como se citó en Casas, Repullo y Donado). En el presente documento se aplicó una encuesta de caracterización de la población a estudiar finalizando el período 2022-2 de intervenciones en el aula de clase. Esto se realizó para obtener información relevante para el presente estudio, ya que así es posible conocer la población con la que se trabaja y establecer las estrategias adecuadas para hacer las intervenciones pertinentes a este proyecto (Ver anexo 2).

3.4.3 Prueba de lectura

Una prueba de lectura es un modelo que se crea con el propósito de encaminar la lectura y reflexionar acerca del contenido del texto. Para ello se requiere tener en cuenta en su diseño los pasos a seguir para una adecuada aproximación a la lectura, tales como predecir, describir, comparar, establecer secuencias, identificar causa y efecto, identificar el tema, comprensión de palabras nuevas, expresión de opinión. En esta investigación, se utilizaron pruebas de lectura para conocer los niveles de lectura inferencial en que se encontraban los estudiantes en relación a

ciertos textos y las nociones que tenían sobre la otredad. Así mismo, para examinar si se presentaba o no un avance con relación al nivel inicial. Estas pruebas se realizaron a lo largo del proceso, tanto en el período 2022-2 y 2023-1, ya que su objetivo era el de conocer información al iniciar y finalizar las intervenciones (Ver anexos 12-16).

Capítulo 4: Propuesta de intervención pedagógica

4.1 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica, de acuerdo con Paulo Freire, consiste en el uso del conocimiento como un mecanismo transformador de la realidad social. Este se construye en conjunto con los miembros de una comunidad específica, en este caso, la del aula de clase, abordando tanto la teoría como la práctica de los temas trabajados. Por lo tanto, el aprendizaje se configura como la reflexión, análisis y lectura del contexto del que hacen parte los sujetos, por medio del diálogo entre los mismos (López, 2008). Así, se busca sensibilizar al estudiante para generar conciencia de lo que se trata en la clase. Es por ello que Vygotsky también indica que el ser humano necesita del lenguaje para expresar sus sentimientos y emociones acerca de lo que observa del entorno, para de esta forma comprender la identidad de cada individuo perteneciente a la sociedad y su función en ella (Vygotsky, como se citó en Ivic, 1994).

En este modelo pedagógico el estudiante es un individuo activo en cuanto participa de los ejercicios que se llevan a cabo en la clase, de manera que interactúa con sus compañeros y docentes para construir significado de lo que se realiza. Esto se da gracias a las relaciones que establece con su entorno y experiencia propia, con el objetivo de confrontar las diversas opciones, lo que le permita desarrollar procesos de reflexión y observación más concretos sobre un evento, tarea o tema en particular. Para esto, como lo señala García (2014), se requiere de

espacios que promuevan la creatividad y la libre expresión de los estudiantes para que cuestionen los saberes, confrontando así la teoría con la práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se estableció la propuesta de intervención pedagógica, la cual constó de la utilización de textos multimodales, tales como una serie de capítulos reflexivos de un programa llamado *¿Qué Harías Tú?* de la RTVC (Ver anexo 1). Allí se plantean diversos temas que pueden relacionarse con el contexto de los estudiantes, debido a la diversidad de situaciones que se proponen. Éstas, fueron abarcadas desde una perspectiva más cercana a la de los estudiantes con los que se llevaron a cabo las actividades. Debido a que se buscó trabajar la lectura inferencial de los imaginarios de otredad presentes en la sociedad y que se expresan por medio de los diversos productos culturales, la finalidad de las actividades consistió en lograr la comprensión de la existencia de dichos imaginarios. Además, promover la capacidad para aplicar lo aprendido a sus propias vidas con el propósito de hacer este tipo de lectura en el entorno en el que se encuentran inmersos.

Lo que se planteó fueron 12 actividades en las que se especificó el objetivo de cada una de ellas y los materiales que se necesitaban para llevarlas a cabo. Estas actividades se agruparon según el tema a tratar y en las fases que se establecieron para realizar la intervención. Dichas actividades giraron en torno a cinco capítulos propuestos del programa infantil que se escogió. Éstas tenían que ver con el reconocimiento del otro, el reconocimiento propio, y la coexistencia de ambas perspectivas en la sociedad (Ver anexo 3). Adicionalmente, se planearon para seguir un indicador específico en relación a los temas abordados: la lectura inferencial, el texto multimodal y la otredad, indicadores que se pueden observar en la siguiente matriz de categorías:

Unidad de análisis	Categoría	Indicador
--------------------	-----------	-----------

Lectura	1. Lectura inferencial	1.1 Realiza inferencias a partir de conocimientos previos, y los relaciona con la información presentada. 1.2 Realiza inferencias que den cuenta del contenido del texto. 1.3 Realiza inferencias a futuro, según la información dada.
Imaginario social	2. Otredad	2.1 Reconoce el concepto del “otro” presentado en el texto.
Texto multimodal	3. Programa de la RTVC	3.1 Hace una lectura del texto multimodal (video, historieta, imagen) de manera detallada y completa.

Las actividades se aplicaron durante un semestre, en donde se realizaron dos actividades por semana. Las actividades fueron planteadas para el lapso de dos horas (1 clase), las cuales estaban fragmentadas de acuerdo a los distintos momentos que se dispusieron para ocuparse de cada una de las tareas propuestas. Cabe mencionar que debido a algunas dificultades para hacer uso de las TIC dentro del aula de clase, fue necesario adaptar algunos de los capítulos del programa de manera que los estudiantes pudieran tener acceso a los mismos, por consiguiente, llevar a cabo las actividades planeadas (Ver anexos 12 y 15).

Dichos momentos se dividen en la fase de *sensibilización*, en donde se hizo un acercamiento a la población para determinar su estado inicial con respecto al manejo de la lectura inferencial y la comprensión del concepto de otredad. La segunda fase es la de *intervención*, en la que se aplicaron las actividades de la presente propuesta para potenciar el conocimiento de los temas mencionados. Finalmente, se encuentra la fase de *evaluación*, en la que se presentan los resultados de la propuesta. Esto, de acuerdo a lo registrado en las tablas que se muestran en el anexo 3. Lo expuesto en los párrafos anteriores, se pretendió trabajar con la

perspectiva de Paulo Freire acerca de las personas a quienes se educa, es decir, con la idea de que se les prepare para ser críticos del mundo que los rodea para transformar su contexto cercano y fomentar la reflexión continua de los diversos elementos del entorno (Freire, 1970).

Capítulo 5: Organización y análisis de datos

5.1 Gestión del análisis

En el presente proyecto se realizó una serie de actividades para trabajar la comprensión de los imaginarios de otredad a través de la lectura inferencial. Estas se dividieron en tres fases: sensibilización, aplicación y evaluación. En este apartado se muestran los resultados de los indicadores de la matriz categorial trabajados en algunas de las actividades llevadas a cabo en cada una de las fases. Cabe mencionar que los resultados muestran un aspecto en común de la población con la que se trabajó, el cual es el mal comportamiento y falta de disciplina, ya que por esto, se vio obstruida en algunas ocasiones, la aplicación de la propuesta. De acuerdo con los diarios de campo, el comportamiento del grupo en términos generales, se caracterizó por la falta de atención, ya que con el fin poder aplicar las actividades de la propuesta de intervención, se requería de quince minutos aproximadamente para que hicieran silencio antes de explicarles lo que debían hacer.

Por lo tanto, las discusiones que se planeaban llevar a cabo en medio del desarrollo de las guías y visualización de los capítulos del programa *¿Qué Harías Tú?* no se realizaron como consecuencia de las cuestiones actitudinales del grupo. Teniendo en cuenta la propuesta pedagógica para implementar el paradigma crítico-social, se requieren ciertas condiciones a fin de desarrollar el entendimiento autorreflexivo con el propósito de construir conocimiento que permita cambiar la realidad de los sujetos. Esto, como resultado de la interacción social que posibilita la comprensión de la realidad y el cuestionamiento de todo aquello que va en contra de

lo racional. Así pues, por medio de las actividades que se explican a continuación, se dará cuenta de lo que se realizó con los estudiantes en relación al tema propuesto, además de las explicaciones de las limitaciones en cuanto al desarrollo de cada una de ellas.

5.2 Análisis de datos

5.2.1 Fase de sensibilización

5.2.1.1 Categoría 1: Lectura inferencial

Indicador 1.1 Realiza inferencias a partir de conocimientos previos, y los relaciona con la información presentada

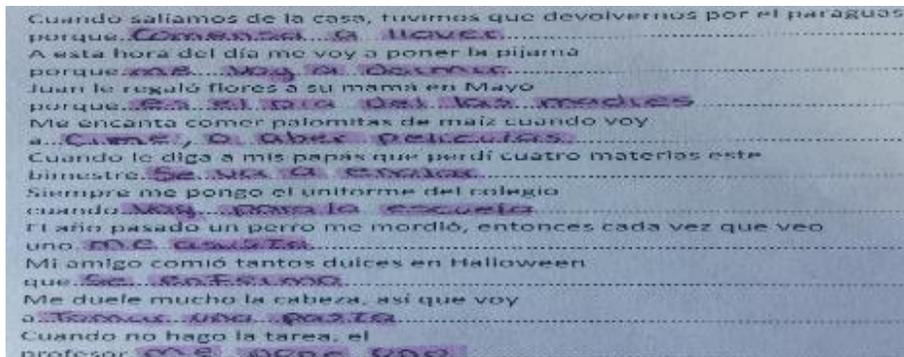
En esta fase se realizaron tres actividades de las que se analizó la primera. Esta actividad estaba compuesta de dos secciones (Ver anexo 4). La primera, consistía en colocar oraciones con sentido para completar la idea presentada en la oración inicial. De los 31 estudiantes que presentaron la actividad, el 84% (26 estudiantes) asoció las respuestas del primer punto con el conocimiento previo que tienen sobre la situación en particular. El 13% (4 estudiantes) presentó algunas inconsistencias en las respuestas porque no logró hacer las asociaciones en todo el punto, y el 3% (1 estudiante) presentó más dificultad para realizar las asociaciones correspondientes. Por lo tanto, la mayoría de estudiantes fue capaz de cumplir con este indicador.

El 84% de ellos logró hacer inferencias asociativas con mayor facilidad, ya que las oraciones seleccionadas para este ejercicio tenían relación con actividades que ellos realizan con frecuencia o con las que se pueden identificar de alguna forma aunque no las experimenten a diario. De acuerdo con Just y Carpenter (2000), las inferencias se dan según el tipo de lector y de tarea que se pida. En lo que concierne a la inferencia por asociación, se observó que debido a la tarea de completar la información con el conocimiento previo resultó más fácil hacer las

vinculaciones correspondientes, lo cual se puede visualizar en la figura 1 que se encuentra a continuación.

Figura 1.

Primer punto de actividad diagnóstico. Estudiante 1.



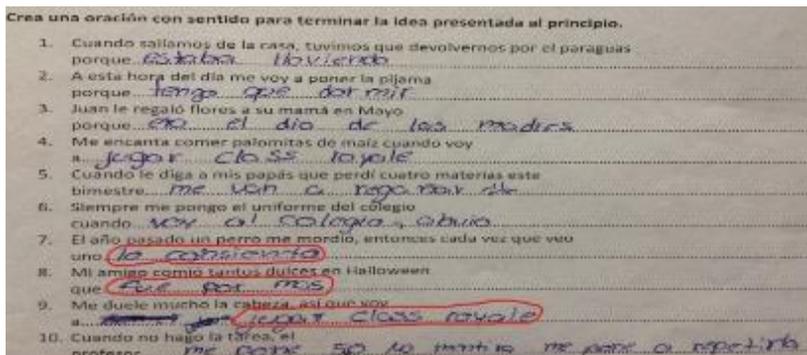
Como se puede observar en la figura 1, el estudiante utiliza oraciones que tienen una relación directa con los enunciados dados al principio, realizando así, asociaciones comunes, que son familiares universalmente. Además, son temas con los que los estudiantes se identifican en su vida cotidiana, por lo que resultó fácil este punto. Por ejemplo, en el punto # 7 el enunciado dado era: “El año pasado un perro me mordió, así que cada vez que veo uno...”, a lo que el estudiante respondió: “... me asusto.”, mostrando su comprensión en esta sección dadas las características de las inferencias asociativas.

