



**La transformación de las prácticas de enseñanza con estrategias curriculares
de alfabetización visual para el fortalecimiento del pensamiento crítico**

Nohora Chíquiza Ochoa

Ana Jakeline Sánchez Arévalo

Sandra Patricia Sandoval

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Cundinamarca 2019

**La transformación de las prácticas de enseñanza con estrategias curriculares
de alfabetización visual para el fortalecimiento del pensamiento crítico**

Nohora Chíquiza Ochoa

Ana Jakeline Sánchez Arévalo

Sandra Patricia Sandoval

Proyecto de grado para optar al Título de

Magister en Pedagogía

Asesor

Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Cundinamarca 2019

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a todos aquellos que, con su comprensión y apoyo, contribuyeron para el cumplimiento de este logro; a nuestras familias, por su paciencia y amor. A Dios por poner en nuestro camino la oportunidad de contribuir a la educación con la intervención de nuestro trabajo de investigación y ser soporte en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Agradecimientos

“El agradecimiento es la memoria del corazón”

Lao Tse.

Expresamos nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación Nacional y a la Universidad de La Sabana, por crear espacios que dan lugar a la investigación y a la reconstrucción de las prácticas pedagógicas en pro del mejoramiento de la educación.

A nuestro asesor Gerson A. Maturana Moreno, PhD, por sus valiosos aportes, apoyo, motivación y dedicación durante el proceso y desarrollo del proyecto, contribuyendo al crecimiento personal y profesional.

A los docentes de la maestría porque cada seminario generó reflexión y cambio en el quehacer diario.

A la Institución Educativa Departamental Pompilio Martínez, su rectora y coordinadoras por generar espacios para el desarrollo de la investigación.

A nuestros estudiantes, quienes fueron el centro de la investigación, por su esfuerzo, dedicación y motivación al realizar cada actividad.

A Dios por su bendición.

Resumen

Las prácticas reflexivas en torno a la enseñanza constituyen un elemento esencial en el proceso de transformación y desarrollo profesional de los profesores y repercuten directamente en el fortalecimiento de habilidades, aprendizajes y mejoramiento de comprensiones en sus estudiantes. En este informe se exponen los resultados de la investigación realizada por tres profesoras del área de lengua castellana que se desempeñan en los niveles de educación básica y media de la Institución Educativa Departamental Pompilio Martínez de Cajicá - Cundinamarca. La investigación surge a partir de la reflexión realizada sobre sus propias Prácticas de Enseñanza (PE) en las que predominaban actividades de tipo tradicional, autoritaria, memorística y, en consecuencia había poca participación de los estudiantes, escasa comprensión y aprendizaje; aunado a ello, se identificó un exiguo abordaje e integración al aula de habilidades comunicativas de orden visual, junto con un reducido aporte del área a la construcción del Pensamiento Crítico (PC) en los estudiantes. En este sentido, el propósito de la investigación se centró en reconstruir las acciones constitutivas de las prácticas (Planeación, Intervención y Evaluación de los aprendizajes) mediante la implementación curricular de una propuesta pedagógica de Alfabetización visual (AV) como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas y fortalecimiento del PC en los estudiantes. La investigación adaptó un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Acción Educativa (IAE) Elliot, (1991) desarrollado a partir de Ciclos de reflexión (CR); de igual modo, como instrumentos y técnicas para recabar información se hizo uso de planeadores, diarios de campo, registro de reflexiones individuales y grupales; además, se utilizaron filmaciones de clases, grabaciones de audio y registros fotográficos; así mismo se recurrió a técnicas como la observación participante, las entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes. Los resultados, derivados del examen en torno a las

dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, determinadas a priori- arrojan variadas categorías de análisis a partir de los cuales se evidencia que los cambios realizados por las profesoras en torno a sus propias prácticas redundan propiciamente en la motivación y participación; el mejoramiento de habilidades comunicativas visuales y promueven el desarrollo del PC en los estudiantes; De igual modo, los hallazgos identificados exhortan a la implementación continua de prácticas reflexivas, que implementadas de manera continua, colaborativa y cíclica, contribuyen a la transformación de la enseñanza, el mejoramiento de los aprendizajes y en definitiva, al crecimiento y desarrollo profesional de las profesoras.

Palabras clave: Alfabetización Visual, Pensamiento Crítico, Prácticas de enseñanza, Prácticas reflexivas, Crecimiento y desarrollo profesional.

Abstract

Reflective practices in teaching are an essential element in transformation process, profesional development of teachers and directly affect the abilities, learning strengthening and improvement of understandings in their students. This report presents the results of the research carried out by three teachers in the area of Spanish Language who work at the basic and secondary education levels of the Pompilio Martínez de Cajicá-Cundinamarca departmental educational institution. The research arises from the reflection made on their own teaching practices (PE) in which traditional activities, authoritarian and memory predominated, in consequence, there was little participation of students, besides limited comprehension and learning; coupled with it, a poor approach and integration into the classroom of communicative skills of visual order was identified, together with a reduced contribution of the area to the construction of Critical Thinking (PC) in students. In this sense, the purpose of the research was located to reconstruct teaching actions (Planning, Intervention and Evaluation of the learnings) through the curricular implementation of Visual Literacy (AV.), as a reading strategy and development of communication skills aimed at strengthening Critical Thinking in students. The research adapted a qualitative approach and an Educative action Research design (IAE) Elliot (1991) developed from Reflection Cycles (CR); As pedagogical approach. the Framework for Teaching for understanding was accepted (EpC) Blythe (1994), Perkins (1999). Joined with Thinking routines (RP), Ritchhart, Church & Morrison (2014); likewise, as instruments and techniques to gather information like field journals, classsroom observation, individual and group reflections were used; In addition, they were used class videos, audio recordings and photographic records have been used. Likewise, techniques such as participant observation, interviews and surveys of teachers and students were used.

The results, derived from the examination of the dimensions of Teaching, Learning and Thinking - determined a priori - show various categories of analysis, from which it is evident that the changes made by the teachers in relation to their own practices result propitiously in motivation and participation; the improvement of visual communication skills and promote the development of Critical Thinking (PC) in students. Likewise, the identified findings encourage the continuous implementation of reflective practices, which, implemented continuously, collaboratively and cyclically, contribute to the transformation of teaching, the improvement of learning and ultimately, the growth and professional development of teachers.

Key words: Visual Literacy, Critical Thinking, teaching practices, reflective practices, growth and professional development.

Tabla de Contenido

Capítulo I	18
1 Planteamiento del problema	18
1.1 Antecedentes del problema.	18
1.1.1 Estructura curricular institucional.	19
1.1.2 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).	20
1.1.3 Pruebas SABER 3.	24
1.1.4 Pruebas SABER 5.	25
1.1.5 Resultados en Pruebas SABER 9.	26
1.1.6 Desempeño en pruebas SABER 11.	26
1.1.7 Antecedentes de Práctica de Enseñanza.....	27
1.2 Justificación.....	29
1.3 Preguntas de investigación.....	31
1.3.1 Pregunta central.....	31
1.3.2 Preguntas específicas.....	31
1.4 Objetivos	32
1.4.1 Objetivo general.	32
1.4.2 Objetivos específicos.....	32
Capítulo II	34
2 Referentes teóricos	34
2.1 Currículo.....	34
2.1.1 Enfoques curriculares.....	38

2.1.2	Del currículo a las estrategias de aprendizaje.	39
2.2	Pensamiento Crítico	39
2.2.1	¿Qué es Pensamiento crítico?.....	40
2.2.2	Habilidades básicas del Pensamiento Crítico.....	43
2.3	Hacia la Alfabetización Visual.....	48
2.3.1	¿Qué es Alfabetización Visual?	50
2.3.2	Semiótica visual.	51
2.3.3	Sintaxis de la imagen.....	53
2.3.4	Semántica de la Alfabetización visual.	54
2.3.5	La comunicación como proceso.....	55
2.3.6	Comunicación visual.	56
2.3.6.1	Elementos de la comunicación visual.	57
Capítulo III	60
3	Metodología	60
3.1	Enfoque	60
3.2	Alcance.....	61
3.3	Diseño de la investigación.....	63
3.3.1	Investigación Acción Pedagógica.	63
3.4	Población.....	66
3.4.1	Contexto de la Institución Educativa.	66
3.4.2	Ubicación, infraestructura y organización.	67
3.4.3	Población específica.....	69

3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	71
3.6	Categorías de análisis.....	72
3.7	Propuesta pedagógica de Alfabetización Visual: Armonía Semiótica en el Currículo.....	75
3.7.1	¿Qué llevó a la propuesta?	75
3.7.2	Descripción de la propuesta.	77
Capítulo IV	83
4	Ciclos de Reflexión.....	83
4.1	Ciclo 1.	85
4.1.1	Hallazgos.....	86
4.1.2	Toma de decisiones.	87
4.2	Ciclo 2.	87
4.2.1	Hallazgos.....	88
4.2.2	Toma de decisiones.	88
4.3	Ciclo 3.	89
4.3.1	Hallazgos.....	89
4.3.2	Toma de decisiones.	90
4.4	Ciclo 4.	90
4.4.1	Hallazgos.....	91
4.4.2	Toma de decisiones.	91
Capítulo V	92
5	Resultados de la investigación	92
5.1	Limitaciones de la implementación de la AV	108

5.2 Conclusiones	112
5.3 Retos para la transformación de las PE.....	114
Capítulo VI.....	116
6 Referencias Bibliográficas	116
Capítulo VII	124
7 Anexos.....	124
7.1 Anexo A:	124
7.2 Anexo B: Diarios de campo	129
7.3 Anexo C: PC9LENGUAC9	138
7.4 Anexo D: Taller Sobre Ensayo Filosófico	140
7.5 Anexo F: Entrevistas docentes Institución Educativa Departamental Pompilio Martínez	141
7.6 Anexo G: Poster Categorías de Análisis	148
7.7 Anexo H: Reflexión sobre el proceso de Investigación	149
7.8 Anexo I: Reflexiones individuales (Sandra Sandoval)	150
7.9 Anexo J: Matriz De área Lengua Castellana 2017 / 2018.....	159
7.10 Anexo K: Plan de Clase, implementación de la propuesta AV.....	174
7.11 Anexo L: Implementación de la propuesta AV.....	180
7.12 Anexo M: Reflexiones sobre el currículo.....	190
7.13 Anexo N: Informe de triangulación.....	190
7.14 Anexo O: Matriz Bibliométrica.....	194

Abreviaturas

AV	Alfabetización Visual
CE	Currículo Educativo.
CR	Ciclos de Reflexión.
DC	Diario de campo
EA	Enseñanza Aprendizaje
EPC	Enseñanza para la Comprensión
IA	Investigación Acción.
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IED	Institución Educativa Departamental
ISCE	Índice Sintético de Calidad Educativa
MEN	Ministerio de Educación Nacional
Pc	Plan de clase
PC	Pensamiento Crítico
PE	Práctica de Enseñanza
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
SEC	Secretaria de Educación de Cundinamarca.
SGC	Sistema de Gestión de Calidad.
SIE	Sistema Institucional de Evaluación.
SISBEN	Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales

Índice de tablas

Tabla 1	44
Tabla 2	44
Tabla 3	45
Tabla 4	46
Tabla 5	70
Tabla 6	73
Tabla 7	74
Tabla 8	77
Tabla 9	85
Tabla 10	93
Tabla 11	96
Tabla 12	97
Tabla 13	98
Tabla 14	99
Tabla 15	101
Tabla 16	102
Tabla 17	103

Índice de figuras

Figura 1. Comparativo ISCE de la IED Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Primaria. Información en porcentajes.....	21
Figura 2. Comparativo ISCE de la IED Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Secundaria. Información en porcentajes.....	22
Figura 4. Resultados históricos SABER 3. Lenguaje. Información en porcentajes.	24
Figura 5. Resultados históricos SABER 5. Lenguaje. Información en porcentajes.	25
Figura 6. Resultados históricos SABER 9. Lenguaje. Información en porcentajes.	26
Figura 7. Resultados históricos SABER 11. Información de promedios.....	27
Figura 8. Enfoques curriculares. Adaptado de Marisa Cazares. UCF, Cuba - Una reflexión teórica del currículo.....	38

Introducción

Según Stenhouse y Rudduck (1985) el currículo es un instrumento poderoso e inmediato para la transformación de la práctica de los profesores, por ser una guía que orienta los procesos de enseñanza de la institución. Se puede afirmar que el currículo responde a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo y qué enseñar? y ¿cómo y cuándo evaluar? En este sentido, el currículo permite orientar la enseñanza, hacer más ameno el aprendizaje, reflexionar y transformar la forma como se está implementando. En consonancia, el proyecto de investigación “la transformación de las prácticas de enseñanza con estrategias curriculares de alfabetización visual para el fortalecimiento del pensamiento crítico” reúne estas observaciones y diseña e implementa una propuesta pedagógica de AV que, integrada a las aulas de las profesoras investigadoras, da respuesta a las sentidas demandas de transformación de la propia práctica para brindar atención a los problemas identificados de motivación, participación; escasa comprensión y aprendizaje; exiguo abordaje e integración al aula de habilidades comunicativas de orden visual, junto con un reducido aporte del área a la construcción del PC en los estudiantes.

De acuerdo con lo planteado por Debes (1968) la AV como estrategia de enseñanza integra posibilidades de desarrollo del PC y se complementa con la afirmación que hacen, Peirce (1974); Dondis y Beramendi (1992); Pérez y Barroeta (2014) quienes afirman que el ser humano se encuentra frente a un mundo dominado por las imágenes; esta nueva dinámica impone a creadores y espectadores la necesidad de obtener herramientas y conocimientos que les permitan valorar con criterio propio el mensaje y la calidad de los productos visuales presentes en las diferentes fuentes de información y comunicación. En este sentido, la comprensión de imágenes, signos y símbolos inmersos en el lenguaje visual demanda de los creadores y espectadores

identificar y valorar cuándo las imágenes son necesarias y cómo y dónde localizarlas para utilizarlas eficazmente en la trasmisión y recepción de los mensajes.

El presente informe de investigación se estructura en siete capítulos, el primero describe y soporta el problema a partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber, ISCE, Día E, PEI, manual de convivencia, junto con resultados de trabajo en el aula que sustentan la pertinencia de la investigación. Además, la revisión de los instrumentos utilizados, tales como los diarios de campo de cada profesora investigadora y la exploración de algunos antecedentes y manifestaciones que dan cuenta del problema y objeto de estudio. El segundo capítulo, presenta los referentes teóricos sobre currículo, AV y PC, mostrando la relación con las prácticas de aula. El tercer capítulo, describe la metodología utilizada investigación – acción (IA). En el cuarto capítulo, se reúnen en Ciclos de Reflexión (CR) las reflexiones de cada docente, en un antes y después de la investigación, para llegar a las conclusiones de la pertinencia de la implementación.