El otro 16%, que resulta de la sumatoria entre 13% y 3% mencionados previamente, tuvo más dificultad para hacer las asociaciones, ya sea por falta de concentración o porque es lo que cada uno de ellos hace en ciertas situaciones particulares aunque no sea lo que la mayoría haría. Por ejemplo, en la figura 2 es posible observar que un estudiante colocó que cuando le duele la cabeza va a jugar “class royal”, y no lo que comúnmente alguien haría en esa situación. Según lo expuesto por Kuhn y retomado por Diane E. Papalia (2012), el proceso cognoscitivo varía entre los adolescentes, por lo tanto, no es igual en todos. Esto puede obedecer a cambios en el procesamiento de información, especialmente en el cambio funcional, en el que no hay un control inhibitorio de las respuestas impulsivas.

Por otra parte, las asociaciones de información obedecen al conocimiento proveniente de constructos sociales y culturales basados en comportamientos generales en ciertas situaciones. Sin embargo, según Carpenter y Just (1987) y Van Dijk y Kintsch (1983), de acuerdo a la experiencia particular del individuo, se realiza una construcción de modelos mentales y situacionales que le permiten encontrar significado. Por lo tanto, en algunas ocasiones se obtienen respuestas distintas a las comúnmente esperadas (Carpenter y Just, 1987; Van Dijk y Kintsch 1983, como se citó en Canales, 2008). A continuación se puede ver un ejemplo de lo mencionado previamente en la figura 2.

Figura 2.

Primer punto de actividad diagnóstico. Estudiante 2.



Las respuestas que dio el estudiante a las oraciones planteadas en los puntos 7, 8 y 9, las cuales están encerradas en un círculo rojo en la imagen:

“el año pasado un perro me mordió, entonces cada vez que veo uno lo consiento.”

“Mi amigo comió tantos dulces en Halloween que fue por mas.”

“Me duele mucho la cabeza, así que voy a jugar class royale.”

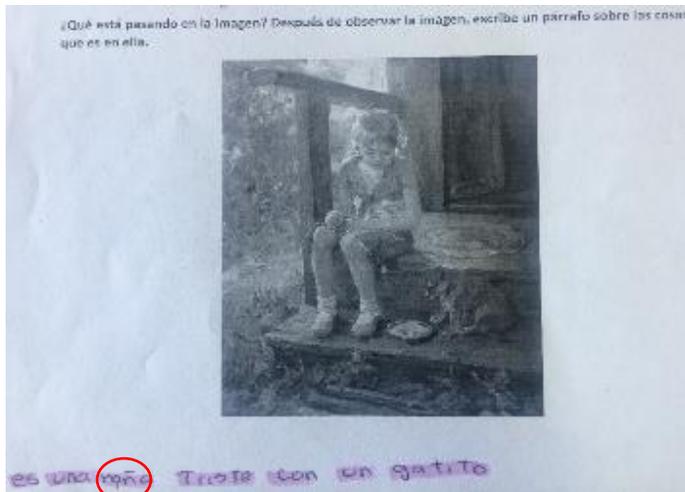
En la segunda sección de la misma guía, los estudiantes debían hacer un párrafo en donde describieran lo que ellos se imaginaban que estaba pasando en la imagen proporcionada. Aquí se

vio que trajeron información nueva porque a partir de lo dado, comenzaron a sacar hipótesis de lo que podría estar pasando en la escena de la pintura. Sin embargo, hizo falta un mayor desarrollo de sus ideas, ya que, a pesar de que se les dijo que debían escribir un párrafo, la mayoría escribió una oración. De los 31 estudiantes que presentaron la actividad, el 10% (3 estudiantes) mostró una capacidad de inferencia mayor, lo que se pudo evidenciar gracias a la información adicional que colocaron y que relacionaron con lo que veían, además de las descripciones un poco más detalladas (Ver figura 4). En contraste, el 90% de los estudiantes presentó problemas para realizar la actividad, ya que no escribieron en detalle lo que observaban en la imagen, aparte de escribir una sola frase. (Ver figura 3).

Los resultados anteriores de un 90% que no logró el ejercicio frente a un 10% que sí, se deben a que los estudiantes no mostraron habilidades que les permitieran realizar descripciones detalladas acerca de lo que leían. También presentaron un procesamiento superficial del texto, el cual se da en la manera en que se organizan las palabras y las oraciones; además, se evidenció que la tarea fue considerada como una imposición necesaria para lograr una calificación, por lo que hubo una premura por finalizarla (Biggs, 1987, como se citó en Gonzáles, 1997). Por lo tanto, no hubo gran detalle en las descripciones que hicieron, a pesar de contar con el tiempo adecuado para llevarla a cabo. A continuación se presenta la figura 3 en donde se visualiza la respuesta de un estudiante que hace parte del 90% que no alcanzó el objetivo del punto.

Figura 3.

Segundo punto de actividad diagnóstico. Estudiante 1.

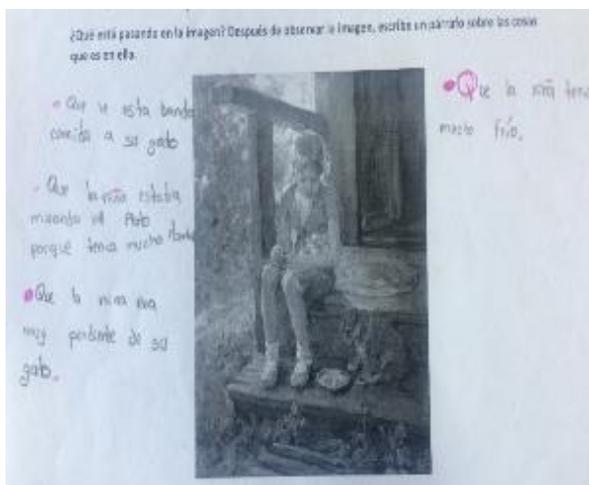


La frase que el estudiante escribe es la siguiente: “es una niña Triste con un gatito”.

Aquí se comprueba que hubo una deficiencia en el seguimiento de instrucciones, ya que aunque en el punto dice claramente “un párrafo”, el estudiante escribió una oración muy superficial sobre lo que vio en la imagen. Además, de una ortografía descuidada, a pesar de que es una oración sencilla. Esto demuestra lo que anteriormente se abordó, acerca de la premura por presentar la tarea, sin tomarse el tiempo adecuado para analizarla en detalle. No así en la figura 4 que se muestra más adelante, la cual refleja el desarrollo del punto de un estudiante perteneciente al 10% que logró en cierta medida, lo propuesto en este punto.

Figura 4.

Segundo punto de actividad diagnóstico. Estudiante 3.



En esta figura, se leen las respuestas que el estudiante colocó: “Que le esta dando comida a su gato”, “Que la niña estaba mirando el plato porque tenia mucha hambre”, “Que la niña era muy pendiente de su gato”, “Que la niña tenia mucho frío”. Aquí existe un poco más de precisión sobre los elementos que conforman la imagen y lo que pasa en ella. Aunque no hay una estructura de párrafo como tal, el estudiante organiza la información por secciones distintas que dan cuenta de lo que está viendo. Por lo tanto, se comprueba que hubo una comprensión de la tarea y un buen manejo del tiempo para terminarla.

5.2.2 Fase de Intervención

Indicador 1.2 Realiza inferencias que den cuenta del contenido del texto

En esta fase de intervención, se utilizaron los capítulos del programa *¿Qué Harías Tú?*, los cuales fueron abordados por medio de nueve actividades relacionadas con los distintos tipos de inferencias y con la otredad. Para los efectos de este análisis, se tomaron algunas de esas actividades. Uno de los capítulos trabajados fue “Una maleta llena de cosas” (Ver anexo 12), en donde la actividad consistía en responder cinco preguntas que buscaban explicar las razones de los sucesos en la historia (Ver anexo 13). Esto cumple con el indicador 1.2 relacionado con las inferencias explicativas, donde se pudo observar que de 34 estudiantes que presentaron la actividad, 47% (16 estudiantes) obtuvo un puntaje de 4, mientras que el 20% (7 estudiantes) obtuvo un puntaje de 5. Por otra parte, 20% (7 estudiantes) obtuvo 3, el 9% (3 estudiantes) obtuvo un resultado de 2, y el 3% (1 estudiante) un resultado de 1 punto de 5. Aquí se evidenció que el 12% de los estudiantes tuvo problemas de comprensión de las preguntas realizadas, mientras que el 87% logró realizar este tipo de inferencia.

Se presume que debido a la claridad de la información presentada en el capítulo trabajado y a la estrategia para abordarlo por medio del texto multimodal de dibujos animados, en donde se

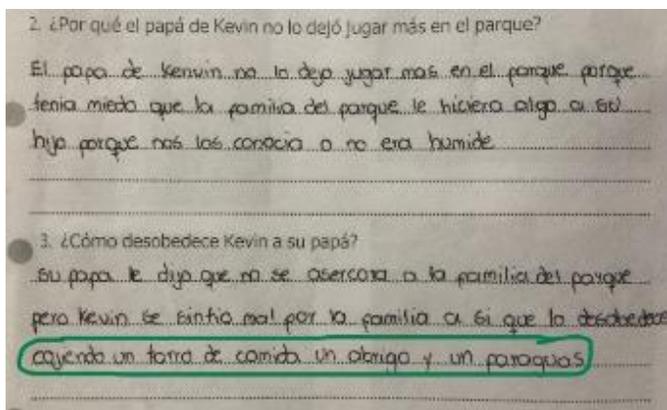
presentan situaciones de ámbito nacional con las que ellos se pueden reconocer a sí mismos o a las personas de su entorno, fue más fácil comprender los aspectos más relevantes del mismo y el tema que allí se planteó. Esto se observó en el 87% de los estudiantes (porcentaje que resulta de la suma total de los porcentajes en donde los individuos lograron el indicador en cuestión).

En el procesamiento de la información durante la adolescencia, se encuentran aspectos como el incremento continuo de la velocidad del procesamiento y un mayor desarrollo de la función ejecutiva. Es allí donde se encuentra la habilidad de atención selectiva, toma de decisiones y control de la memoria de trabajo (Blakemore y Choudhury; Kuhn, como se citó en Papalia, 2012). Dichos elementos que permiten ser tratados a través de la estrategia que se llevó a cabo para este indicador. Asimismo, algunos estudios han mostrado que por lo general, los lectores tienden a realizar inferencias de tipo explicativas en un 86% frente a menos del 20% que realizaban otro tipo de inferencias. (Graesser y Clark citados por León, 2000).

A continuación, un ejemplo de lo mencionado anteriormente, el cual se puede visualizar en la figura 5.

Figura 5.

Guía “Una maleta llena de cosas”. Estudiante 4.



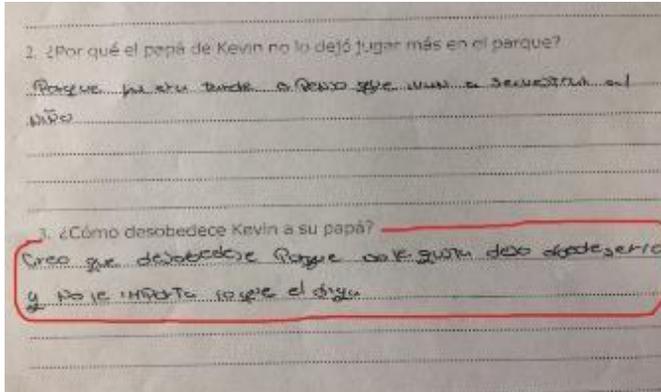
En la figura se visualiza que el estudiante da una explicación en detalle de lo que pasa en la historia, retomando elementos que se mencionaron directamente en la misma (como se ve en el círculo verde), pero incorporando sus propias explicaciones, que se basan a su vez, en inferencias que realiza a partir de la información dada. Por lo cual, se nota que presenta una atención selectiva y uso de la memoria de trabajo, que le permiten una mayor eficacia en la ejecución de la tarea. Adicionalmente, la teoría confirma que este tipo de inferencia presenta una mayor facilidad para llevarla a cabo.

En contraste, el 12% que no logró el objetivo de esta actividad, se cree que debido a la indisciplina presentada en el salón durante la mayor parte de la clase. No se tomaron el tiempo para hacerla a conciencia, sino ya en los cinco minutos faltantes para finalizarla; por eso, dichos estudiantes no comprendieron lo que se les pedía ni justificaban sus respuestas de manera coherente (Ver anexo 8). De acuerdo con Craik y Lockhart (1972) existen dos tipos de procesamiento del texto. El primero, es el procesamiento superficial, que se basa en cuestiones formales como la construcción de oraciones. El segundo, es el procesamiento o enfoque profundo, que se basa en el contenido semántico del texto. Estos son aspectos que no están presentes en las respuestas del 12% de los estudiantes que realizaron esta actividad.

Según investigaciones, el aprendizaje está estrechamente relacionado con la motivación del estudiante. Cuando hay una mayor motivación se obtiene un procesamiento profundo del texto, en donde el estudiante presenta un compromiso cognitivo más alto con la tarea en cuestión (Entwistle y Kozéki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983 como se citó en Gonzáles, 1994). Los estudiantes que no lograron el indicador 1.2 se presume que se debe a la falta de procesamiento profundo del texto y de una motivación intrínseca en la realización de la tarea. Lo anterior se puede observar en la figura 6 que se presenta ahora, la cual es de un estudiante que hace parte del 12% de la población.

Figura 6.

Guía sobre capítulo “Una maleta llena de cosas”. Estudiante 5



Lo que el estudiante colocó como respuesta a la pregunta: “¿Cómo desobedece Kevin a su papá?”, es lo siguiente: “Creo que desobedece porque no le gusta desobedecerlo y no le importa lo que el diga.” Por lo tanto, su respuesta refleja que no hubo un acercamiento apropiado a la historia como consecuencia de lo mencionado previamente, ya que en este tipo de pregunta se esperaba una respuesta más descriptiva que diera cuenta de la comprensión de lo trabajado.

Esta figura muestra que el estudiante expresó un procesamiento superficial del texto debido a la falta de sentido en la construcción de la oración. Tampoco hay un procesamiento profundo porque no da cuenta del contenido del texto trabajado, además de la carencia de cohesión en su escrito.

Indicador 1.3 Realiza inferencias a futuro, según la información dada.

Para trabajar el indicador 1.3 que abarca las inferencias predictivas, se tomó un capítulo del programa de la RTVC que se trata sobre la identidad y aceptación personal. Para este tema se planteó una actividad en la que los estudiantes debían escoger el camino que debía seguir la protagonista de la historia al encontrarse en un laberinto que desembocaba en varias opciones relacionadas con lo expuesto en el capítulo (Ver anexo 14). Una vez elegido el camino que ellos consideraran correcto, debían darle continuación a la historia de la protagonista que estuviera relacionada con ese camino elegido, por medio de una narración estilo cuento, de un párrafo como mínimo. Aquí se observó que de los 34 estudiantes que presentaron la actividad, el 47%

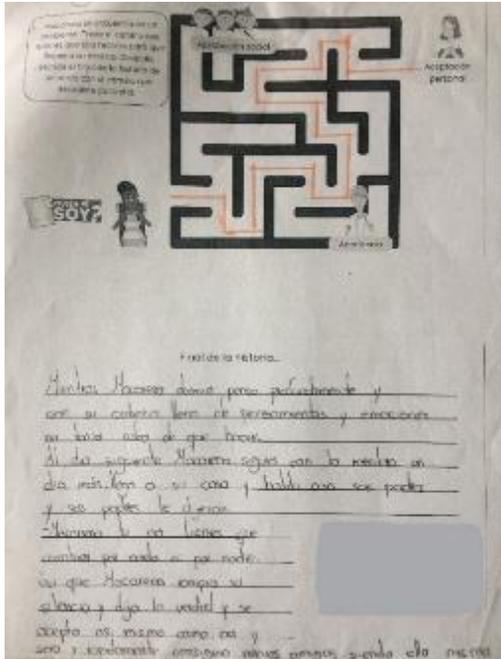
(16 estudiantes) obtuvo un puntaje de 5, el 32% (11 estudiantes) un puntaje entre 3 y 3,7, mientras que el 20% (7 estudiantes) un puntaje menor de tres.

Lo anterior permite ver que el 79% de los estudiantes (27 estudiantes), porcentaje que resulta de la suma de los porcentajes de los estudiantes que lograron el indicador, mostró un buen nivel en este tipo de inferencia. Se presume que debido a la manera en la que se explicó el ejercicio y lo que representaba cada una de las opciones, las cuales se relacionaban con su contexto escolar y social, aparte del diseño del mismo, contribuyó al alcance del indicador. De acuerdo con la teoría, las inferencias predictivas se generan a partir de la información que se extrae del texto (León, 2000), en este caso, del programa de televisión, y gracias a éstas, es posible evidenciar la comprensión del texto que se lee. Como se mencionó previamente en el marco conceptual, cada tipo de inferencia suele asociarse con un tipo de texto específico, y en lo que respecta a la inferencia predictiva, es más fácil generarla a través del texto narrativo, puesto que propicia una mejor comprensión de su contenido.

Este proceso supone un mayor trabajo para recuperar información de la memoria a largo plazo (León, Escudero y Van den Broek, 2003 como se citó en Mateus, Rincón, Román, 2019). No obstante, debido a la etapa del desarrollo de procesamiento de la información en la que mejoran aspectos funcionales de la cognición como el recuerdo, el aprendizaje y el razonamiento, es factible para ellos realizarlo (Papalia, 2012). Además, la estrategia pedagógica utilizada permitió potenciar los aspectos mencionados previamente, por cuanto se hizo uso del contenido del capítulo (personajes y temas) en la guía que se les entregó, vinculándola además, con cuestiones relacionadas con su entorno. Adicionalmente, por medio de la discusión de lo que significaban cada una de las opciones a elegir antes de realizarla. A continuación, un ejemplo de esto se presenta en la figura 7.

Figura 7.

Guía sobre capítulo “¿Quién soy?”. Estudiante 6



Lo que el estudiante escribió fue lo siguiente:

“Mientras Macarena dormía pensaba profundamente y con su cabeza llena de pensamientos y emociones no tenía idea de que hacer. Al día siguiente Macarena siguió con la mentira un día más. Llegó a su casa y habló con sus padres y sus padres le dijeron:

-Macarena tu no tienes que cambiar por nada ni por nadie. así que Macarena rompió su silencio y digo la verdad y se aceptó así misma como era y sera y rápidamente consiguió nuevas amigas siendo ella misma.”

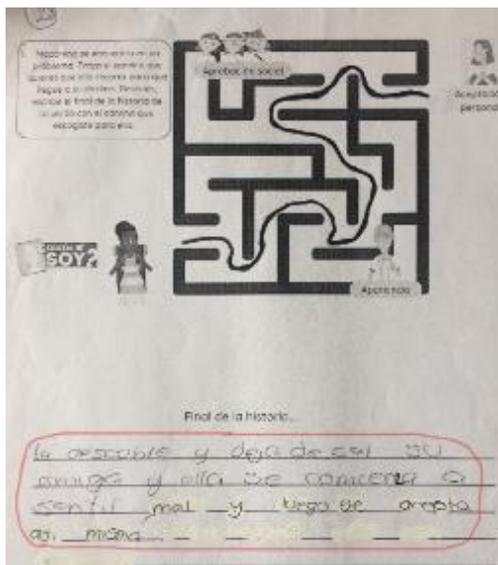
Aquí se refleja que existió una comprensión del texto narrativo, por lo que se pudo dar una continuación o final a la historia (inferencia predictiva). Por otro lado, el recuerdo de los elementos de la historia y el razonamiento se vieron activos en este caso, pues el estudiante dio cuenta de todo lo mencionado en el texto, adicionando su propia idea de lo que podría llegar a pasar en el futuro. Esto, de manera detallada y siguiendo la instrucción de que debía ser como un cuento. Asimismo, su narración fue acorde al camino que el mismo estudiante trazó para dar fin a la historia.

Por otra parte, con respecto al 20% (7 estudiantes) correspondiente a la población que presentó dificultad para realizar la actividad, se observó que no comprendieron las instrucciones para realizarla, a pesar de que se les explicó en repetidas ocasiones. Esto se debe a que mientras se visualizaba el video y se explicaba, estaban hablando entre ellos o con el celular escuchando

música. (Ver anexo 9). Como se ha mencionado en párrafos anteriores, se evidenció una falta de motivación para realizar la actividad, lo que se reflejó en sus resultados, como se ve en la figura 8 que se muestra a continuación.

Figura 8.

Guía sobre capítulo “¿Quién soy?”. Estudiante 7



Lo que el estudiante escribió para terminar la historia se lee a continuación: “la descubre y deja de ser su amiga y ella se comienza a sentir mal y luego se acepta así misma.” Así pues, se ve que el estudiante no es claro en el uso de los sujetos de la historia porque no se saben cuáles de ellos son los que están interactuando y por ello, es posible ver que no comprendió la historia por la falta de atención mencionada con anterioridad.

En la figura se observa que no hubo una descripción adecuada ni coherente de la historia, puesto que el estudiante colocó dos ideas que se oponen entre sí para dar explicación de algo; además de la ausencia de detalle y precisión en la descripción, tal como se puede ver en el círculo rojo. Por lo tanto, se concluye que el estudiante no prestó atención a las explicaciones dadas y no tenía motivación para realizar la actividad, como se mencionó anteriormente.

Categoría 2: Otredad

Indicador 2.1 Reconoce el concepto del “otro” presentado en el texto.

Para discutir el concepto de otredad, se aplicó una actividad que consistía en responder cuatro preguntas para contemplar su opinión frente a lo planteado en el capítulo titulado “El buen

amigo” (Ver anexo 15). De las cuatro preguntas, se eligió la número 2 porque permitió evidenciar la idea que se tiene del que es considerado diferente de una forma más detallada, por lo cual es por medio de esta que se realizó un análisis de las respuestas de los estudiantes. Se pudo observar que de los 30 estudiantes que respondieron la pregunta, el 33% (10 estudiantes) expresó tener idea del concepto de otredad expuesto en el capítulo. De ese porcentaje, el 20% (6 estudiantes) mostró una aceptación de la otredad, ya que en sus respuestas las razones para justificar su opinión se relacionaron con la aceptación del que es diferente (Ver figura 8). En contraste, el 13% (4 estudiantes) demostró una no aceptación de la otredad porque lo que respondieron evidencia ciertos sesgos juicios (Ver figura 9). Se presume que dichas respuestas en ambos casos, se deben al desarrollo moral que cada estudiante ha tenido a lo largo de su vida.