En el quinto capítulo se exponen los resultados que dan respuesta a la pregunta de investigación planteada. En el sexto capítulo se integran las referencias bibliográficas utilizadas en todo el cuerpo del documento y que se constituyeron en soporte teórico al desarrollo sustentado y sistemático de la investigación. Y para finalizar, el séptimo capítulo da cuenta de las categorías de análisis surgidas de la triangulación de la información registrada en los diarios de campo, planeaciones, grabaciones, las reflexiones de las docentes investigadoras y el plan de acción que permitió culminar el proceso. Al igual que, algunas evidencias recolectadas durante el proceso de investigación.

Capítulo I

1 Planteamiento del problema

Para poder identificar y establecer el problema se hace necesario analizar la Estructura Curricular Institucional (ECI), resultados de las pruebas Saber e Índice Sintético de Calidad (ISCE), además el trabajo de aula que sustenta la pertinencia del desarrollo de la investigación.

1.1 Antecedentes del problema.

A partir del análisis de los sistemas mencionados, el hallazgo recurrente permitió identificar que las PE en el área de lengua castellana se centraban en los contenidos, desconociendo dentro de este proceso la importancia de la construcción de saberes y el logro de aprendizajes significativos como lo establece la propuesta pedagógica institucional.

Así mismo, la planeación y las actividades de enseñanza estuvieron en su mayoría enmarcadas en metodologías tradicionales lo cual generó escasa motivación y participación, monotonía en la enseñanza y despreocupación de los estudiantes por aprender.

De igual manera, se identificó que la estructura curricular estuvo organizada con poca profundidad en cuanto a la definición e implementación, careció de propuestas metodológicas de enseñanza y evaluación, dejando de lado el enfoque de aprendizaje significativo y colaborativo, esto hizo que no fuera una herramienta eficaz de apoyo a la hora de diseñar los planes de clase. Además, la evaluación se centraba en el resultado y no en el proceso formativo que implica el ejercicio educativo, esto se vio reflejado en la presión existente por responder a los resultados en las pruebas externas con las que se mide el nivel de la educación y no el nivel de aprendizaje de los niños. Dado lo anterior, y a pesar de haberse basado en los lineamientos nacionales del área

de lengua castellana, el currículo se convirtió en un ente inamovible, un documento que reposa en el SGC de la institución y el que pocas veces fue transformado y aterrizado a la realidad institucional.

1.1.1 Estructura curricular institucional.

El SGC de la institución, hace seguimiento y control de los procesos de implementación curricular y la forma como está estructurado el plan de área de lengua castellana en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. En el anexo A se presenta el análisis a manera de comparación entre lo que dispone la Ley 115 de 1994 de educación quien reglamenta el diseño, la estructura y la implementación del currículo con el SGC y el Plan de área de lengua castellana.

A partir de este análisis se concluyó que tal como está planteada la estructura curricular cumple con la normatividad y legalidad en el diseño curricular de acuerdo a la ley General de Educación, establecida en el decreto 1860 de 1994, resolución No. 2343 de 1996, decreto 1290 de 2009; pero la estructuración de este documento no garantiza el aprendizaje, la implementación en el aula, el desarrollo de procesos formativos y coherentes con la propuesta curricular, tanto nacional como institucional; es el docente quien en su PE da vida y sentido a lo que enseña además, puede transformar de acuerdo a la realidad del contexto de aula la forma como se concibe el currículo, haciendo de él un documento de apoyo y trascendencia para modificar, reevaluar, reconstruir las PE.

Por otra parte, al analizar el cumplimiento del enfoque pedagógico estipulado en el plan de área, se observa que se define claramente a qué estrategia corresponde, pero no está siendo ejecutada en la realidad, respondiendo a la enseñanza tradicional caracterizada por la marcada

diferencia de roles entre el alumno y profesor; el primero como receptor pasivo y el segundo como experto en su materia. Frente a la consideración del diseño e implementación del currículo en la institución, se concluyó también la inexistencia de una propuesta de participación de los niños a la hora de implementar estrategias metodológicas que generen motivación y aprendizajes significativos.

Al considerar la coherencia del Currículo Institucional (CI) es indudable que en algunos artículos la construcción está acorde con los estándares nacionales, pero es de considerar que a pesar de ello dicha construcción está dejando de lado la importancia de renovar estrategias de enseñanza en las que se incluya no solo la enseñanza del lenguaje verbal, sino la posibilidad de integrar como eje central una estrategia de AV como propuesta pedagógica de enseñanza del lenguaje no verbal.

Desde otra perspectiva, el MEN refiere el currículo como el esqueleto o estructura esencial de la enseñanza, de hacer un currículo integrador que genere nacionalidad y sentido al qué, cómo, para qué, se enseña y se aprende, en estos casos la institución está cumpliendo solo en el diseño, pero no se está vivenciando en el aula, no se está controlando la construcción de aprendizajes significativos del estudiante, sino que busca trasladar el control y responsabilidad sobre dicho aprendizaje del docente al estudiante.

1.1.2 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

El ISCE, es una herramienta de medición establecida por el Ministerio de Educación Nacional (2015) a través del Decreto 1075 de 2015, trabajado por medio del Día E (jornada de reflexión) la cual involucra cuatro aspectos: el Progreso, medido a partir de la mejora en los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución en las pruebas SABER de cada nivel, el

Desempeño entendido como la comparación de dichos resultados con los del resto del país; la Eficiencia relacionada con los porcentajes de promoción de la institución y finalmente, el Ambiente escolar medido a partir de la encuesta socioeconómica que responden los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° junto con las pruebas SABER.

En la figura 1 se muestra el comportamiento de este indicador para el nivel de Básica Primaria (involucra resultados de los grados tercero y quinto); durante los tres años de medición el ISCEI ha superado los índices departamental y nacional, por más de dos puntos en los años 2015 y 2016; sin embargo, se observa una disminución notable para el año 2017, determinada por una valoración menor en los componentes de progreso y desempeño, los dos relacionados con los resultados en prueba SABER.

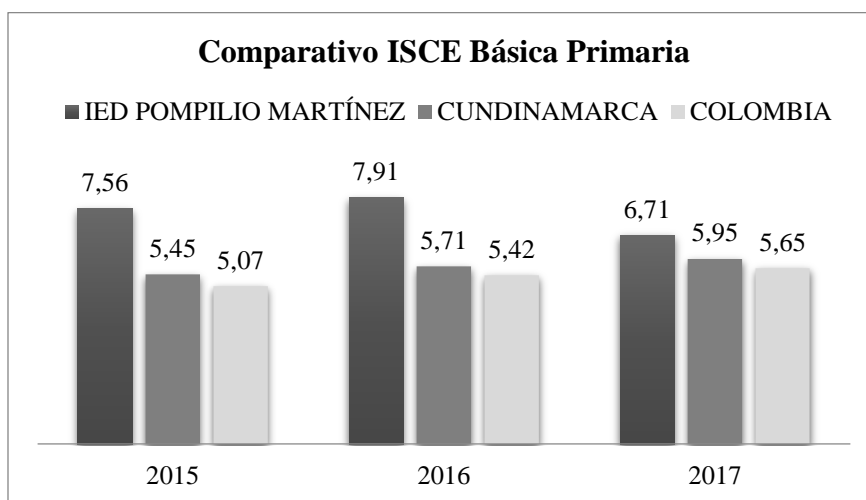


Figura 1. Comparativo ISCE de la IED Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Primaria. Información en porcentajes.

El resultado mencionado en la Figura 1 señaló el camino a seguir: comparar lo que se evalúa en la prueba con lo que se enseña en el aula para crear estrategias que cohesionen estos dos elementos; con el fin de incluir herramientas que desarrollen habilidades de comprensión e interpretación de lectura.

En la figura 2 se muestra un comparativo similar sobre el ISCE para el nivel de Básica Secundaria, cuyo resultado ha superado los índices departamental y nacional durante los tres años de medición, pero también con una disminución en el año 2017 debida a los resultados en los componentes de progreso y desempeño.

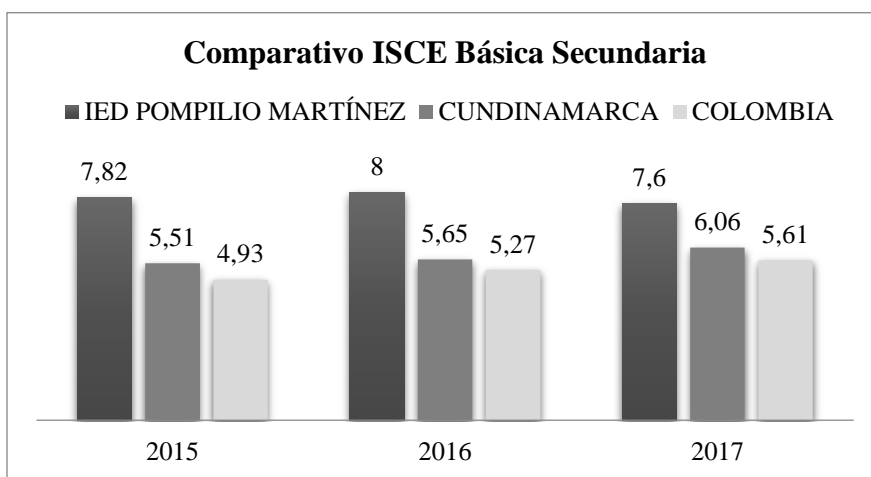


Figura 2. Comparativo ISCE de la IED Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Secundaria. Información en porcentajes.

Al igual que se presentó en básica primaria, fue notoria la necesidad de crear e implementar estrategias que optimicen los resultados en lectura crítica centrándose en resolución de problemas. Además, la figura 3 presenta los resultados del ISCE en los tres años de medición, en los cuales se han superado los índices de Cundinamarca y Colombia mostrando una mejora permanente.

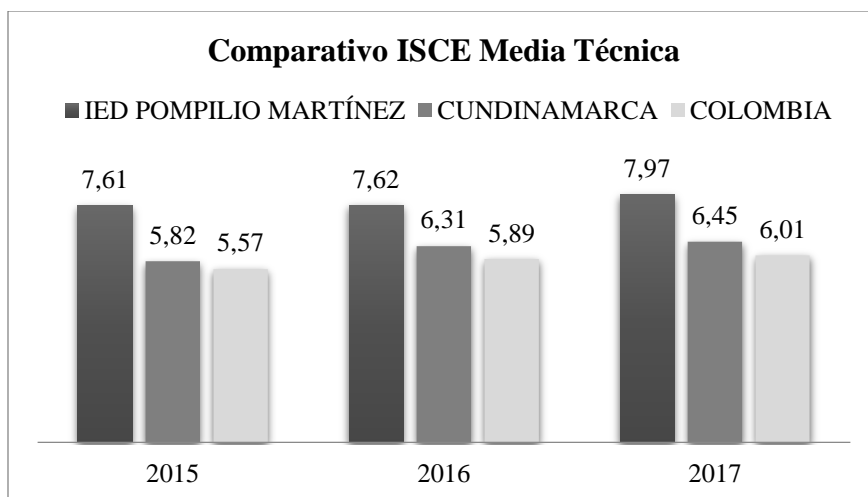


Figura 3. Comparativo ISCE, de la IED. Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Media Técnica. Información en porcentajes.

Por su parte, la calificación del componente de eficiencia se ha mantenido en el valor máximo durante los dos últimos años en los tres niveles y la valoración del componente de ambiente se mantuvo en básica primaria y aumentó en básica secundaria; este último componente no se tiene en cuenta en la medición del ISCE de media técnica.

Para terminar, es importante anotar que aunque estos resultados han generado satisfacción en la comunidad educativa y reconocimientos desde las entidades municipales y departamentales sobre la labor realizada en la institución, constituyó un punto permanente de preocupación tanto para las directivas como para los profesores frente a la importancia de mantener y mejorar los resultados, lo cual influye sobre todo el proceso académico incluida la evaluación planteada por los docentes, ya que la planeación y el desarrollo curricular se orientan teniendo en cuenta los resultados y la enseñanza con alguna frecuencia se encuentra permeada por la intención de preparar a los estudiantes para las pruebas SABER.

1.1.3 Pruebas SABER 3.

En la figura 4 se evidencia que, en los años 2013, 2014 y 2015 aproximadamente el 80% de los estudiantes de grado tercero se ubicaron en los niveles satisfactorio y avanzado en el componente pragmático del área de lenguaje dentro de las pruebas SABER con un porcentaje muy bajo ubicado en el nivel insuficiente. No obstante, en las pruebas del 2016 aumentó la cantidad de estudiantes en el nivel insuficiente en los componentes semántico y sintáctico. El análisis detallado del informe determinó que es importante fortalecer la competencia comunicativa-escritora en estos componentes. Por otra parte, se observó que la prueba evalúa competencias como la resolución de problemas en el área de matemáticas obviando que este aspecto es asunto transversal por ser una habilidad del PC. Por esto fue necesario integrar estrategias específicas desde lengua castellana que facilitarían el desarrollo de las competencias semánticas y sintácticas sin olvidar las competencias pragmáticas que conlleven a una innovación en las PE.

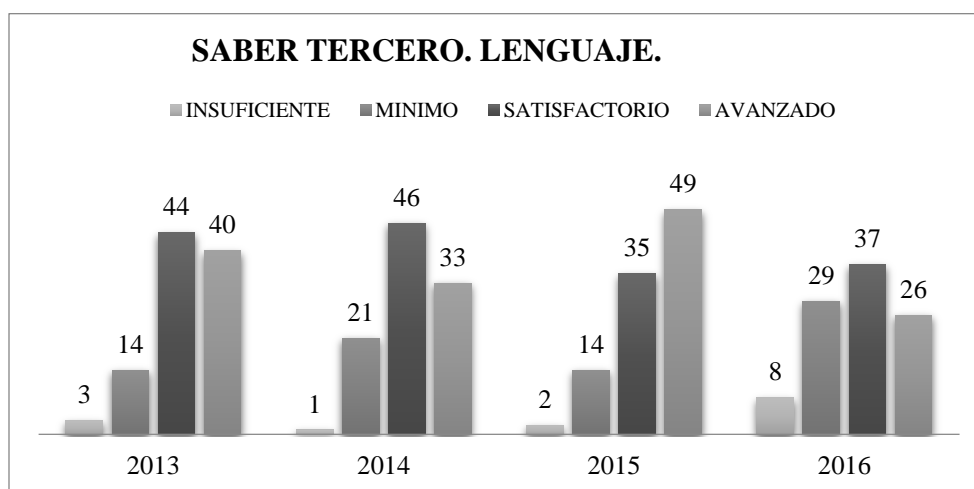


Figura 3. Resultados históricos SABER 3. Lenguaje. Información en porcentajes.