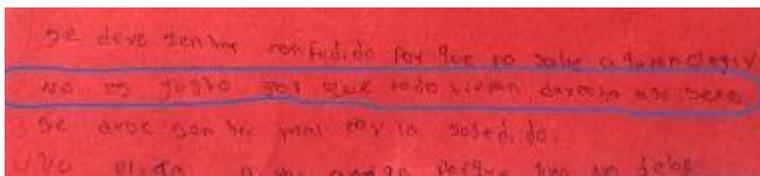
Según Lawrence Kohlberg, el razonamiento moral en los seres humanos se presenta en tres niveles. En el segundo nivel, se aceptan las convenciones de las figuras de autoridad como una manera de buscar la aceptación de esas personas. Esta etapa se presenta después de los 10 años de edad. Por otra parte, el tercer nivel, que se presenta generalmente en la adolescencia temprana, tiene que ver más con la generación de sus propios juicios, los cuales emergen después de haber percibido conflictos con los estándares morales, juicios que giran en torno a las percepciones de igualdad y de justicia. (Kohlberg, 1983, como se citó en Papalia, 2012).

De la misma manera, dicho razonamiento moral obedece al contexto de los individuos, como el socioeconómico, la familia, y la escuela, (Colby, Kohlberg, Gibbs y Lieberman, 1983, como se citó en Papalia, 2012). Lo anterior se relaciona con el segundo nivel del razonamiento moral, ya que dependiendo de las figuras de autoridad en el entorno del adolescente y cómo los eduquen, tienden a reproducir dicho aprendizaje en su entorno inmediato; ya sea de una manera en la que fluya el diálogo y la reflexión sobre cuestiones morales o de una forma en la que se

imponga un modo de pensar específico (Eisenberg y Morris, 2004, como se citó en Papalia, 2012). En la siguiente imagen se puede observar tal razonamiento de uno de los estudiantes frente a la pregunta trabajada.

Figura 9.

Pregunta # 2 Cuestionario de capítulo “El buen amigo”. Estudiante 8



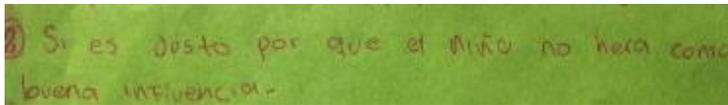
Este estudiante responde que “No es justo porque todo tienen derecho a su sexo”. Esta respuesta prueba que existe cierta noción de la otredad y una aceptación de la misma, puesto que el estudiante es capaz de realizar su propio juicio basándose en el aprendizaje obtenido de su contexto al determinar lo que es un derecho para alguien que considera digno de ejercerlo.

Esta figura es un ejemplo de un estudiante perteneciente al 20% en donde existe una aceptación de la otredad. Aquí se les preguntó a los estudiantes si consideraban justo el hecho de que los padres de un niño le prohibieran juntarse con su amigo por el hecho de tener dos papás varones. Su respuesta obedece a lo que expresa la teoría del desarrollo moral en cuanto a las percepciones de igualdad y justicia que emergen principalmente, en la adolescencia temprana.

Por el contrario, los estudiantes que mostraron una no aceptación de la otredad se presume que es debido a un nivel de desarrollo moral inicial, en el que sus apreciaciones sobre la diferencia se ven influenciadas por las figuras de autoridad presentes en sus vidas. A continuación se muestra la respuesta que uno de los estudiantes dio a la pregunta realizada.

Figura 10.

Pregunta # 2 Cuestionario de capítulo “El buen amigo”. Estudiante 9



Esto es lo que se puede leer en la imagen. "Si es justo por que el niño no hera como buena influencia."

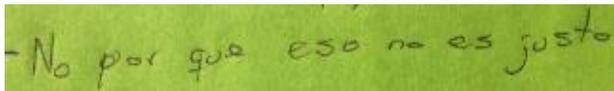
Esta respuesta obedece a un estudiante perteneciente al 13% correspondiente a una no aceptación de la otredad, ya que frente a la pregunta mencionada anteriormente, el estudiante responde que el niño cuyos papás eran dos hombres, no era buena influencia para el que tenía una familia socialmente aceptada; aún cuando era un buen amigo, como se observa en el título mismo del capítulo. Tal respuesta manifiesta que existe una dificultad para ver más allá de lo que el individuo pueda conocer del otro, ya que para poder construir la identidad se requiere de una relación entre los participantes de la interacción. Tal interacción debe estar regulada por la comprensión y empatía por lo que el otro siente, ya que es la correlación del yo, tal como lo expresa Lévinas. Si no hay un acercamiento de esta forma, difícilmente se generarán percepciones distintas que favorezcan la aceptación de la diferencia.

Por otra parte, el 67% (20 estudiantes) no tuvo claridad del concepto de otredad presentado en el capítulo, ya que sus respuestas, aunque relacionadas con la historia, no se relacionaron con el concepto, sino con la capacidad de decisión propia que debe tener cada persona. En otros casos, no hubo profundidad en las respuestas porque no argumentaron la opción que escogieron. Se presume que esto se debe a la falta de interés de los estudiantes hacia la actividad, como consecuencia de poca motivación intrínseca. Probablemente porque no le encuentran sentido a las actividades en relación a su contexto inmediato o por la falta de acompañamiento de familiares y amigos en el desarrollo de las tareas académicas, que puedan resultar en el bajo rendimiento en las actividades propuestas (Larson y Wilson, 2004, como se citó en Papalia, 2012).

Se cree que este porcentaje mayoritario de los estudiantes no demostró una comprensión del concepto de otredad presente en el texto porque en la estrategia pedagógica hubo una ausencia de discusión con los estudiantes. Por lo tanto, no hubo un intercambio de ideas antes o después de que ellos respondieran. Esto se debe también, como se ha venido mencionando, a la atención disruptiva de los estudiantes en cada una de las sesiones, lo que afectó la disposición del tiempo para la tarea. En la figura 11 se presentará la respuesta de uno de los estudiantes que parecen no comprender el concepto de otredad.

Figura 11.

Pregunta # 2 Cuestionario de capítulo “El buen amigo”. Estudiante 10



Aquí se observa que con respecto a la pregunta, no hay una respuesta clara en la que se haga referencia a la otredad. Además, no se da una explicación del por qué no es justo que le prohíban al niño juntarse con su amigo, solo se limita a responder: “no por que eso no es justo”.

En este tipo de pregunta se esperaba obtener respuestas de mayor descripción con el fin de conocer las razones de lo que escribieron. En este caso, el estudiante no dio cuenta de ello como consecuencia de la falta de concentración y motivación para realizar la actividad. También a causa de la ausencia de discusión con los estudiantes una vez finalizada la sesión, tal como se ha mencionado en párrafos anteriores. Esto, por el comportamiento complejo de los estudiantes (Ver anexo 10).

Categoría 3: Programa de la RTVC

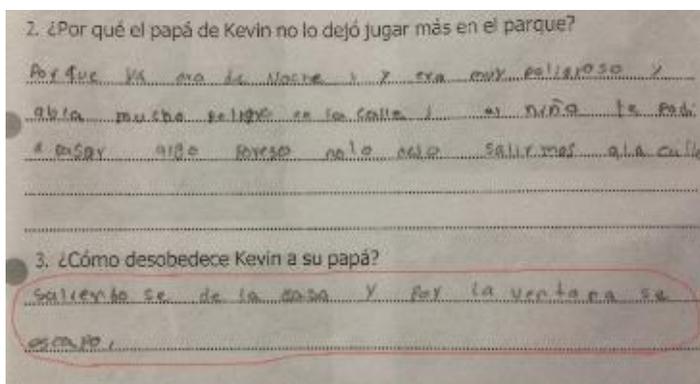
Indicador 3.1 *Hace una lectura del texto multimodal (video, historieta, imagen) de manera detallada y completa.*

En lo que respecta a este indicador, el cual también se trabajó en la guía mencionada anteriormente, la cual corresponde al capítulo “Una maleta llena de cosas”. Aquí se evidenció que el 68% (23 estudiantes) demostró una comprensión de la historia, pues sus respuestas incluían la información presente en el capítulo. Se cree que estos estudiantes presentaron niveles de concentración más altos, que pudieron resultar de una mayor motivación al presentar las actividades. Además, como resultado de la autodisciplina de cada uno de ellos, lo que se produce gracias al incremento continuo de la velocidad del procesamiento y un mayor desarrollo de la función ejecutiva. Asimismo, este resultado se atribuye al uso del texto multimodal en cuestión, debido a su contenido de temas de conocimiento nacional, en cuanto a las situaciones tratadas en cada capítulo y a su atractivo visual para los estudiantes.

Por otro lado, el 32% (11 estudiantes) tuvo problemas con la comprensión del capítulo, por lo que colocaron información nueva que no estaba presente en el texto. Probablemente, esto se deba a la poca exposición al texto multimodal, por ende, la falta de familiaridad ya que esto afecta la manera en la que se comprende cada uno de sus elementos. Lo anterior se debe a que funcionan de manera cruzada y dependen uno de otro para llegar a una adecuada lectura del texto en su totalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001). A continuación, en la figura 12 se observa la respuesta de uno de los estudiantes que hace parte de este 32%.

Figura 12.

Preguntas 2 y 3 de capítulo “Una maleta llena de cosas”. Estudiante 8



Como se puede ver en lo marcado por el círculo rojo, en donde a la pregunta “¿Cómo desobedece Kevin a su papá?”, su respuesta es: “Saliéndose de la casa y por la ventana se escapó”.

En esta figura es posible comprobar que como no se comprendió el contenido de la historia en su totalidad, el estudiante agregó datos que no estaban presentes en el texto y que no daban cuenta de lo que se pidió en la pregunta de manera adecuada. Aparte, la falta de detalle que se ha mencionado previamente. Lo anterior, comprueba que no se comprendió el contenido de la historia trabajada, por lo que no se pudo dar cuenta con profundidad de lo que allí se aborda.

5.2.3 Fase de Evaluación

En la tercera fase se trabajó una guía evaluativa compuesta de cuatro puntos, en la que se recogió todo lo trabajado en el proceso. (Ver anexo 16). Cada una de las preguntas buscaba abordar uno de los indicadores que se vieron en las etapas previas. La primera pregunta estaba relacionada con el indicador 1.2 *Realiza inferencias que den cuenta del contenido del texto* y con el indicador 3.1 *Hace una lectura del texto multimodal (video, historieta, imagen) de manera detallada y completa*, en donde se observó que el 41% logró realizarlos a diferencia del 59% que no lo logró. Aquí se puede observar que hubo una disminución en el porcentaje de los estudiantes que lograron alcanzar el indicador 1.2 al inicio de las intervenciones y un aumento en el porcentaje de quienes tuvieron dificultad. Así sucede con el indicador 3.1 ya que ante un 65% que lo alcanzó en la fase de sensibilización disminuyó esta vez a 41%.

Se cree que esto se debe a que para estos dos indicadores manejados en la primera pregunta de la guía, los estudiantes debían recordar las historias trabajadas a lo largo del proceso para responder, pero debido al tiempo de separación entre las mismas tuvieron inconvenientes para recordar sus temas centrales. De acuerdo con investigaciones, lo que se aprende es posteriormente memorizado. En otros casos sucede al contrario: primero se memoriza y luego se construye conocimiento con base en dicha información. (Marton, Dall'Alba y Tse, 1992, como se citó en Gonzáles, 1994). En el caso de esta actividad final, no hubo una apropiación de la información para generar conocimiento a partir de la misma, por lo cual no se dio cuenta de este primer punto de manera adecuada. Adicionalmente, los estudiantes, de acuerdo a las situaciones o contexto de la clase, determinaban qué tan importante era realizar la actividad propuesta.