1.1.4 Pruebas SABER 5.

Similar es el comportamiento de los resultados de las pruebas SABER para el grado quinto; la figura 5 muestra que en los años 2013 y 2014 más del 80% de los estudiantes se ubicaron en los niveles satisfactorio y avanzado en lenguaje; porcentaje que disminuyó en dos puntos para el año 2016. En el informe se identifica una debilidad en el componente sintáctico.

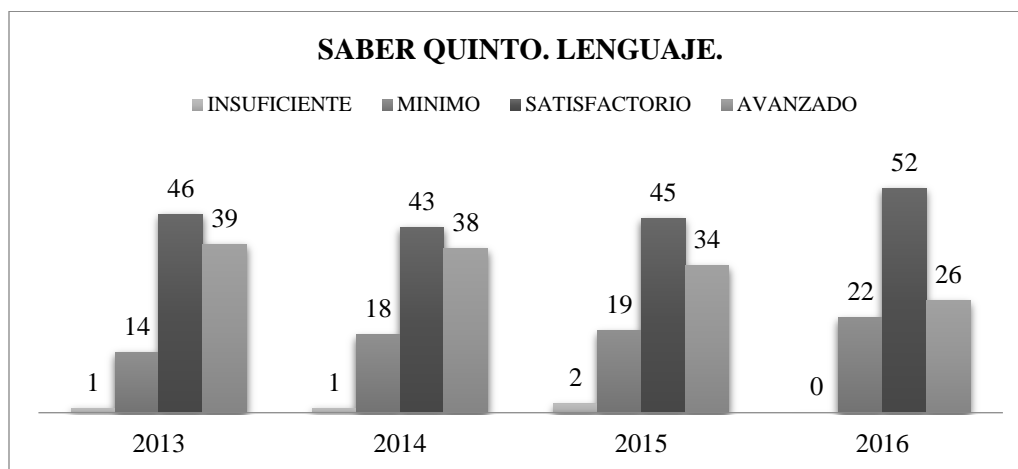


Figura 4. Resultados históricos SABER 5. Lenguaje. Información en porcentajes.

Consecuentemente con los resultados, desde la Coordinación Académica se realizó un análisis de causas de esta disminución y se consideró que en la reestructuración anual realizada a los planes de área, incluida el área de lengua castellana, no se habían establecido los niveles de profundización de las temáticas en los diferentes grados lo cual generó poca claridad para la planeación de las clases; también se evidenció escasa efectividad en las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores de lengua castellana en lo referente a la articulación de planeación y desarrollo curricular; además surgió la necesidad de fortalecer el PC a través de la habilidad de organización de ideas y el reconocimiento de señales que puedan revelar información implícita y explícita de un texto.

1.1.5 Resultados en Pruebas SABER 9.

En la figura 6 se observa como el desempeño de los estudiantes de grado noveno en las pruebas SABER en el área de lengua castellana mejoró; a pesar de ello, reincidió la necesidad de transformar las PE fortaleciendo los ejes temáticos presentados en los estándares básicos de competencias y sus diversas manifestaciones, para generar procesos de comprensión a través de la inclusión de estrategias abordando diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas y gráficos).

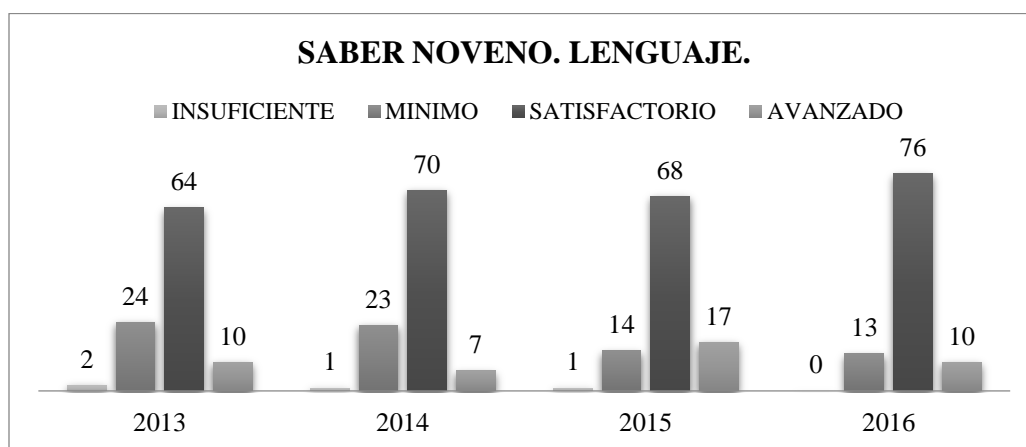


Figura 5. Resultados históricos SABER 9. Lenguaje. Información en porcentajes.

1.1.6 Desempeño en pruebas SABER 11.

Como se observa en la figura 7, el promedio en los resultados de la prueba SABER 11 ha mejorado continuamente en los últimos cuatro años, lo cual ha mantenido la clasificación de la institución, inicialmente en el nivel superior y a partir de la nueva clasificación en nivel A+. Esta clasificación confirma lo antes mencionado en la revisión de resultados en las pruebas de grado tercero, quinto y noveno; por esto se hizo revisión de los textos y las preguntas de las pruebas SABER y se encontró que, la prueba incluye textos verbales y no verbales; en la PE se enseña el texto verbal, por ser considerarlo el proveedor de mayor información relegando a un segundo

plano el análisis de la imagen en los componentes evaluados en dicha prueba: semántico, sintáctico y pragmático.

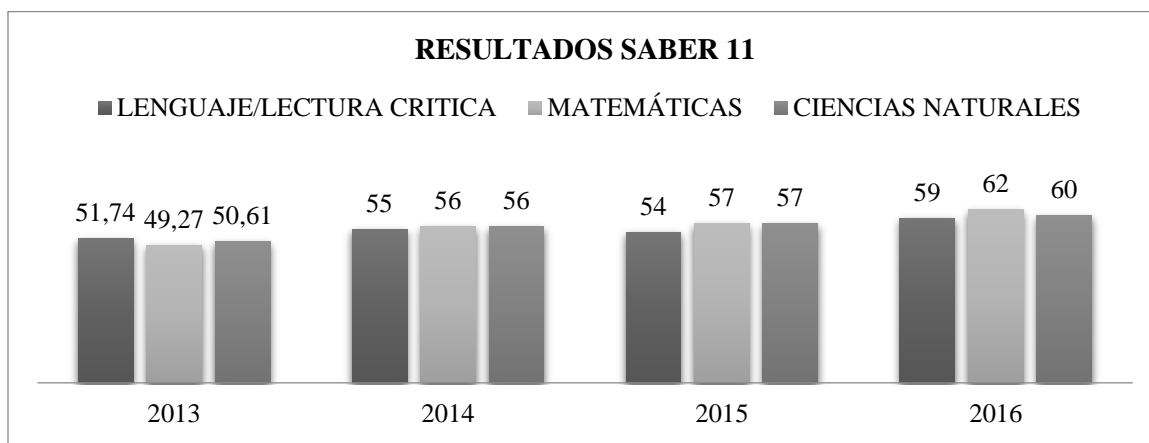


Figura 6. Resultados históricos SABER 11. Información de promedios.

1.1.7 Antecedentes de Práctica de Enseñanza

De la observación y PE diarias se realizaron diarios de campo, cuyo código está denominado con (DC) que corresponde a Diario de Campo (NC, JS y SS) pertenece a las iniciales de las docentes investigadoras, seguida del semestre y el número del diario de campo, vídeos y entrevistas, (ver anexo B); esto generó algunas precisiones en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje lo cual permitió determinar problemas recurrentes y comunes entre las tres investigadoras; lo que ayudó a determinar el problema y a soportar a través de toda la investigación el marco teórico, práctica de la investigación y generar alternativa de solución.

En cuanto a la enseñanza, en primera instancia se halló que el modelo tradicional predomina en la PE a pesar de tener un enfoque de aprendizaje significativo el cual no estaba siendo evidenciado; además se encontró un marcado afán por dar cumplimiento estricto del currículo, olvidando que es un documento de constante cambio y reflexión. En segundo lugar, las clases de tipo magistral y el llenar cuaderno, son la evidencia del trabajo de las docentes y el

material de estudio de los niños; en tercer lugar, las estrategias y actividades de enseñanza estaban sesgadas por el uso constante del texto verbal desaprovechando la riqueza del texto no verbal; por ende, se estaba perdiendo la oportunidad de incluir una estrategia de enseñanza que tome el texto no verbal como herramienta de análisis, comprensión e interpretación que conlleve al desarrollo de habilidades comunicativas. Como se observó en los DC-NC-I-02-5; DC-JS-III-10; DC-SS-I-06; (Ver Anexo B). El desarrollo del PC se obnubilaba por el uso de la memoria y la idea de percibirlo como un proceso que no se enseña. Esto se evidenció en las planeaciones de clase (Ver Anexo C), en donde se estipulaban los saberes, pero no existía relación con el modelo de aprendizaje significativo. De la misma forma, en las PE no se evidenció la retroalimentación de talleres, tareas ni trabajos en clase para orientar el proceso de enseñanza, como se observó en el DC-NC-I-01 (Ver Anexo B).

En lo que respecta al aprendizaje se infirió que los estudiantes aprendían de memoria para responder mecánicamente a los resultados académicos sin darle sentido real a su aprendizaje. Se vio una marcada dificultad en cuanto organización de ideas y juicios de valor. Lo anteriormente mencionado se observó en los DC de las profesoras investigadoras identificados con los códigos: (DC-NC-III-06, DC-JS-I-01, DC-SS-I-01. Ver Anexo B. Además, el reconocimiento de la tesis, los argumentos y la conclusión en el texto verbal era obstaculizada por la evidente dependencia de la instrucción del profesor. En el Anexo D, se muestra un ejemplo de un taller que fue diseñado de acuerdo al modelo tradicional, preguntas cuyas respuestas son de tipo abierto apuntaban al aprendizaje memorístico.

De acuerdo a las precisiones anteriores, la revisión y los análisis desarrollados, el grupo de investigación se inclinó por la línea de investigación currículo como eje de desarrollo del proyecto, ya que reconoció que existe la necesidad de crear una estrategia que atienda las

situaciones generadas después de la reflexión, además determinaron el problema de la investigación, por ende invitaron a la transformación constante de las PE para hacer de ellas un proceso eficaz y dinámico con posibilidades diferentes para su comprensión.

1.2 Justificación

Según Parra (2010) habitualmente las investigaciones de intervención en el aula se han centrado en las metodologías, los sistemas o instrumentos técnicos de evaluación y los medios para el aprendizaje. Existe una escasez de análisis crítico respecto de los contenidos propuestos en los planes y programas, fines y objetivos explícitos, de las concepciones pedagógicas subyacentes o de los modelos curriculares que se aplican.

Por otra parte, Echevarría (2008) indica que una cosa dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la aprendida por los estudiantes.

De acuerdo con estas dos afirmaciones, se piensa que son los profesores los responsables de llevar a cabo la coherencia entre currículo y PE; Posner (2005) tiene en cuenta el equilibrio real entre currículo oficial, currículo oculto y currículo nulo, a partir del análisis de cada momento subyacente a la PE del docente; de acuerdo con esto, Díaz (2006) reconoce al docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola.

Desde esta perspectiva, la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso que parte de la propia experiencia que de acuerdo con Díaz (2006) logra tres propósitos: el primero está relacionado con la reconstrucción de situaciones donde se produce la acción; el segundo conduce a tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos

y estrategias de actuación y el tercero tiene que ver con la transformación de supuestos acerca de la PE.

Es así como el grupo investigador empezó a cuestionar sus propias concepciones de currículo, sus procesos de intervención, evaluación de aprendizajes, documentación en lo referente al área de lengua castellana en la IED Pompilio Martínez y la implementación de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora; encontrando que a pesar de que existía un currículo con los elementos básicos que lo deben conformar (objetivos, contenidos, metodologías) estaba muy distante de las prácticas ejecutadas en el aula y en su mayoría, las estrategias de enseñanza no eran pertinentes para lograr los objetivos y finalidades requeridas para el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de este momento se dio inicio a un rastreo bibliográfico que esbozara el concepto de currículo, su diseño y su implementación. En esta búsqueda, destacan que autores como Beck y Kosnik en la entrevista realizada para el periódico El País (2013) afirman que la calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos, en ese sentido sugieren que se deben generar dinámicas en torno a los elementos que conforman el análisis y reflexión de la práctica pedagógica, así como la construcción del currículo para lograr escuelas efectivas sin importar si son privadas o públicas.

En esa misma línea, Stenhouse (1997) propone el currículo como un proyecto de propósitos educativos que se experimentan en la práctica como procesos hipotéticos de enseñanza que se comprueban y evalúan en la clase. Es así como el currículo se convierte en una herramienta que promueve al docente investigador, puesto que se convierte en un método en el que el docente aprende mediante un proceso en el que, gracias a la práctica propia, prueba sus ideas y la coherencia que éstas tienen frente a su labor.

Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexión sobre los procesos del aula, el currículo, las metodologías, entre otras, implican el estudio a fondo del currículo y su impacto en el aula y además la implementación de estrategias nuevas que conlleven a una motivación por aprender y enseñar de una forma diferente que llame la atención de los estudiantes y que genere mejores resultados a la hora de revisar el aprendizaje.

Es por esto, que se plantea un proyecto de investigación cuyo propósito central es el análisis, reflexión y transformación de la PE desde la implementación de la AV como estrategia de enseñanza para el desarrollo del PC.

1.3 Preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta central.

¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de tres profesoras de lengua castellana en torno a la implementación curricular de habilidades comunicativas de Alfabetización visual para el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes de la IED Pompilio Martínez de Cajicá?

1.3.2 Preguntas específicas.

¿Cuáles son los elementos del contexto institucional que caracterizan las Prácticas de enseñanza de las profesoras en torno al desarrollo de habilidades de alfabetización visual y formación de Pensamiento Crítico en los estudiantes?

¿Cómo reconstruir las Prácticas de enseñanza desde el área de lengua castellana para integrar la Alfabetización Visual como estrategia de desarrollo de habilidades comunicativas y desarrollo de Pensamiento Crítico en los estudiantes?