Como eran conscientes de que estas intervenciones no hacía parte del programa académico habitual, no tenían la motivación intrínseca para desarrollarlas completamente. La estrategia pedagógica en esta actividad falló en cuanto a que no se consideró que los estudiantes probablemente no se iban a acordar del contenido de los textos trabajados. Así pues, habría sido de gran ayuda hacer un repaso previo de lo que se abordó a lo largo de las intervenciones. A continuación se muestra la respuesta de un estudiante perteneciente al 59% que no logró alcanzar los indicadores 1.2 y 3.1.

Figura 14.

Primer punto actividad evaluativa. Indicadores 1.2 y 3.1. Estudiante 11

¿Qué elementos en común tienen las historias trabajadas? Es decir, ¿en qué aspectos se parecen? ¿Cuáles son los temas que se abordan?

En ninguna. Todas eran diferentes se tratan de varias cosas e personalidades.

Frente a la pregunta: “¿Qué elementos en común tienen las historias trabajadas? Es decir, ¿En qué aspectos se parecen? ¿Cuáles son los temas que se abordan?”, el estudiante responde lo siguiente: “En ninguna Todas eran diferentes se tratan de varias cosas e personalidades”, lo cual escribe con una caligrafía algo descuidada y sin profundización en su respuesta.

Aquí se observa que el estudiante no recordó ninguna de las historias trabajadas, ya que no dio cuenta del contenido de ninguna de manera correcta. Esto se debe a que el estudiante no tuvo en cuenta las historias trabajadas, por lo que no fue capaz de establecer elementos en común entre las mismas, además del afán por terminar la actividad sin importar el resultado de lo que escribiera. A diferencia del ejemplo anterior, a continuación se encuentra el caso de un estudiante perteneciente al 41% de aquellos que lograron el punto.

Figura 15.

Primer punto actividad evaluativa. Indicadores 1.2 y 3.1. Estudiante 12.

¿Qué elementos en común tienen las historias trabajadas? Es decir, ¿en qué aspectos se parecen? ¿Cuáles son los temas que se abordan?

Lo que tienen en común las cuatro historias es que la historia de Kevin Ronal Julian y Macarena es que todos se basan en un punto tomar una decisión difícil y que la historia de Kevin y Ronal y Julian se parecen en que muchas veces tendemos a criticar a las personas por su aspecto su religión su sexualidad y vienes económicos. las historias nos enseñan la camino que debemos aceptarnos a nosotros mismos y no buscar aprobación social tenemos que nosotros mismos.

En la imagen se lee lo siguiente: “Lo que tienen en común las cuatro historia es que la historia de Kevin Ronal Julian y Macarena es que todas se basan en un punto tomar una decisión difícil y que la historia de Kevin y Ronal y Julian se parecen en que muchas veces tendemos a criticar a las personas por su aspecto su religión su sexualidad y vienes económicos. las historia nos enseña la cuatro que debemos aceptarnos a nosotros mismo y no buscar aprobación social tenemos que nosotros mismo.”

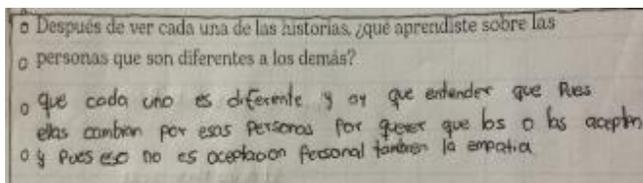
En contraste, este estudiante sí comprendió las historias abordadas, además dio detalle de cada una de ellas, obedeciendo así, al desarrollo adecuado del punto. Como se ha observado en

párrafos anteriores, de acuerdo con la teoría, se requiere hacer uso de la memoria a largo plazo para de esa forma recuperar información previa necesaria para las actividades presentes que se realizan. Este estudiante lo pudo hacer como consecuencia de la etapa del desarrollo de procesamiento de la información en la que mejoran aspectos funcionales de la cognición como el recuerdo, el aprendizaje y el razonamiento (Papalia, 2012).

Para la segunda pregunta relacionada con el indicador 2.1 *Reconoce el concepto del “otro” presentado en el texto*, el 59% lo alcanzó, mientras que el 41% no lo hizo. Se evidencia que hubo un aumento en el porcentaje de estudiantes que reconocen la idea de la diferencia que se presenta en el texto, pues pasó de 33% a 59%. Se cree que esto se debe a que los ejemplos de otredad que se presentan en el programa se relacionan con aspectos o situaciones familiares para ellos, ya sea que en algún momento se hayan encontrado en tales situaciones o que sepan de personas que las experimentaron. Los estudiantes que no lograron este indicador, obedece más a la conducta de los mismos, más que la falta de comprensión de la pregunta (Ver anexo 11). En las siguientes figuras (16 y 17) se evidencia lo mencionado previamente.

Figura 16.

Segundo punto actividad evaluativa. Ejemplo del 59%. Estudiante 13



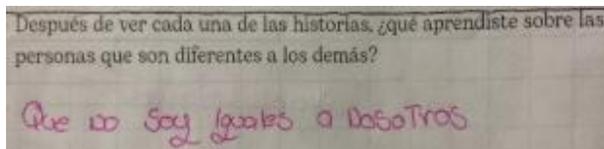
La respuesta que dio sobre lo que había aprendido con respecto a las personas que son diferentes a los demás después de ver las historias es la siguiente: “que cada uno es diferente y ay que entender que pues ellas cambian por esas personas por querer que los o las acepten y pues eso no es aceptacion personal tambien la empatia.”

En esta imagen se observa que el estudiante comprendió la idea de otredad trabajada a lo largo de las intervenciones, pues respondió dando explicaciones coherentes con lo que se abordó en las

actividades. Esto demuestra que gracias a la familiaridad de los temas, personajes y situaciones presentadas, fue posible comprender el concepto de otredad.

Figura 17.

Segundo punto actividad evaluativa. Ejemplo del 41%. Estudiante 5



La respuesta de este estudiante es la siguiente: "Que no soy iguales a nosotros".

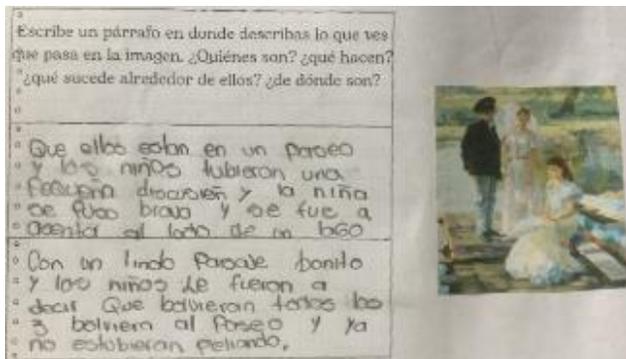
Al contrario, en la figura 17 se ve que no existe claridad en el concepto de diferencia, pues no hubo descripción hecha a profundidad que diera cuenta de su comprensión después de ver las historias a lo largo de las intervenciones. Además, de una oración con una redacción insuficiente que no dio cuenta de lo que realmente entendió. Es posible notar la falta de atención hacia lo trabajado con ellos, aparte del mal comportamiento de los estudiantes durante la realización de esta tarea.

Posteriormente, en el punto tres se trabajó el indicador 1.1 *Realiza inferencias a partir de conocimientos previos, y los relaciona con la información presentada*; el 28% (8 estudiantes) logró alcanzarlo, mientras que el 72% (21 estudiantes) presentó dificultades. Aquí hubo una disminución en el porcentaje de estudiantes que lograron realizar asociaciones frente a un 84% en la actividad correspondiente a la fase de sensibilización. Se pudo observar que presentaron problemas para profundizar en las ideas, ya que no utilizaron una estructura adecuada en el lenguaje para manifestar su pensamiento, a diferencia de aquellos que lograron realizar el punto de manera más detallada. Se presume además, que aquí también la motivación cumplió un papel importante en el resultado de las respuestas, como se ha mencionado previamente. A

continuación se observan ejemplos de lo mencionado anteriormente, en las figuras 18 y 19 que corresponden a los estudiantes pertenecientes al 28% y al 72% respectivamente.

Figura 18.

Tercer punto actividad evaluativa. Ejemplo del 28%. Estudiante 14

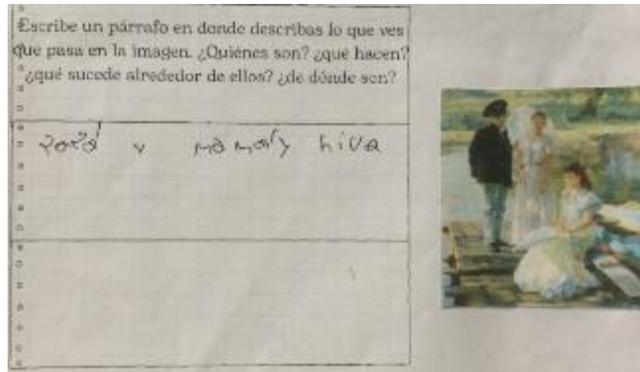


En la imagen se lee lo siguiente: “Que ellos estan en un paseo y los niños tubieron una pequeña discusión y la niña se puso brava y se fue a asentar al lado de un lago con un lindo paisaje bonito y los niños le fueron a decir Que volvieran todos los 3 bolviera al paseo y ya no estuvieron peliando.”

Se observa en la figura anterior que el estudiante escribió un párrafo de lo que vio en la imagen, pues hay un desarrollo de sus ideas, y presencia de las inferencias por asociación; ya que estableció relación entre los elementos que observó con los que no estaban presentes de manera explícita en la imagen. Por otra parte, describió mayor cantidad de elementos, como el paisaje y la posible situación entre los personajes. Esto comprueba la teoría sobre las inferencias asociativas que afirman que estas se presentan con mayor facilidad, debido al tipo de tarea que consiste en relacionar la información presente con el conocimiento previo que se posee (Just y Carpenter, 2000).

Figura 19.

Tercer punto actividad evaluativa. Ejemplo del 72%. Estudiante 15



Como se puede observar en la figura, en este punto en donde se pide escribir un párrafo sobre lo que se ve de la imagen, el estudiante colocó en el punto como descripción lo siguiente: “papá y mamá y hija”. Se ve una carencia en la utilización de recursos lingüísticos que demuestren su comprensión de lo que contempló. Se presume también, que como falta de motivación al realizar la actividad el estudiante no escribió de manera adecuada, a pesar de haber trabajado actividades similares a lo largo de las intervenciones.

Finalmente, la pregunta cuatro relacionada con el indicador 1.3 *Realiza inferencias a futuro, según la información dada*, mostró que el 52% logró producir inferencias de tipo predictiva, mientras que el 48% no lo hizo así. Se evidencia una disminución en el porcentaje de estudiantes que lograban este indicador durante la actividad de la fase de intervención, ya que de ser el 79% pasó al 52% en esta actividad final. A continuación se muestran en las figuras 20 y 21 ejemplos de estudiantes pertenecientes al 52% que logró el indicador y al 48% que no lo logró, respectivamente.

Figura 20.

Cuarto punto actividad evaluativa. Ejemplo del 52%. Estudiante 13.

¿Cómo crees que sería la sociedad si las personas que son diferentes por alguna razón (etnia, religión, origen, e.t.c), fueran vistas como iguales?
Pues nada ya no serian mas criticadas por personas que solo pierden el tiempo haciendolo ya que ellas o ellos no cambiaran por esas personas. Seriamos personas que mantienen la paz muy arriba.

En su respuesta, el estudiante indica lo siguiente: “Pues nada ya no serian más criticadas por personas que solo pierden el tiempo haciendolo ya que ellos o ellas no cambiaran por esas personas. seriamos personas que mantienen la paz muy arriba.”

Como es posible observar en la figura, el estudiante demostró una comprensión de la pregunta “¿Cómo crees que sería la sociedad si las personas que son diferentes por alguna razón, (etnia, religión, origen, etc.) fueran vistas como iguales?”, pues hay una explicación de su respuesta, en donde da cuenta de cómo sería la sociedad en su opinión. Sin embargo, hizo falta un mejor manejo en la manera de responder al principio, ya que parece como si estuviera hablando y no como corresponde al lenguaje escrito. Adicionalmente, hizo falta mayor profundización de los aspectos que menciona en su respuesta, ya que se encuentran en una etapa del desarrollo cognitivo en el que comienzan a dar más detalle al expresar ideas y a usar un lenguaje más formal de acuerdo con la tarea requerida.

Figura 21.

Cuarto punto actividad evaluativa. Ejemplo del 48%. Estudiante 16.

¿Cómo crees que sería la sociedad si las personas que son diferentes por alguna razón (etnia, religión, origen, e.t.c), fueran vistas como iguales?
De todas las personas se discriminarían

Esta figura muestra que no hubo una comprensión de la pregunta, pues el estudiante respondió a la pregunta de cómo se imagina la sociedad si todos fueran tratados como iguales a pesar de sus diferencias lo siguiente: “Que todas las personas se discriminarían”, mostrando así que no existe un análisis profundo y coherente con lo que se pregunta. Además, este era un tema

que se venía trabajando desde hace tiempo y que se abordó en cada una de las guías y capítulos propuestos para la intervención pedagógica. Esta respuesta es una muestra más de la poca motivación del estudiante para realizar la actividad en clase, tal como se ha mencionado con anterioridad.

5.3 Resumen de resultados

En conclusión, por medio de esta intervención los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Guillermo Cano Isaza estuvieron expuestos a los imaginarios de otredad presentes en el texto multimodal *¿Qué harías tú?* y ejercieron los tres tipos de inferencia, en aras a la comprensión de dichos imaginarios. De los cinco indicadores que se abordaron en cada actividad se observó que solo uno de ellos aumentó su porcentaje en cuanto a la mejora de los mismos. Este indicador es el 2.1 relacionado con la comprensión del imaginario de otredad presentado en el texto multimodal, el cual mejoró un 26% con respecto a la primera actividad vinculada al mismo, esto como consecuencia de la disposición del tema en el texto multimodal que obedece a situaciones relacionadas con el contexto de los estudiantes. A pesar de ello, en la interacción con los individuos presentes en el aula hubo dificultad porque no se presentó siempre una aceptación de la diferencia; lo que repercutió en el mal comportamiento del grupo, y por lo tanto, en el desempeño académico de los mismos en las actividades realizadas.

En lo que respecta a los demás indicadores, se observó una disminución en el desempeño. Por ejemplo, los indicadores 1.3 (inferencias predictivas) y el 3.1 (comprensión del texto multimodal) presentaron una disminución del 27%. El indicador 1.1 disminuyó un 56% en relación con la actividad inicial. Por su parte, el indicador 1.2 concerniente a las inferencias explicativas disminuyó 46% en su eficacia, pues se cree que por trabajarse en textos narrativos en lugar de expositivos, resultó más difícil de realizar. Esto se debe a que implican un mayor

trabajo cognitivo para recuperar la información que no se encuentra presente en el momento exacto en el que se ejecuta la tarea de lectura.

Conclusiones

Luego de analizar los resultados, se concluye que la propuesta de intervención con el fin de fomentar la lectura inferencial para la comprensión de imaginarios sociales de otredad, presentes en el texto multimodal *¿Qué Harías Tú?* no fue exitosa, puesto que de cinco indicadores que se manejaron sólo uno mostró progreso. Sin embargo, lo que se logró es debido a la metodología de investigación-acción en educación para trabajar la otredad. Esta metodología se dio por medio del diseño y aplicación de herramientas intervinieron en la mejora de la comprensión por medio de las inferencias, entre las cuales, se encuentra el programa de la RTVC. De acuerdo con Álvarez-Gayou, las tareas que se llevan a cabo, como por ejemplo, la descripción detallada, permiten una mejor interiorización de las temáticas que se trabajan en el aula de clase.

En primer lugar, se identificó que la implementación del programa en cuestión no influyó en la lectura inferencial de los estudiantes, ya que todos los indicadores relacionados con las inferencias (1.1, 1.2 y 1.3) mostraron una considerable disminución en su desempeño. En segundo lugar, se pudo establecer relaciones entre los tres tipos de inferencias (asociativas, explicativas y predictivas) y la comprensión de los imaginarios de otredad a través de capítulos del programa. Los resultados arrojaron que las inferencias predictivas resultaron más fáciles de realizar, pues fueron las de menor disminución (27%) en su desempeño en comparación con las inferencias asociativas y las explicativas cuya disminución fue de 56% y 46% respectivamente. Por ello, los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión del imaginario de otredad contenido en el texto cuando se trabajó con tales inferencias.

En lo que respecta al valor didáctico del programa de televisión *¿Qué Harías Tu?* en la comprensión de imaginarios de otredad, se determinó que hubo un progreso en los estudiantes, ya que su capacidad para comprender el concepto de otredad abordado en el programa, aumentó al final de las intervenciones en un 26%. Como se mencionó anteriormente, la elección del texto multimodal favoreció el alcance de este indicador. Esto, como consecuencia del contenido del mismo, ya que este programa, y en especial los capítulos que se eligieron, muestran claramente un concepto de otredad muy acorde a los diversos contextos sociales y culturales que existen en Colombia. Gracias a ello, es posible que los estudiantes se relacionen con las historias y los personajes, cuyas edades son cercanas a las de ellos, y por lo tanto, es posible que logren identificarse con lo presentado en el programa.

No obstante, el contexto en el que se trabajó fue algo complejo debido a los aspectos comportamentales de los estudiantes, ya que a causa de ello no fue posible realizar todo lo que se tenía planeado de la propuesta de intervención. Como se ha mencionado anteriormente, poseían una atención dispersa porque les costaba concentrarse en la tarea asignada, además de ciertas actitudes de descortesía hacia quien impartía en ese momento las clases. Esto muestra de cierta forma, la concepción de otredad que ya tenían, lo que resultó difícil cambiar a lo largo del proceso de intervención, pues no se contaron con las herramientas adecuadas para llevarlo a cabo, esto es, condiciones óptimas del contexto educativo.

La otredad implica, como se ha mencionado a lo largo del presente documento, la adecuada interacción entre los sujetos de una comunidad teniendo en cuenta sus diferencias en todo ámbito. Pero cuando no se logra la aceptación de tales diferencias hay una desintegración de la sociedad. Por ello, se requiere de un trabajo mayor que permita el fortalecimiento de la comprensión de la otredad como mecanismo de ayuda para la mejora en el desempeño

académico; principalmente, en una lectura reflexiva de los diversos textos a disposición de los estudiantes, incluyendo el entorno que los rodea como un texto que puede ser leído e interpretado.

Referencias:

- Alcaldía de Bogotá. (9 de Septiembre de 2022). *Bogotá.gov.co*. Obtenido de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/gobierno/distrito-recupero-espacio-publico-entre-tunjuelito-y-ciudad-bolivar>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andrés, C. P. (2002). Sobre la metodología Cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., & Campos, J. D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento de datos. *Anten Primaria*, 19.
- Baños, M. O. (s.f.). *Sobre la alteridad en Lévinas: Una aproximación a Totalidad e Infinito*.
- Bolaños, R. F. (2010). Elementos de alteridad y convivencia social a partir de la filosofía dialógica de Martin Buber. 21.
- Brun, L. (2013). La cartografía de la imagen. *Punto cero. Universidad Católica Boliviana San Pablo*, 7.
- Burgos, R. N. (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. México D.F.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Carranza, M. F. (2018). Gramática visual en lectura inferencial de textos multimodales. 104.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama, Barcelona*, , 22.

- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Publiprint Ltda.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y. *Revista de Educación Laurus*, pp. 96-114.
- Contreras Parada, C. (2016). Los imaginarios sociales desde Armando Silva, sus avances, transformaciones y productos. *Campos*.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreira, V. (2016). *MULTIMODALIDAD TEXTUAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- García, V. G. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *Revista de las Sedes Regionales*, 19.
- Gómez, R. B., & Moreno, W. G. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13.
- Granados, P. (2005). Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*.
- Gutiérrez, A., & García, R. M. (2001). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativouniversitario. El caso de la Universidad uárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-López, Y. A., Jaramillo-Ocampo, D.-A., & Orozco-Vallejo, M. (2020). *La convivencia desde los imaginarios sociales: Encuentros mediados por la complicidad y la amistad*. Manizales.
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich vygotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, 20.
- Jurgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Kress, G., & Leeuwen, T. v. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 8.
- Lara, L., Tovar, L., & Martínez, L. (2015). *Aprendizaje significativo y atención en niños y niñas del grado primero del colegio Rodrigo Lara Bonilla*. Bogotá.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso.Un análisis para su estudio e investigación. *Signos*, 12.
- Llorent, V. J., & Marín, V. (2014). La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10.
- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación*, 17.

- Moreno, M. A. (2003). Los temas del maestro y la maestra dominicanos: Análisis de diarios de campo hacia una literatura de la práctica . *Ciencia y Sociedad.*, 19.
- Paoli, A. (1993). Los sistemas simbólicos y sus contextos de enunciación. *Los sistemas simbólicos y sus contextos de enunciación*, (pág. 14). Barcelona.
- Papalia, D., Duskin, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México D.F: McGraw-Hill/Interamericana editores S.A.
- Peña, A. R., Mavesoy, A. G., & Vargas, S. G. (2015). *Módulos de técnicas de lectura*. Bogotá: Editorial de la Universidad Central.
- Pérez, C. (2002). Sobre Metodología Cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*.
- Pintos, J. L. (1995). *Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social)*. Madrid: Fe y Secularidad!
- Pozzo, M. I., Borgobello, A., & Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 15.
- RAE (s.f.). *Alteridad*. <https://dle.rae.es/alteridad?m=form>.
- Riffo, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13.
- Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar: Ciencias sociales y humanas*, 11.
- RTVCPlay. (s.f.). Obtenido de <https://www.rtvplay.co/competencias-ciudadanas-y-socioemocionales/que-harias-tu>

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Taylor, M. (2002). *Action Research in Workplace Education: A Handbook for Literacy Instructors*. Ottawa.
- Trujillo, E. B. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, 25.
- Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fondo editorial Areandino.
- Wikinski, M. (2022). La ética y los conceptos de lo otro, el otro y la otredad. *Colegio de Psicoanalistas*.
- Yanquén, A. (2021). *A-PREHENDER LA TV: LA TELEVISIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA (DE 1964 A 1974)*. Bogotá.
- Zamudio, V. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*.
- Zbinden, K. (2006). El yo, el otro y el tercero: el legado de Bajtín en Todorov. *Acta poética*.

Anexos

Anexo 1. Enlace página web RTVCPlay ¿Qué Harías Tú?

[¿Qué harías tú? | RTVCPlay](#)

The image shows a screenshot of the RTVCPlay website interface. At the top, there is a navigation bar with the RTVCPlay logo and menu items: PELÍCULAS, SERIES, PÓDCAST, ESPECIALES, EN VIVO, and INFANTIL. Below the navigation bar is a large video player showing a scene from the series '¿Qué Harías Tú?'. The scene depicts four young people sitting at a table in a classroom or library setting. A green banner at the bottom of the video player contains the text 'Tienes la palabra' and the title '¿QUÉ HARÍAS TÚ?'. Below the title, there is a short description: 'Cuando te sientes confundido tomando una decisión, ¿le preguntas a la conciencia o al corazón? Niños de diferentes partes del país con diferentes formas de pensar y sentir, hablan, discuten, debaten y reflexionan sobre las decisiones que toman cuando se encuentran.' Below the video player, there is a section for 'Temporadas' (Seasons) with buttons for '1' and '2'. Below this, there is a row of four episode thumbnails with their respective titles: 'Capítulo 1 El sello mágico', 'Capítulo 2 Los samuráis', 'Capítulo 3 El concurso', and 'Capítulo 4 El extranjero'.