¿Cuáles son los cambios experimentados durante el proceso de transformación reflexiva de las Prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, junto con el desarrollo de habilidades comunicativas y de Pensamiento Crítico en los estudiantes?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general.

Describir la transformación de las prácticas de enseñanza de tres profesoras de lengua castellana en torno a la implementación curricular de habilidades comunicativas de alfabetización visual para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de IED Pompilio Martínez de Cajicá.

1.4.2 Objetivos específicos.

Identificar en el contexto institucional las características de la práctica de enseñanza de las profesoras investigadoras en torno al desarrollo de habilidades de alfabetización visual y formación de pensamiento crítico en los estudiantes.

Implementar una propuesta de reconstrucción curricular de las prácticas de enseñanza desde el área de lengua castellana para integrar la alfabetización visual como estrategia de desarrollo de habilidades comunicativas y desarrollo de Pensamiento Crítico en los estudiantes.

Examinar los cambios experimentado durante el proceso de transformación reflexiva de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, junto con el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico en los estudiantes.

Capítulo II

2 Referentes teóricos

En este apartado se presentan los conceptos más importantes que se han tenido sobre currículo, teniendo en cuenta el diseño, implementación y clarificación de la relación que existe con estrategias didácticas para la ejecución de la AV, además las disposiciones legales de acuerdo a la Ley General de Educación 115 de 1994, dando respuesta a los interrogantes, del ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿para qué se enseña? Por otra parte, se define AV como estrategia de enseñanza – aprendizaje y PC como fin para desarrollar disposiciones y habilidades de pensamiento.

2.1 Currículo.

Relacionar currículo escolar, PE y aprendizaje, es uno de los temas que ocupa el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque involucra muy directamente la práctica educativa; siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. Sacristán (2010) afirma: “El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal” (p. 3).

Al reunir las definiciones de currículo, se observan las variaciones de principio a fin, ya que está sujeto a ideologías sociales de acuerdo al momento histórico o época en la cual se pretende definir. Por tanto, el currículo es una construcción social y cultural. En él se depositan gran parte de las expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y

competencias que requiere toda sociedad, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica (Aguirre, 2006).

Dado lo anterior, se puede afirmar que el currículo reúne diferentes concepciones ideológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que buscan cumplir el objetivo de la educación en la institución y esto conlleva a que sea una herramienta para la organización sistemática de las actividades que se desarrollan dentro del aula, donde intervienen los actores del proceso y permite articular de forma armónica los componentes institucionales y la gestión de enseñanza aprendizaje.

Para la construcción curricular institucional, en primer lugar, el currículo debe responder a unas necesidades educativas de entrenamiento; las cuales se consideran como un grupo de conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que el individuo no posee, y que deben ser aprendidos por éste con la finalidad de lograr un desempeño de éxito en su cargo.

Franklin Bobbit (s.f.) definió el currículo de dos maneras: una, como el rango total de experiencias dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo, y la otra, como la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo y es en este sentido en que los profesionales de la Pedagogía emplean el término.

En segundo lugar, se debe considerar el contexto en el cual se desarrollará el currículo sin olvidar la realidad, los principios y orientaciones de la educación.

Ralph Tyler, quien ha jugado un papel importante en el desarrollo de la teoría curricular, escribió en 1949 que el currículo son todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales. Taba (1962) plantea:

Todo el currículo está compuesto de ciertos elementos. Usualmente contiene una declaración de metas y de objetivos específicos; indica alguna selección y organización del contenido; implica o manifiesta ciertos patrones de aprendizaje y enseñanza y finalmente incluye un programa de evaluación de los resultados. (p.63)

Es necesario entender el currículo como una construcción social y comprender el aula como un espacio de conflicto y oportunidad, donde la Normatividad (estructurada por la planificación previa) y la Emergencia (generada por la autonomía de los sujetos) producen tensiones permanentes en el desarrollo de las clases (Guzmán, 2001). El análisis de estas situaciones son el centro que develarán espacios de decisión para los profesores que llevarán hacia un diseño curricular pertinente, eficiente, eficaz, interactivo y casi real.

Ahora bien, la Ley 115 de 1994 art. 76 define el currículo como:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica. (p. 345)

La experiencia ha demostrado que el currículo oficial no es inflexible, ya que en la puesta en práctica de lo planificado intervienen diversos elementos humanos, materiales y circunstanciales que lo hacen dinámico, por lo tanto, sujeto a modificaciones valederas.

Las instituciones educativas, se rigen por lo estipulado en la ley, pero hay que entender que, en las definiciones mencionadas el currículo no es inamovible, es flexible y permite la inmersión de estrategias que regulan la enseñanza y el aprendizaje.

Hay que reconocer la polisemia y diversidad de concepciones coexistentes hoy en día respecto a lo que puede entenderse como currículo.

Pinar (citado en Díaz, 2005) piensa que:

En este sentido al igual que en otras naciones no existe; una; ni menos aún; la mirada; a los estudios del currículo en singular, sino una diversidad de miradas; por supuesto, éstas no son uniformes y entran con frecuencia en tensión o en franca contradicción.

La construcción conceptual y práctica del currículo, mediante la participación activa de los distintos actores académicos es fundamental en el proceso de diseño para las instituciones educativas, razón por la cual los espacios de reflexión generados desde el contexto en el cual se encuentran inmersos permiten hablar de currículos pertinentes, resultantes de la acción dialógica de las experiencias y saberes. Para Sacristán (1988) un diseño adecuado del currículo busca: “la relación armónica de los elementos constitutivos de una organización educativa, desde el contexto teórico, social, cultural y político, encontrando de esta manera sentido e identidad al proyecto formulado” (p.49). La educación es una herramienta de cambio, posee de forma inherente un poder transformador y es responsabilidad de los docentes orientar y potenciar la habilidad de pensar críticamente como la posibilidad de tomar decisiones, de juzgar, de evaluar, de comparar y de contrastar.

Por otra parte, el currículo es una oportunidad para comunicar los propósitos educativos institucionales y generar discusiones en torno a la efectividad en la práctica (Stenhouse, 1997). Para el autor, debe ser una base para planificar con fundamentos válidos para proyectar, evaluar y justificar el propósito educativo.

2.1.1 Enfoques curriculares

Para diseñar el currículo, se incluyen la mayoría de las reflexiones que de él existen y de igual manera, el concepto de currículo que conocen quienes están a cargo de su diseño e implementación que a su vez contextualizan la realidad educativa, por lo que es pertinente analizar los diferentes enfoques curriculares que constituyen la organización y su práctica en el aula y, así presentar lo que ha de ser aprendido y enseñado (como las estrategias de enseñanza) y de ahí encontrar la verdadera interacción entre profesor – estudiante. En la figura 8, se resumen los enfoques curriculares, además se presenta un breve análisis de cada uno de ellos para determinar su direccionamiento.

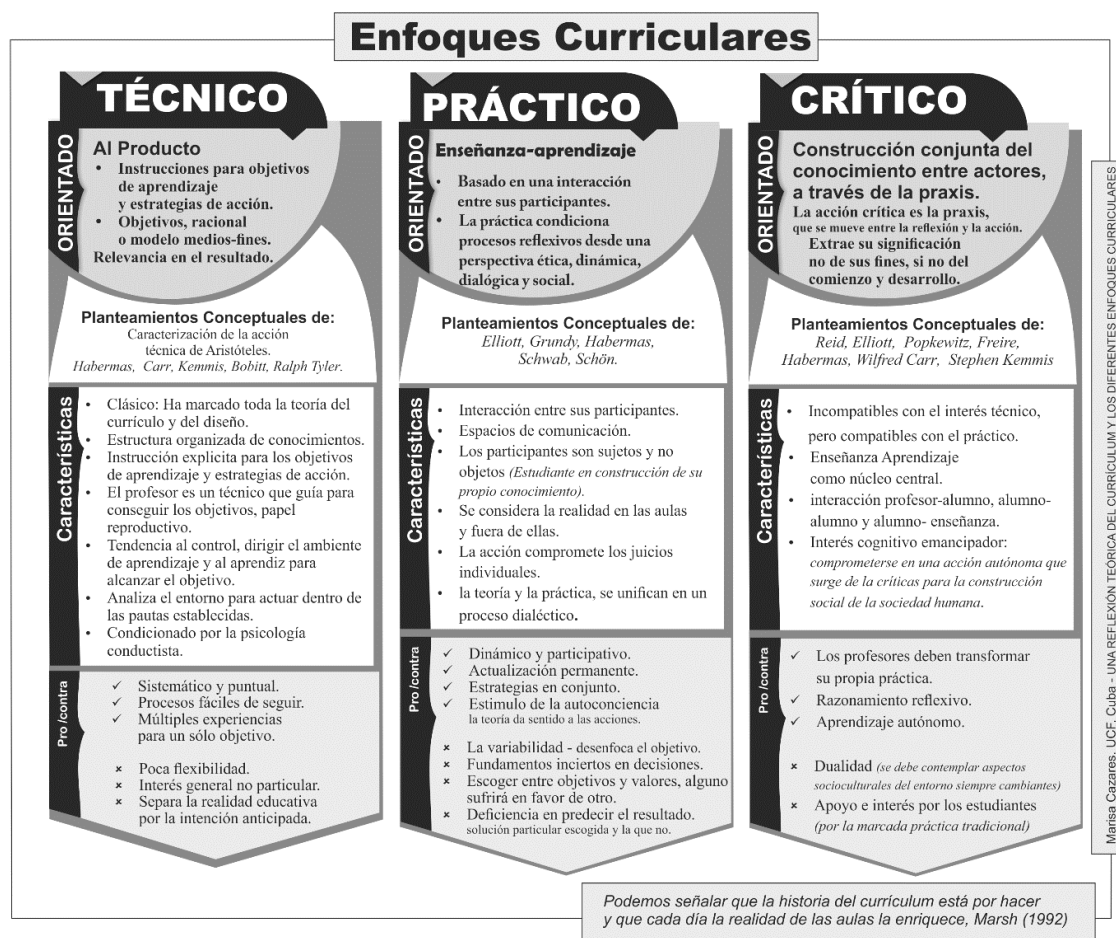


Figura 7. Enfoques curriculares. Adaptado de Marisa Cazares. UCF, Cuba - Una reflexión teórica del currículo

2.1.2 Del currículo a las estrategias de aprendizaje.

(Doyle citado en Navarra, 2000) afirma que el currículo es un componente necesario para la investigación didáctica, es decir, que el ámbito común entre estrategia y currículo es el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez la didáctica amplía el campo de sus aportaciones: Oliva (1976) afirma: “El enfoque curricular ha de legitimar, justificar y ampliar el qué, el cómo, el porqué y el para qué se enseña y en qué condiciones (sociales, económicas, antropológicas)” (p.76). Las cuestiones curriculares que también se plantean en la didáctica, siempre apuntan a responder los interrogantes del qué y el para qué, pero no se ocupan del cómo. Este último, se ha dejado a los profesores como responsabilidad. Los contenidos (qué) y competencias (para qué) se presentan en muchos libros, pero, si bien es cierto la relación entre enseñanza aprendizaje es dada en la forma como el profesor lleva a contexto (cómo) esos contenidos, no es lo mismo leerlos, entenderlos que llevarlos a la práctica.

Es aquí donde el currículo se integra como medio para la inclusión de estrategias que generen aprendizaje significativo dentro del aula. El diseño curricular de la institución, contempla actividades de aprendizaje que determinan la forma como se articulan los contenidos, la enseñanza y por ende el aprendizaje.

2.2 Pensamiento Crítico

Desarrollar el PC en los estudiantes es uno de los objetivos y retos que han venido fortaleciéndose en Pedagogía; pero ni docentes ni estudiantes tienen una noción clara sobre su concepto (López, 2012). Es indispensable que los docentes conecten el PC con sus PE y con estrategias que ayuden a alcanzar cohesión y apropiación no solo de conceptos, sino de intenciones particulares de enseñanza.

Perkins (1995) señala la importancia de crear y suscitar oportunidades para pensar:

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento (...) La comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendizaje se encuentra en experiencias de aprendizaje, donde piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo (...). Lejos de creer que el pensamiento viene después del conocimiento, el conocimiento procede del pensamiento. (p.5)

Así que, se busca no sólo la adquisición de conocimiento sino la consecución de habilidades que permitan aprender a aprender y esto se logra a través del fortalecimiento del PC; por tanto, es importante realizar una revisión del PC desde las posturas de los teóricos.

2.2.1 ¿Qué es Pensamiento crítico?

A través del tiempo, son muchos los conceptos que han enmarcado la esencia del pensamiento crítico.

Estas investigaciones alrededor del PC abarcan tres vertientes; la primera en donde investigadores como Nickerson, Perkins y Smith (citados en Torres, 2007) plantean la idea que la adquisición del conocimiento no lleva necesariamente al desarrollo del PC y especifican que, aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento nada indica que el conocimiento garantice el desarrollo del PC.

La segunda planteada por Glasser y Whimbey (citados en Torres, 2007) consideran el desarrollo del PC como resultado de la enseñanza que se despliega desde el currículo, sin necesidad de una mediación didáctica específica, dándole al PC la equivalencia de adquisición de conocimientos.

Y la tercera en donde se sostienen que, aunque la enseñanza desde las asignaturas es importante lo realmente trascendente es que “el estudiante debe aprender a procesar y decodificar la información a través de estrategias que conduzcan hacia la comprensión, ampliación y refinación de la misma” (Torres, 2007, p. 50).

Facione (citado en López, 2012) piensa que: “El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela” (p. 3).

Se enseñan a continuación las diferentes definiciones de PC que constituyen la base para delimitar este proceso investigativo.

Mientras para Lipman (Citado en Zapata, 2010) “El PC se ocupa de la búsqueda de razones y la toma de decisiones; por ello se interesa por la forma de utilizar nuestro conocimiento en la vida práctica” (p.25). Existe el PC en la medida que su aplicación sirva para adquirir experiencia para la vida. Para Siegel (citado en Difabio, 2005) “el pensamiento crítico es la conexión con la racionalidad (...). Se mueve por razones, habilidades y disposiciones” (p.172).

Ahora bien, una de las preguntas que surge en el entramado proceso del PC es si está sujeto a evaluación, Paul y Elder (2005) aseguran que “El pensamiento crítico es un proceso para analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” (p.7). Y esta evaluación la sustentan a través de rúbricas que miden el éxito y desempeño de los estudiantes ante las competencias y habilidades adquiridas.