Anexo 2. Encuesta de caracterización de la población.

1. ¿Cómo te llamas? Charif Matalla ortiz Botache
2. ¿Cuántos años tienes? 41
3. ¿En qué barrio vives? en los alpes recuerdo bajo
4. ¿Con cuántas personas vives en tu casa? 5 por el momento
5. ¿Con quién vives? mi mamá papa hermana y mi tía
6. ¿A qué se dedica tu mamá? a Trabajar en la Previsora
7. ¿A qué se dedica tu papá? a trabajar en construcción
8. ¿Cuántos hermanos tienes? 4

9. Selecciona los servicios públicos a los cuales tienes acceso

- Luz
- Agua
- Gas
- Internet
- Computador

10. ¿Alguien te ayuda a hacer las tareas del colegio?

Algunas veces mi mamá o mi tía o sino me toca sola

11. ¿Cuáles son las actividades en las que inviertes tu tiempo libre?

- Escuchar música
- Interpretar un instrumento
- Dibujar
- Pintar
- Mirar videos en YouTube
- Leer
- Redes sociales
- Navegar por internet
- Ver películas
- Fotografía
- Cantar
- Jugar videojuegos
- Otro: ¿Cuál?

y estar con todos mis animales y poder jugar

12. ¿Cuál es tu materia preferida y por qué?

Geometría por lo que no tengo casi tareas en esa materia y por lo que se trata de Hacer

13. De las siguientes actividades, ¿cuál prefieres hacer?

- Ver televisión
- Leer libros de literatura
- Leer cómics o historietas

Anexo 3. Cronograma de planeación.

Fase	Objetivo	Actividad	Recursos	Indicador
Sensibilización	Establecer asociaciones de información dada con el conocimiento previo.	Actividad 1: --Desarrollo de una guía para generar asociaciones entre la información presente y el saber previo que se posee.	--Guía diseñada con los puntos a desarrollar.	1.1
	Indicar los elementos que muestran los sucesos de un texto.	Actividad 2: --Se visualiza un corto animado con base en el que se respondan unas preguntas, en una guía con preguntas de opción múltiple.	--Televisor y video. --Guía con las preguntas relacionadas con el video.	1.2
	Vincular los elementos dados por el texto con el fin de construir distintas opciones del mismo.	Actividad 3: --Visualización del capítulo “El extranjero” del programa “¿QHT?, a partir del cual se cree un final para la historia allí presentada.	--Televisor y video. --Hojas para escribir el final de la historia.	1.3
Intervención	Establecer asociaciones de información dada con el conocimiento previo.	Actividad 4: --Proceso de observación de imágenes a lo largo del salón, y descripción de los elementos que se ven en ellas.	--Imágenes impresas --Guías diseñadas para encaminar las descripciones.	1.1
	Identificar el orden de un texto para extraer	Actividad 5: --Rompecabezas del capítulo “Una maleta llena de cosas” del programa	--Rompecabezas para cada grupo.	1.1 2.1

	información del mismo.	¿QHT?, para ser organizado por grupos de a tres estudiantes con el propósito de organizar la historia como ellos crean, a partir de un proceso de observación detallado.		
	Explicar situaciones del texto a partir de su contenido.	Actividad 6: --Desarrollo de guía sobre preguntas relacionadas con el contenido del texto, en esta caso, el capítulo “Una maleta llena de cosas” del programa “¿QHT?”.	--Guía con las preguntas a responder.	1.2 3.1
	Promover la participación activa en la construcción de respuestas dentro de un grupo.	Actividad 7: -- Visualización del capítulo “Ronald y Julia” del programa “¿QHT?”, a partir del cual se realizará una guía en grupo para trabajar los temas centrales de la historia, con el propósito de fomentar la discusión entre los compañeros.	--Televisor y video. --Guía con preguntas sobre el capítulo.	3.1
	Vincular los elementos dados por el texto con el fin de construir distintas opciones del mismo.	Actividad 8: --Escrito en el que los estudiantes de manera individual, dan cuenta de lo que harían si estuvieran en el lugar del personaje principal de la historia, con respecto a los temas tratados en el capítulo.	--Guía con el espacio para expresar sus ideas.	1.3 2.1

Dar cuenta de los elementos del texto y vincularlos con el fin de construir distintas opciones del mismo.	Actividad 9: -- Visualización del capítulo “¿Quién soy?” del programa ¿QHT?, a partir del cual se hará un ejercicio de escritura por medio del que se compruebe la comprensión de las temáticas abordadas en el capítulo.	--Televisor y video. --Guía orientadora del ejercicio.	1.3 2.1	
Comprender las ideas y conceptos que se tienen antes de exponerse a un texto con temáticas similares.	Actividad 10: --Desarrollo de una guía previa a la visualización del capítulo del programa, para abordar los conocimientos de los estudiantes sobre las temáticas que trata el programa.	--Guía con las preguntas orientadoras.	1.1	
Responder y justificar las percepciones que se tienen sobre la otredad.	Actividad 11: -- Visualización del capítulo “El buen amigo” del programa ¿QHT?, a partir del que se responderán algunas preguntas orientadoras de la discusión.	--Guía diseñada con las preguntas que abordan los temas trabajados.	1.1 1.2 1.3 2.1 3.1	

Evaluación	Exponer lo aprendido a lo largo de la fase de intervención en cuanto a cada uno de los indicadores abordados.	Actividad 12: --Desarrollo de una guía en donde se recogen los temas y estrategias abordados a lo largo de la intervención.		
------------	---	--	--	--

Anexo 4. Actividad diagnóstico # 2.

Crema una oración con sentido para terminar la idea presentada al principio.

1. Cuando salíamos de la casa, tuvimos que devolvernos por el paraguas
porque.....
2. A esta hora del día me voy a poner la pijama
porque.....
3. Juan le regaló flores a su mamá en Mayo
porque.....
4. Me encanta comer palomitas de maíz cuando voy
a.....
5. Cuando le diga a mis papás que perdí cuatro materias este
bimestre.....
6. Siempre me pongo el uniforme del colegio
cuando.....
7. El año pasado un perro me mordió, entonces cada vez que veo
uno.....
8. Mi amigo comió tantos dulces en Halloween
que.....
9. Me duele mucho la cabeza, así que voy
a.....
10. Cuando no hago la tarea, el
profesor.....

¿Qué está pasando en la imagen? Después de observar la imagen, escribe un párrafo sobre las cosas



que ves en ella.

² Nota. Adaptado de *Deux amis* [Pintura] por Happy Flying, 2013 (<https://meire-pacheco.blogspot.com/2013/10/lindas-pinturas-de-criancas.html>).

Anexo 5. Diario de campo # 1

Institución educativa: Guillermo Cano Isaza IED		
Curso: 603		No. Estudiantes: 26
Materia: Español		
Hora de inicio: 3:00 pm		Hora de cierre: 4:00 pm
Fecha: 2/05/2022		
Descripción desarrollo de clase	Actividades propuestas	Tema de la clase
Se encuentran en evaluación	Presentación de la evaluación	Evaluación
Observaciones generales: <p>Mientras el profesor revisa y explica cada uno de los puntos en la evaluación antes de entregarlas a los estudiantes, estos presentan dificultades en la atención, por lo que cuando el profesor termina el proceso, algunos vuelven a preguntar lo que él ya dijo. Durante la evaluación, algunos que ya terminaron intentan “ayudar” a los que aún no han terminado. Se observa que después de poco tiempo transcurrido, la mayoría va entregando su examen, cada e más seguido, unos tras otros. Otros cuando terminan, se han organizado en pequeños grupos en los que interactúan unos con otros, y realizan diversas actividades, como por ejemplo, colorear, escribir, jugar stop o con sus celulares. Algunos juegan con aviones de papel, juegos un poco bruscos, en los que después de un tiempo, terminan peleando. Algunos son excluidos de los grupos que se han ido formando, por lo que buscan ser aceptados en otros grupos de juego. Parece no importarles hacer ruido para los que todavía se encuentran presentando el examen. Entre los juegos y conversaciones que tienen, se escuchan algunas burlas con respecto al físico de los compañeros.</p>		

Anexo 6. Diario de campo # 2

Institución educativa: Guillermo Cano Isaza IED		
Curso: 603		No. Estudiantes: 34
Materia: Español		
Hora de inicio: 3:00 pm		Hora de cierre: 4:00 pm
Fecha: 9/05/2022		
Descripción desarrollo de clase	Actividades propuestas	Tema de la clase
El profesor explica el tema nuevo, mientras ellos escriben en sus cuadernos.	Explicación del tema	Conjugación de verbos
<p>Observaciones generales:</p> <p>Algunos estudiantes se levantan varias veces del puesto para mostrarle al profesor cada avance de lo que han escrito en sus cuadernos. Hay dos estudiantes en la parte de atrás del salón que utilizan el celular y hablan, mientras el profesor está explicando el tema. En repetidas ocasiones él les pide que hagan silencio. Hay otros estudiantes que no copian lo que está en el tablero, sino que se quedan semi recostados en el puesto (inclinados hacia adelante) distraídos. En esta clase se ve un tema nuevo que es la conjugación de verbos, pero uno de los estudiantes está presentando la evaluación de recuperación del período académico anterior porque no asistió el viernes, así que presenta la prueba hoy, pero se distrae con la explicación del nuevo tema. Participa esporádicamente cuando el profesor hace preguntas al resto de sus compañeros sobre el tema nuevo, y escasamente se concentra en la recuperación. (...) La mayoría de estudiantes perdió español, y aun así, en la recuperación sólo aproximadamente cinco estudiantes ganaron la evaluación en un salón de 34 estudiantes. Se levantan constantemente de sus puestos y hablan de temas distintos a la clase aun cuando el profesor está explicando el tema.</p>		

Anexo 7. Diario de campo # 3

Institución educativa: Guillermo Cano Isaza IED		
Curso: 603		No. Estudiantes: 34
Materia: Español		
Hora de inicio: 3:00 pm		Hora de cierre: 4:00 pm
Fecha: 9/05/2022		
Descripción desarrollo de clase	Actividades propuestas	Tema de la clase
El profesor asigna copias de cuentos a cada estudiante, los cuales deben leer y realizar un taller con base en ellos.	Lectura de cuentos	Lectura
Observaciones generales: Algunos estudiantes no realizan la actividad de lectura, sino que se quedan hablando entre ellos de acuerdo a sus grupos de interacción. Por lo general, aquellos que son más aplicados en la clase se unen a hablar, y de igual manera sucede con los que no lo son tanto, pues se reúnen en grupo. Los que se ponen a hablar entre ellos hablan sobre peleas ocurridas en el colegio o a sus alrededores entre estudiantes que entre ellos conocen. Los que terminaron la actividad se unen a los grupos que se han ido formando. Otros estudiantes se preguntan constantemente la hora para saber cuánto falta para que se termine la clase. No se concentran en la actividad que están realizando.		