En este punto aparece un detractor de las posiciones con respecto a los variados conceptos de PC. Difabio (2005) refiere que el PC para McPeck no tiene habilidades

generalizables que permitan su desarrollo; puesto que, esta clase de pensamiento debe darse de forma específica en un área determinada ya que, cada disciplina posee información compleja que es necesaria para mejorar ciertas habilidades como la del razonamiento.

En este sentido, se debe tomar postura frente a la investigación que se ha venido desarrollando; para el grupo investigador es Robert Ennis, quien plantea las habilidades críticas y disposiciones como componentes necesarios para el fortalecimiento del PC si de transformación de la enseñanza se trata. Piette (s.f.) afirma:

Según la opinión de todos los autores, Robert Ennis es el teórico más influyente entre todos los que se han propuesto definir el pensamiento crítico, por lo que su concepción del pensamiento crítico se ha ido imponiendo en el conjunto de las áreas de educación. (p. 5)

Ennis (citado en Piette, s.f.) define el PC como: “reasonable and reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do” (p.5). Este concepto inicia con el término razonable que, por ende, reconoce que la razón predomina sobre “otras dimensiones de pensamiento y su finalidad es reconocer lo que es justo y verdadero” (Piette, s. f, p.6).

La segunda parte dentro de la definición de Ennis es pensamiento reflexivo y a través de esta expresión muestra como la toma de decisiones y la resolución de problemas se basa en la reflexión propia y de los demás. La última expresión se centra en decidir que creer o hacer, muestra para Piette (s.f.) “el pensamiento crítico se caracteriza igualmente por el hecho de ser un pensamiento que implica la noción de evaluación puesto que al decidir qué creer y qué hacer, debemos necesariamente evaluar las informaciones de las cuales disponemos” (p.7).

2.2.2 Habilidades básicas del Pensamiento Crítico.

Existen variados tipos de habilidades del pensamiento crítico; el primero es planteado por Piette (citado en López, 2012) donde sugiere agrupar las habilidades del pensamiento crítico en tres categorías.

La primera presenta las habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar la información (...). La segunda categoría toma las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de la información (...). Y la tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar la información (...). (p.44)

Otro tipo de habilidades es la clasificación elaborada por Ennis (citado en López, 2012) quien:

Establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de Pensamiento Crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar. (p. 45)

Desde otra perspectiva Brunning (citado en López, 2012) plantea la idea que: “el Pensamiento Crítico podría describirse a través de habilidades más generales como sugieren diversos autores (McPeck, 1990, Swartz y Perkins, 1990, Justicia, 1996, Lipman, 1997, Brunning, 1999); como son el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición” (p.45). Describas en la siguiente tabla:

Tabla 1
Habilidades Generales del PC

HABILIDADES GENERALES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	
Conocimiento	Es un elemento esencial para el pensamiento, puesto que se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se piensa. El conocimiento nos ayuda porque facilita la organización de la información que nos llega (Perkins, 1987). Se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial para resolver problemas (McPeck, 1990).
Inferencia	Establece una conexión entre dos o más unidades de conocimiento o hechos no relacionados aparentemente, lo cual ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa. (Lipman, 1997) La inferencia puede ser deductiva o inductiva (Bruning, 1999)
Evaluación	Se refiere a sub habilidades relacionadas como: analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor (Swartz y Perkins, 1990) La evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y valores. (McPeck, 1990)
Metacognición	Ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento. (Justicia, 1996). Los trabajos más destacados sobre la metacognición se encaminan a hacer que los individuos conozcan mejor sus propias capacidades y limitaciones, además, para el proceso de Pensamiento Crítico es esencial, ya que, permite supervisar si la información que se basan las opiniones es adecuada y si son razonables las inferencias. (Bruning, 1999)

Nota: Tomada de PC en el aula. Gabriela López Aymes (2012). Tabla adaptada del aparte 3 Habilidades del PC

Por otra parte, Facione (2007) propone que: “para desarrollar el Pensamiento Crítico se deben tener habilidades cognitivas, además de las disposiciones afectivas y características de un buen pensador crítico” (pp. 4 - 20)

Tabla 2
Habilidades cognitivas del PC

HABILIDADES COGNITIVAS	DISPOSICIONES AFECTIVAS
El pensamiento como interpretación: Análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación	Voluntad, querer pensar: inquisitivo, juicioso, buscador de la verdad, analítico, confía en el razonamiento, de mente abierta y sistemático.

Nota: Tomado de Pensamiento Crítico: ¿qué es y por qué es importante? Peter Facione (2007). Tabla adaptada del aparte “¿por qué el pensador crítico es particularmente valioso?”.

Además, Facione presenta las características de un buen pensador crítico:

Tabla 3
Características de un Pensador Crítico

BUEN PENSADOR CRÍTICO	
CARACTERÍSTICAS GENERALES	CARACTERÍSTICAS EN LA VIDA COTIDIANA
Claridad: en enunciados, preguntas o preocupaciones.	La curiosidad
Orden: al trabajar aspectos complejos	Permanecer bien informado
Diligencia: al buscar información relevante.	Usar el Pensamiento Crítico
Razonabilidad: al seleccionar y aplicar criterios	Indagar
Cuidado: al centrar la atención al asunto en cuestión	Tener mente abierta
Persistencia: a pesar de las dificultades.	Ser flexible
Precisión: en el grado permitido por el contenido y las circunstancias	Ser comprensivos
	Mostrar imparcialidad y honestidad

Nota: Tomado de Pensamiento Crítico: ¿qué es y por qué es importante? Peter Facione (2007). Tabla adaptada del aparte Características del pensamiento Crítico.

Después de revisar algunos autores quienes hablan de habilidades y capacidades en el desarrollo del PC, es de notar que el grupo investigador se centra en la propuesta realizada por Ennis, ya que, la explicación y la claridad de las habilidades críticas propuestas facilitan la creación de estrategias curriculares, puesto que:

Dichas habilidades son, por un lado, susceptibles de formalización (...) pueden ser especificadas de un modo consistente, preciso y completo y, por otro, son generalizables –su aprendizaje permite transferirlas a distintas situaciones y contenidos–. La identificación de los componentes generales del pensamiento crítico constituye, entonces, un escalón básico en su enseñanza. (Difabio, 2015, p. 172)

Es de aclarar que para Ennis (2011) las habilidades se encuentran clasificadas en cinco grupos: clarificación básica, bases para la deducción, inferencia, clarificación avanzada o

integración, habilidades críticas auxiliares. Y cada categoría tiene sub clasificaciones, como se puede observar:

Tabla 4
Habilidades de Pensamiento Crítico para Ennis

GRUPO	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA
Clarificación básica	Centrarse en una pregunta	Identificar o formular un interrogante, Identificar o formular los criterios para juzgar posibilidades de respuestas, tener presente la pregunta y la situación.
	Analizar argumentos	Identificar conclusiones, identificar razones o premisas, identificar suposiciones simples, identificar y manejar la irrelevancia, determinar la estructura de un argumento, organizar con un diagrama, resumir.
	Formular y responder preguntas de aclaración	¿Por qué?, ¿Cuál es el punto principal?, ¿qué quieres decir por...?, Un ejemplo podría ser, ¿Qué no sería un ejemplo?, ¿Cómo se aplica esto en este caso?, ¿Qué diferencia hace?, ¿Cuáles son los hechos?
	Comprender y usar gráficas elementales y matemáticas	Leer gráficos, diagramas, tablas, etc., Comprender los conceptos de correlación, desviación estándar y significación, correlación, buscar lo estadísticamente significativo.
Bases para la deducción	Juzgar la credibilidad de una fuente	Pericia, acuerdo con otras fuentes, reconocimiento, uso e procedimientos establecidos, habilidad para dar razones, hábito de cuidado.
	Observar y juzgar los informes de indagación	Inferencia mínima, corto intervalo de tiempo entre la observación y el informe, informe del observador, provisión de registros, corroboración de los criterios, buen acceso, empleo competente de la tecnología, satisfacción por el observador de los criterios de credibilidad.
	Utilizar el conocimiento existente	Conocimiento de fondo, incluyendo material de Internet, conocimiento de la situación, conclusiones previamente establecidas.
Inferencia	Deducir y juzgar las deducciones	Lógica clásica, interpretación de afirmaciones, negaciones, condiciones necesarias y uso de conectores lógicos.
	Construir y juzgar inferencias y argumentos inductivos	Generalizaciones, consideraciones generales, ejemplos, expresar una posición en un ensayo, tipos de conclusiones explicativas e hipótesis, inferencias, argumentos, contraargumentos y conclusiones.

Continúa

Viene Tabla 4

GRUPO	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA
Clarificación avanzada o integración	Elaborar y juzgar juicios de valor	Hechos de fondo, consecuencias en donde se acepta o se rechaza una idea, alternativas, necesidades para equilibrar, sopesar y decidir.
	Definir términos y juzgar conceptos	Dimensiones básicas: forma postura y contenido
	Manejar la equivocación apropiadamente	Explotación de un cambio en el significado cuando es deliberado y cuando no.
	Atribuir y juzgar suposiciones no declaradas	Implicación de la duda o la falsedad, presupuestos, suposiciones necesarias
	Pensar a través de supuestos	Considera y razona desde premisas, razones, suposiciones, posiciones y otras proposiciones, razonamiento y duda.
Habilidades críticas auxiliares	Emplear estrategias retóricas	Discusiones y presentaciones orales y escritas, resumen de las preocupaciones del pensamiento crítico en el lenguaje de la falacia.
	Conocer y comprobar la calidad de su propio pensamiento	Metacognición.
	Proceder de manera ordenada y razonable, apropiada para la situación.	Siga los pasos para resolver problemas, emplee una lista de verificación de pensamiento crítico razonable para tratar una posición sobre un tema, tales como: FRISCO F Focus. ¿cuál es el punto o tema? R razones. ¿Cuáles son las razones en apoyo o en conflicto? ¿el punto o la conclusión? I Inferencia. ¿son las inferencias razonables? S Situación. ¿Cómo encaja todo en la situación? C Claridad. ¿Está todo lo suficientemente claro? O Descripción general. Al revisar lo anterior ¿cómo se ven estas características por separado y como unidad. Desarrollar y aplicar estas cualidades de un pensador razonable en una situación (SEBKUS) S Sensibilidad E Experiencia BK Conocimiento US Entendimiento de la situación

Nota: Tomado de The nature or critical Thinking. Robert Ennis (2011). Tabla adaptada del aparte Critical Thinking abilities

Así, Ennis 2011 plantea habilidades que trascienden al componente cognitivo propone que:

Los pensadores críticos ideales deben desarrollar disposiciones, las cuales oscilan entre: ser claros en cuanto a lo que dicen, mantenerse concentrados en la conclusión, buscar alternativas, ser consciente de las creencias, ser de mente abierta y utilizar las habilidades de pensador crítico. (p.46)

Finalmente, para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, el grupo investigador toma de la clarificación básica el análisis de argumentos, específicamente: la estructura de un argumento y la organización con diagrama y del grupo de inferencia: información explícita e implícita y conexiones lógicas. Por otra parte, a nivel de disposiciones se centra en la apertura mental entendida como la capacidad de analizar nuestros propios pensamientos presentando estrategias, alternativas y argumentos.

2.3 Hacia la Alfabetización Visual.

“Nuestros modos de ver afectan a nuestra forma de interpretar”.

John Berger.

En los antecedentes de este proyecto de investigación se evidenció cómo desde el área de lengua castellana, las estrategias para trabajar la lectura se centraban en el texto continuo. En este sentido, Marín (citado en SEA, 2017) propone:

El docente desde sus clases enseña estrategias de lectura mediante actividades propuestas a los estudiantes para desarrollar procesos cognitivos (...) Estas estrategias son actividades intencionales, que un lector realiza sobre un texto, para reestructurar la

información y organizarla en relación con sus propios esquemas mentales, de modo que construye una interpretación. (p. 247)

Aunque la estrategia planteada en el párrafo anterior habla de la interpretación y se asume que pertenece al texto verbal, se deja de lado la interpretación intencionada de las imágenes. Si bien es cierto, el maestro debe guiar a su estudiante al desarrollo y fortalecimiento en la lectura de textos continuos y de imágenes; se centra en los primeros.

Frecuentemente los docentes ocupan una parte significativa de su tiempo en promover en los estudiantes la comprensión de textos verbales como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, relegando a un segundo plano las imágenes que los acompañan. Esta actitud está asociada a una concepción tradicional de la comprensión lectora, pese a que las imágenes ocupan un lugar destacado en las fuentes actuales de información y que en muchas ocasiones son portadoras de información diferente a la de los textos verbales. (Villa, 2008, p. 217)

Por la razón antes mencionada, es importante abordar la lectura de imágenes, crear estrategias que posibiliten su conocimiento donde las ideas que surgen de su interpretación no se queden en el plano subjetivo, sino que den un paso hacia el desarrollo del PC a través de conexiones, argumentos e inferencias que puedan ser sostenibles dentro del currículo.

Por otra parte, es de notar que, tanto los textos continuos como los discontinuos o de imágenes exigen distintas estrategias en el proceso de comprensión de la información:

La organización de la información en un texto discontinuo no es tan evidente como en un texto continuo, el cual presenta un desarrollo secuencial. En general, la lectura del texto discontinuo no es lineal, sino que el lector puede ir eligiendo por qué sector del texto va a

transitar. Esto implica una toma de decisiones por parte del lector y puede aumentar la dificultad en la lectura. (SEA, 2017, p. 3)

2.3.1 ¿Qué es Alfabetización Visual?

Los estudios sobre AV se iniciaron en Estados Unidos en la década de los setenta. Para Flory (citado en Villa, 2008) plantea que:

Autores como Debes, Williams, Ross, Turbayne, Wendt y Nibeck (...) intercambian posiciones sobre diferentes aspectos de la educación y, de manera más específica, de la comunicación. Lineamientos como: el lenguaje visual existe, las personas pueden pensar visualmente, las personas pueden y deben aprender a expresarse visualmente se convirtieron en las ideas básicas alrededor de las cuales giraron algunos de los postulados sobre el tema. (p. 208)

Para precisar en este aspecto, Encabo y Jerez (2013) plantean que la expresión AV fue creada en 1968 por John Debes, también reconocido como uno de los miembros más importantes en la historia de la Asociación Internacional de AV. La definición presentada por Debes (citado en Encabo y Jerez, 2013) es:

La AV se refiere a un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales (...). Una vez desarrolladas estas competencias, permiten a una persona alfabetizada visualmente el poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos, los símbolos (...). Para comunicarse con los demás. (p.3)

Y desde ese momento, la AV ha sido implementada como estrategia en diferentes áreas o disciplinas desde diseño gráfico, artes visuales, educación, lingüística, psicología, filosofía, entre

otras; además de ser estudiada en diferentes partes en el mundo. Villa (2008) ofrece algunos ejemplos en donde la imagen ha sido el centro de investigaciones que oscilan en temas desde el análisis estructural de la teoría cinematográfica y la imagen de Taddei (1974), la lectura de la imagen estudiada por Vilches (1984), Alonso y Mantilla (1990) hasta la imagen didáctica, la semiótica visual y la AV trabajado por Díaz (1990), Zunzunegui (1995), Ortega y Fernández (1996), Santos (1998).

Autores clásicos como Dondis (2000) afirman que: “la Alfabetización visual debe ser tratada a muchos niveles por su alcance multimodal” (p.25). Se puede complementar con la idea presentada por Ortega (2004) quien ha planteado para la comprensión y desarrollo del proceso de la AV y, específicamente para la “lectura visual”, dos macro niveles:

El subjetivo contextual y el objetivo. En el primer nivel se incluyen la lectura emotiva (psicológica), la lectura crítica (contenido y forma) y la lectura sintético- semántica (significado), respectivamente. En el segundo nivel se circunscriben la lectura analítica-sintáctica (funciones desempeñadas en el texto visual) y la lectura analítica-morfológica (elementos del alfabeto visual). (p.15)

2.3.2 *Semiótica visual.*

La semiótica de la imagen trata sobre “El estudio o interpretación de los signos, las imágenes, objetos e incluso gestos y expresiones corporales, para comprender o acoger una idea de lo que se está visualizando” (RAE, 2017).

Cabe aclarar que la Semiótica y la Semiología son disciplinas diferentes; mientras la primera se ocupa de los sistemas no verbales; la segunda, estudia los sistemas verbales.

Magariños (1983) plantea que el padre de la semiología moderna fue Ferdinand de Saussure (Suiza, 1857-1913) y fue el primero en definir la semiología como ciencia “que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social” y que enseña “en qué consisten los signos y qué leyes los rigen”. Por ende, la semiología debe ser considerada “una parte de la psicología social y consecuentemente, de la psicología general”. (p.33)

En contraposición, Charles Sanders Peirce (EEUU, 1839-1914) hizo contribuciones a las ciencias exactas y “clasifica las ciencias y ubica dentro de ellas a la semiótica con una función similar a la de la lógica”. (Peirce, 1974, p.8)

Para Peirce (1974) “Los signos determinan acciones y conductas. El significado se extrae no internamente del signo, sino externamente, a partir de la acción que provoca”. (p. 16)

A partir del análisis de la importancia de la semiótica, no se puede reducir al texto oral o el escrito; hoy se puede hablar del lenguaje de las imágenes y como lenguaje de una estructura particular donde cabe aclarar que, si la imagen se ayuda de un código, un texto y un contexto, podrá transmitir cabalmente un mensaje.

Al revisar la semiótica de la imagen y las diferentes posturas propuestas por Magariños y Kress (1991); Dondis (2010); Bamford (2012) muestran argumentos claros para asumir el reto de la AV no como una imposición, sino como una necesidad; no como la “creación” de estrategias, sino como la organización a través del conocimiento adquirido de una estrategia que no se limite por los preconceptos de la alfabetización o de la imagen o de los signos; sino que realmente sea trabajada como continuación del proceso mental de los estudiantes.

El grupo investigador aborda la semiótica visual a través de dos partes de la significación de ideas: la denotación y la connotación. Términos acuñados por Louis Hjelmslev (citado en Miranda, 2015) En donde el plano denotativo en la imagen hace referencia a “la descripción (...)

significados que se pueden percibir de forma directa, reconocimiento de todos los elementos que la constituyen y plano connotativo trabaja los significados implícitos (...) dotamos de un significado con base en nuestra experiencia, resulta mucho más subjetivo”. (p. 1)

2.3.3 Sintaxis de la imagen.

En el lenguaje oral y escrito la función de la sintaxis está en proveer un orden y correcta disposición de las palabras para facilitar la comprensión adecuada del mensaje y para las imágenes, la sintaxis también provee un orden en este caso de las partes que componen dicha imagen a través del proceso de percepción (Dondis, 2010, p. 26).

Dicho proceso de percepción humana, Dondis (2010) lo desarrolla a partir de “fundamentos sintácticos de Alfabetización visual como: equilibrio, tensión, nivel y aguzamiento, preferencia por el ángulo inferior izquierdo, atracción y agrupamiento y positivo y negativo” (p.28). Hace énfasis en que estos elementos son solo una parte del todo al hablar de sintaxis de la imagen.

Pero, es aquí, cuando el grupo investigador ve la necesidad de buscar términos más cercanos a nuestra intención particular: Crear una estrategia de AV como respuesta directa al análisis de la imagen y a la finalidad del mensaje. Para Dondis (2010) “la técnica visual más dinámica es el contraste, que se contrapone a la armonía... Las opciones son vastas y muchos los formatos y los medios (...) Estas técnicas serán siempre las que actuarán mejor como conectores entre la intención y el resultado” (p.15). Por este motivo, se toman las características generales de la imagen guardando siempre la relación de contraste y armonía y se definen los siguientes elementos:

Iconicidad (nivel de parecido entre la imagen y la realidad) y Abstracción (la imagen no tiene ningún parecido con la realidad); originalidad (Forma diferente de ver la realidad) y redundancia (Repetición de elementos ya conocidos, estereotipos); Monosemia (Imágenes con único significado) y Polisemia (Imágenes que transmiten mensajes ocultos); Sencillez (Todos los elementos que permiten ver con una sola mirada la imagen) y complejidad (Cuando hay cuatro o más elementos para entender la imagen); composición (armonía, equilibrio, regla de los tercios y distribución de los elementos en una sola imagen) y encuadramiento (A partir del formato de la imagen y según su intencionalidad)

2.3.4 Semántica de la Alfabetización visual.

Para Bamford (2012) La semántica visual se refiere a:

La forma en que las imágenes se relacionan ampliamente con cuestiones del mundo para ganar sentido (...). En la práctica, la semántica visual se refiere a las formas en que las imágenes encajan en el proceso cultural de comunicación. Esto incluye la relación entre forma y significado; y este se crea mediante: forma y estructura, ideas construidas culturalmente que configuran la interpretación de íconos, símbolos y representaciones y una interacción social con las imágenes. (p.3)

El grupo investigador aborda la semántica visual a través de la retórica visual y las figuras sustitutivas (metáfora, alegoría, metonimia y prosopopeya), de comparación (Paralelismo, oposición y antítesis), adjuntivas (Hipérbole y repetición) y supresivas (elipsis y perífrasis).

Cabe realizar dos aclaraciones; la primera es que fue Barthes (citado en Ferrer y Gómez, 2012) “quien se dio cuenta que las figuras retóricas utilizadas en el lenguaje oral y escrito

también se utilizaban en la imagen, concretamente en la publicidad” (p. 29). Y la segunda “Hay una serie de recursos retóricos y estilísticos que permiten comunicar alguna cosa de una manera no literal, es decir, utilizando una figura retórica concreta; decimos (o mostramos) una cosa para significar otra diferente” (Ferrer y Gómez, 2012, p.27).

2.3.5 La comunicación como proceso.

Para Guerrero (citado en Méndez y Paternina, 2017)

La palabra Comunicación proveniente del latín “communis” que significa “poner en común algo con otro”, término que a su vez quiere decir “poner a la luz de todos” y la raíz expresa comunión, participación, comunidad, algo que se comparte, se tiene o se vive en común. (p.4)

De allí que comunicar, signifique transmitir ideas y pensamientos. La definición formal, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es: “Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”. De este concepto se sirve una gran variedad de ciencias para definir, cada cual, en su campo, una infinidad de fenómenos distintos, aunque todos ellos de naturaleza similar que se explica en su raíz etimológica.

Berelson y Steiner (citado en Agüero, 2012) proponen: “La comunicación como ciencia multidisciplinaria es poseedora de variadas acepciones, desde aquellos conceptos que se centran en el proceso de transmisión ya sea de información, ideas, emociones” (p.9). O de mensajes simbólicos, propuesta dada por Stoner (citado en Agüero, 2012); también están las definiciones que acercan la comunicación a una técnica encaminada a facilitar y agilizar los flujos de mensajes, como la presentada por Fernández (citado en Agüero, 2012) o como un proceso de

interacción social a través de signos y sistemas de signos que surgen como producto de la actividad humana propuesto por Colectivo de autores de ISP y Varona (citado en Agüero, 2012)

Por otra parte, el punto de vista que expone Kaplún (1998) en donde la verdadera comunicación:

No está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos. Es a través de este proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (p.55)

Y es así como, la comunicación está presente en cada actividad social y se llega a un punto de encuentro con el tema que se ha venido desarrollando desde lo visual; ya que, a diario el ser humano se encuentra con avalanchas completas de imágenes, pero a pesar de estar involucrados en este proceso comunicacional no se comprende, ni se procesa la relación existente entre imagen y significado.

2.3.6 *Comunicación visual.*

En la actualidad el ser humano está inmerso en la cultura de la imagen y los mensajes visuales se encuentran en todos los contextos: las vallas publicitarias, televisión, el cine, las tecnologías de la comunicación (Internet, el teléfono celular, las tabletas, etc.) y es en este sentido que Mirzoeff (citado en Ciria del Río, 2015) define la cultura visual como: “Una práctica que tienen que ver con los modos de ver, con la prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador o el que mira o ve” (p.13).

Ahora bien, la cultura visual está presente en el aula, se debe potenciar y enfocar enseñando a interpretar las imágenes a través de criterios analíticos, comprensivos e interpretativos.

Por otra parte, Asinsten (2002) plantea: “La comunicación visual es aquella en la que predominan las imágenes en la construcción de los mensajes” (p.8). La comunicación visual comparte los mismos mecanismos que la comunicación. Al analizar este concepto se puede inferir que, aunque predominen las imágenes estas se complementan con otros sistemas de comunicación como sonidos e inclusive textos que integran su significación y hacen de la comunicación visual la necesidad de convertirla en Multimodal.

2.3.6.1 Elementos de la comunicación visual.

Es necesario retomar los elementos de la comunicación si el objetivo que se persigue es el de “Producir comunicaciones eficaces” (Asinsten, 2006, p. 6). Ahora bien, existe un modelo más completo que comprende otros elementos y es el presentado por Asinsten (2016) quien plantea que:

El proceso de comunicación tiene los siguientes elementos: Intención comunicativa en donde toda acción comunicativa humana se inicia en la necesidad (objetiva o subjetiva) de intercambiar información. Emisor, es el que siempre tiene una cultura determinada. Maneja sistemas de códigos con determinada habilidad. Codificación, es el proceso mediante el cual el mensaje es descrito mediante un sistema de signos. Mensaje, es el contenido de la comunicación. Decodificación, es la comprensión del mensaje de interpretación de los signos. Receptor, tiene una cultura determinada y una relación individual con el sistema de códigos. Y finalmente el

Ruido, es el proceso que afecta la comprensión del mensaje en cualquiera de las etapas del proceso. (p. 7)

Los estudiantes se ven a diario expuestos a un sinnúmero de imágenes y al interior del aula no se puede continuar abordando la imagen como una extensión del texto continuo o una interpretación sesgada y subjetiva de la realidad.

Ahora bien, según Barragán y Gómez (citados en Barragán, Plazas y Ramírez, 2015) plantean: “La lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica de los estudiantes, en la misma medida que lo hace la lectura del texto escrito” (p. 89).

En esta investigación se observa cómo educar visualmente a los estudiantes los hace críticos a través de la toma de decisiones y la capacidad reflexiva al enfrentar las imágenes utilizada por los medios masivos de comunicación; además hacen énfasis en la importancia de preparar a los estudiantes desde el aula para asumir y comprender el contenido ideológico presente en una imagen.

Por otra parte, García y Riley (citados en Barragán, Plazas y Ramírez, 2015) en su estudio “La retórica visual como una experiencia de lectura significativa en el aula”, plantean como propuesta didáctica trabajar la alfabetización visual en el aula y muestran como propósito principal, fundamentar en el estudiante la posibilidad de darle nombre exclusivo a lo que ve y de esta manera se estaría contribuyendo a “la formación de ciudadanos analíticos, críticos y sensibles para desarrollar habilidades superiores de pensamiento y no ser más consumidores de imágenes sin criterio” (Barragán, Plazas y Ramírez, 2015, p. 90)

Todos los autores que retoman en sus estudios la AV y el PC, coinciden en afirmar que es una necesidad apremiante introducir en las aulas estrategias que eduquen en la imagen, dándole

la importancia que tiene frente a la historia como “un fenómeno codificado que ha ido conformándose a lo largo de los siglos” (Barragán, Plazas y Ramírez, 2005, p. 92) y contribuyendo al mismo tiempo en el desarrollo y mejoramiento del pensamiento crítico a través de habilidades o destreza y disposiciones o actitudes de pensamiento. No se puede desconocer el hecho que el pensamiento crítico es una habilidad innata, pero que debe desarrollarse a través de actividades que potencien la argumentación, la inferencia, la apertura mental, la comprensión, la capacidad de síntesis, entre otras destrezas y habilidades.

En síntesis, los trabajos aquí presentados sustentaron el diseño de la propuesta pedagógica innovadora en AV, como una alternativa que coadyuva e impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, la AV se consolida como una estrategia efectiva para evidenciar el desarrollo del PC y la construcción de aprendizajes en el aula, brindando suficiente información sobre cómo se enseña y cómo aprende el estudiante.

Capítulo III

3 Metodología

La palabra metodología está formada de *methodos* y *logia*; la primera expresión representa el método y la segunda hace referencia a la ciencia o el estudio; por ende, metodología significaría ciencia que estudia métodos. Ahora bien, en esta investigación surgió la necesidad de transformar significativamente las prácticas de enseñanza con estrategias curriculares de AV para el fortalecimiento del pensamiento crítico y para llegar a este fin se necesitan métodos para organizar sistemáticamente la información y el cómo se realizó fue abordado a partir de la metodología presentada en este aparte.

3.1 Enfoque

Hernández, Fernández & Baptista (2014), describen que desde la investigación se abordan tres enfoques vistos como procesos: el cuantitativo, el cualitativo y los métodos mixtos. El primero, definido como un proceso deductivo, secuencial, probatorio que analiza la realidad objetivamente; el segundo, como proceso inductivo, recurrente, cíclico, que analiza múltiples realidades subjetivas y que no tiene una secuencia lineal y el último como una combinación de los dos anteriores.