Anexo 8. Diario de campo # 4

Institución educativa: Guillermo Cano Isaza IED		
Curso: 703		No. Estudiantes: 40
Materia: Español		
Hora de inicio: 4:30 pm		Hora de cierre: 6:30 pm
Fecha: 16/02/2023		
Descripción desarrollo de clase	Actividades propuestas	Tema de la clase
	Lectura y análisis de la historia “Una maleta llena de cosas” del programa de la RTVC ¿QHT?	Lectura inferencial y otredad.
Observaciones generales: <p>Para trabajar el capítulo “Una maleta llena de cosas”, se organizó a los estudiantes en grupos de tres para que fueran capaces de leer la historia y discutirla entre ellos. Luego de eso, se procedió a repartir las guías individuales para que respondieran las preguntas respecto a la historia. Algunos de ellos realizaron la actividad, pero fue necesaria una constante explicación puesto por puesto para que resolvieran lo que ya se les había explicado de manera general, lo cual aprovecharon otros estudiantes para hacer indisciplina en el salón. No escuchaban cuando se les pedía hacer silencio. Además de esto, la mayoría estaba de pie hablando entre ellos, pero no desarrollando la actividad. En cada momento posible, se les recordaba el tiempo del que disponían para responder la guía. Sólo cuando se les dijo que quedaban cinco minutos, los que no habían hecho nada se apresuraron a responder a las carreras, por lo que sus respuestas eran muy superficiales y sin relación directa con los eventos mencionados en la historia.</p>		

Anexo 9. Diario de campo # 5

Institución educativa: Guillermo Cano Isaza IED		
Curso: 703		No. Estudiantes: 40
Materia: Español		
Hora de inicio: 2:00 pm		Hora de cierre: 4:00 pm
Fecha: 7/03/2023		
Descripción desarrollo de clase	Actividades propuestas	Tema de la clase
	Lectura y análisis de la historia “¿Quién soy?” del programa de la RTVC <i>¿QHT?</i>	Lectura inferencial y otredad.
<p>Observaciones generales:</p> <p>El capítulo “¿Quién soy yo?” se proyectó en el televisor del salón de clase. Tomó aproximadamente media hora finalizar con esta primera fase de la intervención, ya que la mayoría de los estudiantes no hacían silencio, y cuando se iniciaba el video, los demás no podían escuchar nada, a pesar de que tenía todo el volumen. Cuando finalmente se logró reproducir el video, había quienes jugaban o hablaban por el teléfono celular, por lo tanto no colocaron atención a la historia. Después que se hubo visto el capítulo, se les explicó en qué consistía la actividad para lo cual se les dio ejemplos de cada una de las opciones presentadas en la guía. Sin embargo, una e comenzaron a trabajar, los estudiantes pedían explicaciones de lo que debían hacer, lo que muestra su alta de atención a lo que se explicó. Fue una clase en donde unos pocos trabajaron adecuadamente, pues los demás seguían con sus celulares tomándose fotos o comiendo en clase. Por ello, se tomó la decisión de hacer un dictado que no tenía ninguna relación con la intervención, ya que solo así lograron guardar silencio. De esta manera, no fue posible hacer una discusión sobre las opciones que habían tomado y de su implicación en la comprensión de la otredad.</p>		

Anexo 10. Diario de campo # 6

Institución educativa: Guillermo Cano Isaza IED		
Curso: 703		No. Estudiantes: 34
Materia: Español		
Hora de inicio: 4:30 pm		Hora de cierre: 6:30 pm
Fecha: 9/03/2023		
Descripción desarrollo de clase	Actividades propuestas	Tema de la clase
	Lectura y análisis de la historia “El buen amigo” del programa de la RTVC <i>¿QHT?</i>	Lectura inferencial y otredad.
<p>Observaciones generales:</p> <p>Después de trabajar el capítulo “El buen amigo”, se les preguntó a los estudiantes lo que habían entendido de la historia, a lo que algunos respondieron haciendo un breve recuento de la historia y de los aspectos que les llamó la atención. Luego, se les explicó que la actividad consistía en responder algunas preguntas en unas hojas, para después hacer una reflexión entre todos al respecto. Pero no se pudo realizar tal reflexión porque los estudiantes se comportaban muy mal, y no colocaban atención a lo que se les pedía. Algunos estaban jugando a perseguirse entre ellos dentro del salón, luego durante el cual uno de los estudiantes se cayó. Debido al mal comportamiento, se procedió a anotar los nombres de los estudiantes que fomentaban el desorden. Cuando se les indicó que ya era hora de terminar de responder las preguntas, se desconectaron por completo de la actividad y fue imposible hacer que colocaran atención a las recomendaciones que se les hacía. Se procedió a entregar notas de actividades previas que habían realizado, y se finalizó la intervención.</p>		

Anexo 11. Diario de campo # 7

Institución educativa: Guillermo Cano Isaza IED		
Curso: 703		No. Estudiantes: 34
Materia: Español		
Hora de inicio: 2:00 pm		Hora de cierre: 4:00 pm
Fecha: 14/03/2023		
Descripción desarrollo de clase	Actividades propuestas	Tema de la clase
	Guía evaluativa sobre lo trabajado a lo largo del proceso.	Lectura inferencial y otredad.
Observaciones generales: Cuando se explicó a los estudiantes la actividad del día, estaban dispersos porque decían que no habían almorzado y comenzaron a quejarse, por lo que se hizo difícil que se concentraran. Después que entregarles las guías, alguien los llamó para que fueran al comedor escolar por el almuerzo, por lo que dejaron las guías y se fueron. Una vez terminaron de almorzar, poco a poco fueron llegando al salón de clase. Algunos, aprovecharon el momento para llegar más tarde de lo permitido. Cuando retomaron la actividad, su dispersión se hizo mayor, pues la mayoría no trabajó bien porque con el fin de terminar lo más rápido posible, escribían cualquier cosa y entregaban la hoja. Un estudiante indicó que alguien le había robado la guía y que por eso no estaba haciendo nada. Cuando terminó la clase, se encontraron varias guías tiradas en el suelo y sin responder.		

Anexo 12. Capítulo “Una maleta llena de cosas”



7

Mi papá dice que son una familia de desplazados



9



11

Esa noche me quedé piense y piense, pero mi papá me dijo:



13



15

Pero pues no, nadie los ayudó.



17



8

Pero esta vez, cuando iba a dar mi golpe final, ya no pude porque vi algo que no me gustó.

¡Se ven tan tristes! Es que lo perdieron todo..



10



12



14

fresco, mañana seguro alguien los va a ayudar



16

Corra mijo, atrápelo.



18



Él no soportaría que me pasara algo malo.

25



Ay no, lo de ventanear ya no es igual. Me siento mal al ver a esta familia viviendo así.

26



Además, mi papá me dejó como asustado. ¿Y si me hacen algo, qué? Pero no, ellos no parecen malos. Tengo que poder hacer algo, pero ¿qué?

27



Todo tiene una primera vez, dice mi papá, y creo que esta va a ser la primera vez que lo voy a desobedecer

84



29



Para el hambre...

30



pal frío...

31



pa la lluvia...

32



Listo, vamos.

33



¿O mejor no? Es que... ¿qué tal tenga razón y me puedan hacer algo malo?

34



35



¡Me está llamando mi papá!

36



¿Y ahora? ¿Le hago caso o les ayudo? ¿Qué harías tú?

Anexo 13. Guía del capítulo “Una maleta llena de cosas”

Nombre:

Fecha:

Grado:



“Una maleta llena de cosas”



1. ¿Por qué crees que la familia que vive en el parque lo perdió todo?

.....

.....

.....

.....

2. ¿Por qué el papá de Kevin no lo dejó jugar más en el parque?

.....

.....

.....

.....

3. ¿Cómo desobedece Kevin a su papá?

.....

.....

.....

.....

4. ¿Crees que la idea de Kevin de ayudar a la familia del parque es mala? ¿Sí o No? Explica tu respuesta.

.....

.....

.....

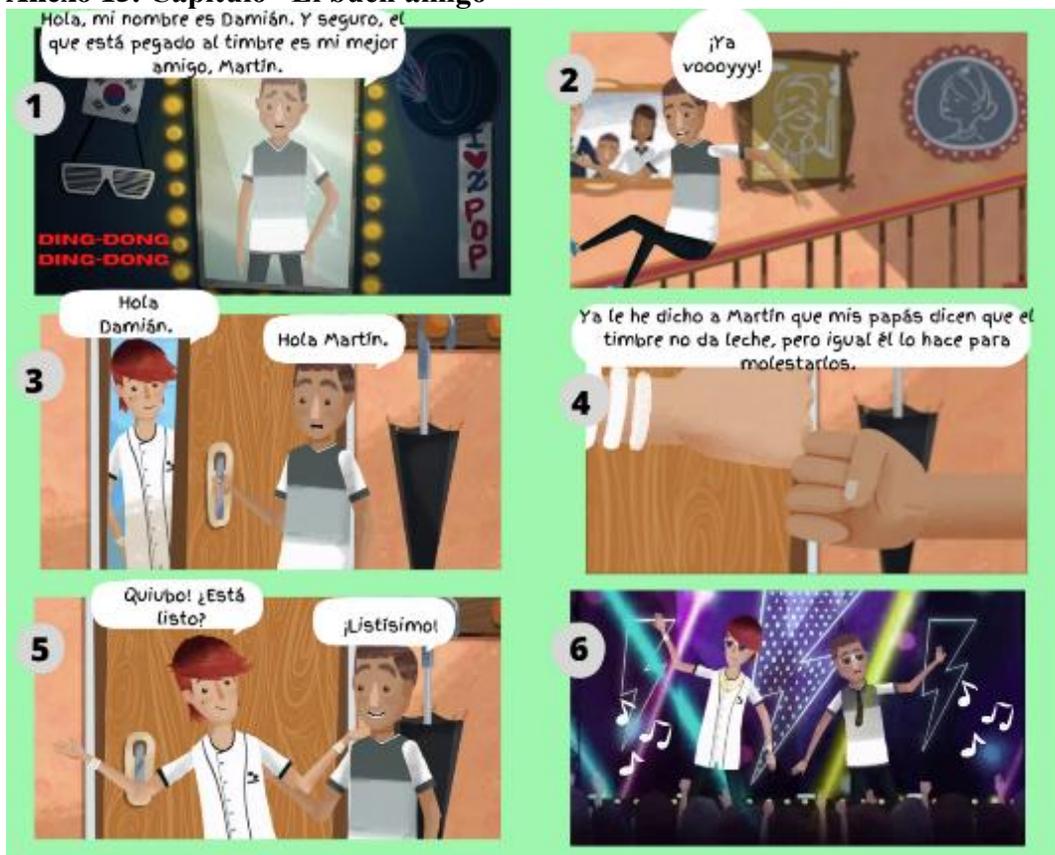
.....

.....

5. Escoge la imagen que mejor explique cómo ve el papá de Kevin a la familia que vive en el parque.



Anexo 15. Capítulo “El buen amigo”









Anexo 16. Guía de evaluación final.

○ ¿Qué elementos en común tienen las historias trabajadas? Es decir, ¿en qué aspectos se parecen? ¿cuáles son los temas que se abordan?

○

○

○

○

○ Después de ver cada una de las historias, ¿qué aprendiste sobre las personas que son diferentes a los demás?

○

○

○

○

○ Escribe un párrafo en donde describas lo que ves que pasa en la imagen. ¿Quiénes son? ¿qué hacen?

○ ¿qué sucede alrededor de ellos? ¿de dónde son?

○

○

○

○

○

○

○

○

○

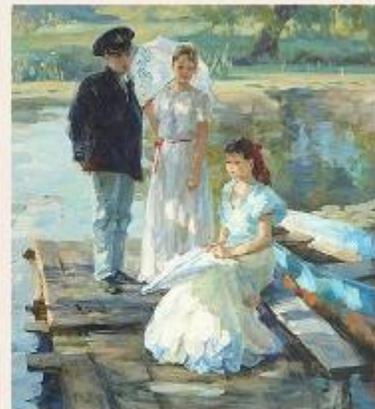
○

○

○

○

○



Nota. Adaptado de Obras del artista Vladimir Gusev (175 obras) [Pintura] por Nevepie, 2003 (<https://nevepie.com.ua/art-ivianemuya-grafika/page/3/15750-raboty-hudozhnika-vladimir-guseva-145-rabot.html>)