A partir de las definiciones preliminares, esta investigación acerca de ¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de tres profesoras de lengua castellana en torno a la implementación curricular de habilidades comunicativas de Alfabetización visual para el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes de la IED Pompilio Martínez de Cajicá? estuvo enmarcada en un enfoque cualitativo, retomando los postulados de Hernández et. al. (2014) exponen el objetivo de este tipo de investigación como: “La descripción de las cualidades de un

fenómeno. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible” (p. 40). La investigación con enfoque cualitativo busca relatar con detalles, entender y explicar ideas a partir de las prácticas de las profesoras investigadoras.

El enfoque cualitativo permite determinar cuatro características que, de acuerdo a lo que afirma Hernández et al (2014) que los métodos cualitativos permiten descubrir en su estrategia: los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos. La misma estrategia indica ya el empleo de procedimientos que dan un carácter único a las observaciones. La segunda característica es el uso de procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, este método busca menos la generalización y se acerca más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico. Una tercera característica estratégica importante para este trabajo se refiere al papel del investigador en su trato -intensivo- con las personas involucradas en el proceso de investigación, para entenderlas.

3.2 Alcance

Para Hernández et. al. (2014) “El alcance final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno complejo. El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo” (p. 8). Por otra parte, plantean para la investigación cualitativa cuatro tipos de alcance a saber: exploratorio, correlacional, descriptivo y explicativo.

3.2.1 Alcance descriptivo.

El alcance de esta investigación fue descriptivo; puesto que pretendió transformar la PE mediante la resolución del problema hallado en la IED Pompilio Martínez, donde se desconocía el potencial comprensivo y real de la AV como estrategia para desarrollar el PC.

En este punto, fue necesario conocer diferentes perspectivas al término alcance descriptivo.

Para Van Dalen y Mayer (1971) aseveran: “La investigación descriptiva llega a conocer actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades (...). Su meta alcanza la predicción e identificación de relaciones existentes” (p. 15). En esta explicación los investigadores verifican la validez de las técnicas utilizadas para la recolección de la información.

Para Hernández et. al. (2014) afirma: “El alcance descriptivo busca especificar las propiedades, características y perfiles de cualquier fenómeno que se someta a un análisis (...). Es útil para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno” (p. 131). En este apartado el alcance descriptivo se divide en el propósito de la investigación y el valor de la misma. En el caso del papel que tiene el investigador se aclara que: “Debe ser capaz de visualizar qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos” (Hernández et. al., 2014, p. 90). Es de anotar que en el contexto escolar se analizan múltiples realidades, los significados se extraen de los datos recogidos, se desarrolla auto reflexión colaborativa entre los maestros que realizan la propuesta, en el proceso se cuestionan y critican los intereses dominantes para darle mayor validez a la investigación e interpretación de los datos.

Teniendo en cuenta que la intención del grupo investigador fue generar una propuesta en AV pero que estuviese vinculada con el currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de la observación, diagnóstico y reflexión sobre diversas situaciones de aula, determinó un alcance de tipo descriptivo, que fue posteriormente ampliado cuando a partir de los datos e información recolectados se implementaron estrategias que contribuyeran a solucionar la problemática detectada.

3.3 Diseño de la investigación.

En el momento en que las profesoras investigadoras se enfrentaron ante las preguntas de investigación tuvieron que vislumbrar la manera práctica de responder a estas y a su vez a la forma exacta de cumplir con los objetivos propuestos. Esto significó, un diseño de investigación: “Necesidad de crear un plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento del problema” (Hernández et al, 2014, p.128).

3.3.1 Investigación Acción Pedagógica.

(Hernández et. al., 2014) refiere que entre los principales diseños del proceso de investigación cualitativa propuestos por diferentes autores entre los que se encuentran: la teoría fundamentada, los diseños etnográfico, narrativo y fenomenológico y la IA. Este último, es el diseño adoptado por el grupo investigador.

La finalidad de la investigación acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente (...), frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento (...), Asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos. (Hernández et. al., 2014, p.496).

Por otra parte, Lewin (1946) propone el término de investigación acción para asociar la investigación en un enfoque experimental como objetivo social de cambio; además exponía, que la IA generaría simultáneos avances teóricos y cambios sociales. Por otra parte, Elliot (1993), asume la investigación acción IA desde un enfoque interpretativo, como estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma; la entiende como una

reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales; su objetivo es ampliar la comprensión.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (citado en Hernández et. al., 2014) propone tres perspectivas que se destacan en la IA: la visión técnico científica, deliberativa y emancipadora.

La visión técnico científica propuesta por Lewin, “cuyo modelo consiste en un conjunto de decisiones en espiral o ciclos repetidos de análisis: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación” (Hernández et. al., 2014, p. 497).

El segundo criterio es la visión deliberativa propuesta por Elliot (citado en Hernández et. al., 2014) quien piensa que esta visión se enfoca en la interpretación humana (...) la descripción detallada. Le incumben los resultados, pero sobre todo el proceso mismo de la IA. Además, propone el concepto de triangulación en la investigación cualitativa.

El último aspecto es la visión emancipadora la cual “pretende que la investigación genere un profundo cambio social al crear conciencia entre los individuos para mejorar su calidad de vida” (Hernández et al., 2014, p. 497).

Kemmis (citado en Gutiérrez y Arce, 2015) establece la IA como una ciencia práctica y moral, la define como una forma de indagación autorreflexiva. Para Bartolomé (1986) es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación. Por otra parte, para Murillo (2011) la IA hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Desde otro punto de vista, Stringer (citado en Hernández et. al., 2014) plantea que la IA tiene tres fases esenciales y son: observar, pensar y actuar.

Así, cabe señalar que, la mayoría de los autores presentan la IA como una “espiral” sucesiva de ciclos.

Los cuales inician con la detección del problema de investigación, su clarificación y diagnóstico; sigue la formulación de un plan para resolver el problema; continua con la implementación de dicho plan y pasa a la realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a su vez a una nueva espiral de reflexión (Hernández et al., 2014, p. 498).

Por esta razón, el grupo investigador seleccionó como diseño la IA, ya que se buscó generar un cambio en las prácticas de aula, a partir de la observación, diagnóstico y proceso reflexivo permanente del grupo de profesoras investigadoras, la IA se consideró como una ruta que permitió que los profesores comprendieran su práctica como una posibilidad de cambio social.

Por otra parte, cabe anotar que la espiral mencionada anteriormente se centra en ciclos de reflexión y acción, los cuales se ven como un proceso organizado de aprendizaje individual y grupal convirtiendo dicha espiral en una constante de: planificación, intervención, evaluación y reflexión; denominado ciclo PIER. En la planeación o planificación se inicia con una idea general con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático; posteriormente se diagnostica y se plantea el plan de acción. Kemmis (citado en Hernández et. al., 2014) plantea tres preguntas: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué se pudo hacer al respecto?

Durante la intervención se desarrolló el plan de acción, este ejercicio es deliberado y está controlado por la generación sistemática de datos que sirven para generar evidencias sobre las PE. El siguiente paso fue la evaluación en donde se analizan los hallazgos encontrados en el punto anterior y se toman decisiones; finalmente llegó la reflexión en donde se realiza una

reconstrucción de significados de la PE, se habla de las limitaciones y mejoramiento de las prácticas y generaron cambios que alimentan el nuevo ciclo.

Y es así, como el grupo investigador adoptó el ciclo PIER como parte importante en el desarrollo de los ciclos de reflexión; ya que, se pretendió evidenciar cambios en el discurso, en las PE y en el compromiso personal y profesional de las docentes investigadoras.

3.4 Población

En este apartado se presenta una descripción de la población con la cual se planteó el proceso de IA partiendo de la caracterización de aspectos destacados del contexto institucional, que no se pueden desconocer dado que la labor de las profesoras investigadoras impacta en los tres niveles básica primaria, básica secundaria y media técnica de la IED Pompilio Martínez.

3.4.1 Contexto de la Institución Educativa.

Guzmán y Ghitis (citados en Peña y Carmona, 2015) definen contexto como:

Un espacio simbólico compartido, que se expresa por medio del lenguaje, de símbolos, de costumbres, de hábitos, de rutinas, que influyen directamente en las personas. Contribuye a configurar pensamientos, ideas, afectos, concepciones, representaciones sociales, cultura. Es el marco que da sentido a las acciones y a la interpretación de las experiencias de vida (p. 12).

La descripción del contexto se hizo con el fin de clarificar y entender los procesos enseñanza aprendizaje y sus resultados. El contexto guarda estrecha relación con el día a día de los niños y niñas de la institución, ya que fue allí en donde se desarrolló esta investigación.

3.4.2 Ubicación, infraestructura y organización.

La Institución Educativa Departamental Pompilio Martínez es una entidad de carácter oficial, ubicada en el sector urbano del municipio de Cajicá, situado en el Departamento de Cundinamarca en la Sabana Centro a 39 Km al norte de la capital; el municipio presenta una amplia oferta educativa, en el ámbito privado y oficial, este último atiende a la mayor parte de la población y se encuentra conformado por seis instituciones educativas departamentales: San Gabriel, Antonio Nariño, Capellanía, Pablo Herrera, Rincón Santo y Pompilio Martínez, las cuales atienden una población estudiantil de 8.700 estudiantes.

La IED Pompilio Martínez inició su funcionamiento hace más de siete décadas, cuenta con dos sedes una para preescolar y otra para básica primaria, básica secundaria y media técnica; ofrece formación técnica en Gestión Ambiental articulada con el SENA en dos programas, lo que permite otorgar certificación a los egresados en “Análisis de muestras químicas” o en “sistemas de manejo ambiental”.

El quehacer institucional se fundamenta en el Proyecto Educativo Institucional denominado “Ser, saber, actuar y convivir con responsabilidad, para una sociedad en paz y en armonía con el medio ambiente” enmarca los elementos del horizonte institucional (misión, visión, valores institucionales, política y objetivos de calidad) en la formación de bachilleres técnicos en gestión ambiental o analistas de muestras químicas, en espacios de aprendizaje saludables y apropiados, a través de la vivencia de valores de responsabilidad, respeto, disciplina y solidaridad, desarrollando habilidades para ser competentes y competitivos en la educación superior o en el campo laboral, con la participación activa de los padres de familia.

Otro aspecto importante de mencionar es el Sistema de Gestión de Calidad, que se ha organizado en la institución, el cual está certificado desde el año 2013, en las normas:

NTCGP1000 e ISO 9001, estructurado alrededor de ocho procesos (Direccionamiento estratégico, Mejoramiento continuo, Admisiones matrículas y registro, Gestión académica, Gestión de desarrollo formativo y comunitario, Atención y medición de la satisfacción de la comunidad educativa, Gestión de talento humano y Gestión financiera y administrativa), lo cual ha ayudado a definir en forma más específica las funciones, responsabilidades y roles de cada uno de los cargos y consejos existentes en la institución; fortaleciendo los procesos académicos y disciplinario de la misma. (En el anexo D se describe como se ha logrado la integración del PEI y el SGC).

Actualmente la institución atiende 1.314 estudiantes provenientes en su mayoría de familias ubicadas en los niveles 1 y 2 del SISBEN repartidos en única sede.

En cuanto a la infraestructura, se puede indicar que la planta física de la institución es acogedora, agradable y segura, con zonas verdes, jardines, canchas deportivas, restaurante, baterías de baños suficientes y adecuadas, las aulas de clase con buena iluminación; sin embargo, frente a la jornada única se evidencia que las aulas y los espacios deportivos no son suficientes para atender a toda la población estudiantil.

Frente al tema de los recursos, es importante resaltar que como beneficiarios de los programas “Computadores para educar” del MEN todos los estudiantes de los grados tercero a décimo cuentan individualmente con una tableta; se han presentado algunas fallas tanto en la conectividad como en la buena utilización y aprovechamiento de esa tecnología.

Adicionalmente, algunos de los salones cuentan con video proyector y otros con tableros inteligentes, a los cuales tienen acceso todos los grupos.

Se han adecuado también aulas especializadas como los laboratorios de física y química, un aula de bilingüismo, aulas de informática para primaria y bachillerato, una sala de video para

los niños del jardín infantil, todas ellas con los medios audiovisuales suficientes para su funcionamiento adecuado.

El equipo directivo de la institución, está conformado por dos coordinadores y, encabezado y liderado por la rectora. El grupo de profesores se encuentra conformado por 40 mujeres y 10 hombres, la mayoría de los cuales se encuentran vinculados a la institución hace más de diez años.

Como personal de soporte en los servicios complementarios se cuenta con un docente orientador escolar, una psicóloga y una docente especialista en problemas de aprendizaje, hacen parte del programa de apoyo de la Alcaldía a la institución; internamente se ha consolidado el programa de conciliación certificado por la Cámara de Comercio de Bogotá, con la participación de docentes y estudiantes. Finalmente, en la parte administrativa de parte de la SEC se cuenta con un profesional de pagaduría, dos secretarios y ocho personas en servicios generales.

3.4.3 Población específica

En el apartado anterior se presentó una descripción detallada de la población de la institución. Ahora bien, es de notar que esta investigación impactó en los tres niveles escolares: básica primaria, básica secundaria y media técnica de la IED Pompilio Martínez.

Tabla 5
Descripción población.

Curso	Número de		Rango de	Áreas de	Hallazgos en el diagnóstico
	Estudiantes				
	H	M	Edades (años)	aplicación	
Primaria 511 estudiantes	310	201	6 y 10 años	Lengua Castellana	Se les dificulta leer textos discontinuos, solo prestan atención al contenido literal explícito. La lectura no es motivación para aprender. Al leer textos continuos, generalmente no comprenden lo que leen. Dificultad para leer y seguir instrucciones. En los grados de cuarto y quinto, motiva más la imagen movible que fija. Dificultad para inferir información.
Secundaria 621 Estudiantes	385	236	6 y 11	Lengua Castellana	El proceso de lectura y escritura está sesgado por el dictado y no hay motivación para la lectura. Los niveles de lectura están fortalecidos en lo literal y lo inferencial y crítico se dificulta. Se hace necesario dentro de la planeación incluir estrategias de motivación por leer. Los textos preferidos o de interés, son los audiovisuales. El texto continuo es algo impuesto y no motivado. Poco interés por actividades académicas. Presentan dificultad al analizar, comparar y argumentar la información. Al plantear actividades lúdicas y dinámicas se evidencia poca comprensión de las temáticas y finalmente, es necesario recurrir a la explicación magistral de las mismas

Nota: Creación propia .

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Un aspecto importante en el proceso que acompañó esta investigación, es el que está relacionado con la obtención de información, pues de ello depende la validez de la información. Cerda (1991) habla de dos tipos de fuentes de recolección de información; a saber: fuentes primarias, las cuales determinan la información directa; en el desarrollo de esta investigación fueron: planeadores, diarios de campo, registro de reflexiones individuales y grupales. Además, se utilizaron filmaciones de clases, grabaciones de audio y registros fotográficos como instrumentos para recabar información; esto permitió confirmar la muestra inicial y su respectiva transformación.

Por otra parte, se encuentran las fuentes secundarias, las cuales ofrecen información sobre el tema a investigar, tales como: lectura de artículos, libros, resultados de investigaciones, entre otras. (Ver anexo I). Además, la revisión de los documentos institucionales tales como: Proyecto Educativo Institucional PEI y el Sistema Institucional de Evaluación SIE. Esto permitió profundizar en la situación, el contexto y funcionamiento en general de la institución.

A su vez, los registros de reflexión individual y grupal los cuales permitieron hacer la triangulación de cada momento dentro del aula y fuera de ella además de determinar los puntos de convergencia, desencuentro y acuerdos estipulados en las planeaciones y desarrollo de las clases de las profesoras investigadoras. De acuerdo con la propuesta de Hernández et. al. (2014) para la recolección de la información, se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas:

La observación participante: realizada a partir de la cotidianidad del aula, registrada en los diarios de campo, reflexiones individuales, material fotográfico, audios y videos.

Las entrevistas: se diseñó una entrevista semiestructurada que buscaba indagar en los docentes su percepción sobre conceptos y prácticas de palabras claves como enseñanza y aprendizaje; además se inquirió por el uso consciente de la imagen dentro de sus PE, cabe aclarar que esta técnica facilitó que la

entrevistadora “tenga la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández et. al., 2014, p. 436). Desde esta perspectiva se buscó que los docentes no se sintieran coaccionados a dar respuestas precisas o correctas, sino que vieran en la entrevista un momento de diálogo y de intercambio de saberes.

En la entrevista se plantearon preguntas tales como qué enseño, para qué enseño, cómo enseño, los instrumentos que utilizaban los profesores y la forma como asumía la lectura en el aula. Estas preguntas se plantearon también a una muestra de estudiantes. Posteriormente se hizo la transcripción y el análisis respectivo de estas. (Ver Anexo F).

3.6 Categorías de análisis.

De acuerdo con los planteamientos de Hernández et. al. (2014) el análisis de los datos en una investigación cualitativa ocurre de manera simultánea con su recolección y permite no sólo responder las preguntas de investigación, sino también generar conocimiento y reflexión.

Aunque en la investigación se partió de grandes dimensiones (enseñanza, aprendizaje y pensamiento) determinadas como componentes a priori. A partir del análisis de los datos recabados, especialmente derivados de las observaciones de aula, la triangulación de los instrumentos señalados como se establecen las ideas o tópicos más sobresalientes y de ellos se derivan y emergen las categorías de análisis, que dieron lugar a las subcategorías las cuales son los “micro aspectos” que surgen dentro de las categorías.

De acuerdo con lo anterior, durante el segundo Ciclo de reflexión y, a partir de la triangulación de los datos se consolidaron las categorías de análisis de la investigación, estas se presentan en la Tabla 6 y en el anexo G (póster Categorías de Análisis).

Tabla 6
Categorías de análisis

DIMENSIONES	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INDICADORES	INSUMOS E INSTRUMENTOS
ENSEÑANZA	Alfabetización visual	Semiótica visual	Connotar y denotar una imagen.	Plan de clase Diarios de campo Entrevistas Videos Formato de observación y reflexión.
		Sintaxis Visual	Reconocer e interpretar elementos de la sintaxis visual	
		Semántica visual	Reconocer e interpretar figuras retóricas en una imagen.	
	Habilidades o destrezas de pensamiento	Argumentación	Organizar las ideas, acontecimientos y juicios de valor.	Mentefactos Mapas conceptuales Grabaciones de audio.
PENSAMIENTO ESTUDIANTES	Disposiciones o actitudes del pensamiento crítico	Inferencia	Leer las señales que puedan revelar una información implícita	Grabaciones de audio.
		Apertura mental	Realizar cuestionamientos. Descubrir conexiones. Perder el miedo a equivocarse	Diarios de campo Grabaciones de audio.
PENSAMIENTO PROFESOR	Habilidad y disposición de pensamiento	Metacognición	Planear, ejecutar y reflexionar sobre prácticas pedagógicas referentes a la semiótica visual	Formato de observación y reflexión. Grabaciones de audio.
APRENDIZAJE	Visibilización del pensamiento	Comprensión	Dar cuenta de habilidades para la comprensión y el análisis de elementos semióticos.	Diarios de campo Plan de clase
		Síntesis	Exponer de forma breve ideas que apunten a la interpretación visual	Formato de observación y reflexión

Fuente: Elaboración propia. (2018).

En este punto de la investigación, se hizo necesaria la descripción de las categorías y la manera como se operacionalizaron en el aula.

Tabla 7
Descripción de categorías de análisis

Categorías apriorísticas de análisis	Subcategorías de análisis	Definición conceptual	Definición operacional
Alfabetización visual	Semiótica visual	“Estudio e interpretación de la imagen” Pierce (1974).	Connotar y denotar una imagen.
	Sintaxis Visual	“Orden de las partes que componen una imagen a través del proceso de percepción” Dondis (2010).	Reconocer e interpretar elementos de la sintaxis visual
	Semántica visual	“Formas en las que las imágenes encajan en la comunicación” Bamford (2012).	Reconocer e interpretar figuras retóricas en una imagen.
Habilidades o destrezas de pensamiento	Argumentación	Habilidad que habla sobre la defensa de una idea u opinión.	Organizar las ideas, creencias, acontecimientos y juicios de valor. Reconocer tesis, argumentos y conclusiones.
	Inferencia	Se refiere a la habilidad de ir más allá de la comprensión.	Leer las señales que puedan revelar una información implícita
Disposiciones o actitudes del pensamiento crítico	Apertura mental	Es la disposición que se tiene para cuestionar pensamientos individuales	Realizar cuestionamientos. Descubrir conexiones. Perder el miedo a equivocarse
	Metacognición	Reflexión sobre el propio conocimiento.	Planear, ejecutar y reflexionar sobre prácticas pedagógicas referentes a la semiótica visual
Habilidad y disposición de pensamiento	Comprensión	Capacidad para discernir y entender las cosas.	Dar cuenta de habilidades para la comprensión y el análisis de elementos semióticos.
	Interpretación	Explicar el sentido del texto.	Exponer de forma breve ideas que apunten a la interpretación visual

Nota: Definición conceptual tomada de La ciencia de la semántica. Charles Sanders Pierce (1974). La sintaxis de la imagen. Dondis. (2010). The visual literacy White Papers. Bamford. (2012). Fuente: Elaboración propia. (2018).

Una vez determinadas las categorías, Cisterna (2005) propone cuatro fases en el análisis de los datos cualitativos: la primera es la selección de la información teniendo en cuenta su pertinencia y

relevancia; en la segunda, es la triangulación de la información por cada dimensión, la tercera es la triangulación de la información entre dimensiones, posteriormente se realiza la triangulación entre diferentes fuentes de información, para finalmente realizar la triangulación con el marco teórico, lo cual permite la interpretación de la información.

Siguiendo a Cisterna (2005) como procedimiento de análisis, se tiene que la información recopilada durante la implementación de la propuesta de AV derivada de los datos recabados junto con los registros en los planes de clase (anexo F), los diarios de campo en los cuales se incluyeron fotografías y links de grabaciones (anexo G), se analizaron en un ejercicio de triangulación, en el que cada una de las profesoras investigadoras revisó concienzudamente la información de un compañero a la luz de las categorías, generando un informe individual (anexo H). Estos informes y las reflexiones individuales del ciclo cuatro fueron nuevamente triangulados y contrastados con el marco teórico identificando resultados y generando conclusiones y recomendaciones.

Adicionalmente, cada una de las profesoras investigadoras registró el desarrollo de las reflexiones individuales sobre el cambio en sus PE en cada uno de los cuatro ciclos de reflexión considerados para el proyecto (ver Anexo I), información que también se integró a los resultados obtenidos y que generaron decisiones específicas sobre el rumbo de la investigación.

3.7 Propuesta pedagógica de Alfabetización Visual: Armonía Semiótica en el Currículo

3.7.1 ¿Qué llevó a la propuesta?

Desde la perspectiva de la IA, el análisis de donde surge el problema, pretendió describir la realidad institucional y además proporcionar posibles soluciones. El problema diagnóstico de esta investigación parte de los niveles propuestos por Sagastizabal, Perlo & La Crujía (2002). Propone que

en el proceso de diagnóstico se pueden reconocer tres niveles de análisis. Para esta descripción se utilizaron los dos primeros, ya que, el último hace referencia al análisis después de la implementación.

En el primer diagnóstico. La Observación. Este nivel permitió acercarnos de forma precisa a la formulación del problema. Aunque no es teórico, permite detectar un problema. La observación descrita en los diarios de campo, en notas de interés se percibe la monotonía que se estaba presentando en la clase de lengua castellana. Además, el uso continuo del texto verbal. (Ver Anexo 3)

El diagnóstico II estuvo guiado por la formulación teórico - metodológica de un problema de investigación y es aquí justamente donde comenzó el proceso de la IA.

El diagnóstico intuitivo es reemplazado por la construcción de un marco teórico explicativo del problema y de la recolección sistemática de datos de la realidad estudiada. Se inicia cuando se formula el problema, problema que seguramente ha sido recogido y seleccionado en el Nivel 1 de diagnóstico. (Sagastizabal et. al., 2002, p. 6).

La pregunta problema, ha ido evolucionando de acuerdo a la observación en el diagnóstico I. En este nivel se toman teóricos que fundamentan la propuesta. (Ver tabla 8)

Tabla 8
Evolución de la pregunta de Investigación.

Semestre	Evolución de la pregunta
I	Árbol de Problemas
II	¿De qué manera la implementación de estrategias de lectura desarrolla el Pensamiento Crítico en los estudiantes de grado 101, 901, 902, IED? Pompilio Martínez?
III	¿Cómo la reconstrucción de las prácticas pedagógicas, afectan el desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la Alfabetización visual?
IV	¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de tres profesoras de lengua castellana en torno a la implementación curricular de habilidades comunicativas de Alfabetización visual para el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes de la IED Pompilio Martínez de Cajicá?

Nota: Tomado de documentos de avance de Investigación. Creación propia.

3.7.2 Descripción de la propuesta.

Tomando en consideración la pregunta generadora de la investigación ¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de tres profesoras de lengua castellana en torno a la implementación curricular de habilidades comunicativas de Alfabetización visual para el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes de la IED Pompilio Martínez de Cajicá? Se creó una propuesta, la cual parte de la observación y análisis de las PE y se presenta a continuación:



Figura 9: Armonía Semiótica en el Currículo (Elaboración personal)

Se puede observar el Pensamiento Crítico como eje central (Ver figura 9), ya que, alcanzar el desarrollo de este, provee a los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones, de juzgar, de evaluar, de comparar y de contrastar. Si de tener una educación transformadora se trata, la propuesta debe girar en torno a su desarrollo. Facione (2007) plantea que:

El Pensamiento Crítico, es la herramienta esencial en el proceso de aprendizaje, la clave para el desarrollo apropiado de la solución de preguntas y la base de la educación, la cual sirve para minimizar la brecha entre el contexto de la adquisición de habilidad y aquellos contextos de aplicación (p. 3).

Para continuar con la descripción de la propuesta, (Ver figura 10) en la segunda esfera y rodeando al pensamiento crítico se ubica el currículo.



Figura 10. Tomado del segundo nivel de la Representación gráfica de la propuesta “Armonía Visual”

Para ello fue necesario entender el currículo como:

Una construcción social y comprender el aula como un espacio de conflicto y oportunidad, donde la Normatividad (estructurada por la planificación previa) y la Emergencia (generada por la autonomía de los sujetos) producen tensiones permanentes en el desarrollo de las clases. (Guzmán, 2001, p. 319).

El análisis de estas situaciones fueron las que develaron espacios de decisión para las profesoras investigadoras que llevaron hacia un diseño curricular pertinente, eficiente, eficaz e interactivo.

En este sentido, es el paso más importante que se ha dado. Tal como lo muestra el anexo J, (Matriz de área 2017), en los ajustes curriculares de la institución, se incluye como eje central la AV en la matriz de área, cuya construcción conceptual y práctica se da mediante la participación activa de los distintos actores académicos, reflexión que permite hablar de currículo pertinente, resultante de la

acción dialógica de las experiencias y saberes. Tal como lo menciona la Ley General de Educación (1994) “Un diseño adecuado del currículo busca la relación armónica de los elementos constitutivos de una organización educativa, desde el contexto teórico, social, cultural y político, encontrando de esta manera sentido e identidad al proyecto formulado” (p.54).

En el siguiente nivel, se encuentra la Alfabetización Visual (Como estrategia) (Ver figura 11).



Figura 11. Tomado del tercer nivel de la Representación gráfica de la propuesta “Armonía Visual”

Debes (citado en Encabo y Jerez, 2013) define la AV como “un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales” (p.3).

Al referirse a las competencias que pueden ser desarrolladas hace alusión a la posibilidad de convertirse en una persona alfabetizada visualmente y así lograría discriminar e interpretar las acciones

visuales por medio del uso concreto y consciente de estas competencias; de esta manera se busca que, además de ser una estrategia innovadora, amplíe de forma transversal el desarrollo del PC.

La propuesta planteada por Dondis y Beramendi (1992) y Ortega (citado en Pérez y Barroeta (2014) proponen respectivamente una AV tratada a muchos niveles por su alcance multimodal y el planteamiento de dos macro niveles. El grupo investigador se centra en la AV como multimodal y en el segundo macro nivel con su evidente necesidad de profundizar en las funciones desempeñadas por el texto visual y los elementos del alfabeto visual; así que, surge la necesidad de combinar la semántica, semiótica y sintaxis visual como estrategia para alfabetizar visualmente.

Se parte de la base que esta estrategia es una acción intencionada, secuenciada y seleccionada a seguir de forma flexible para poder enseñar a los estudiantes la necesidad de pensar, comprender y comunicar para lograr desarrollar el pensamiento crítico a través de la AV.

En la sintaxis visual las imágenes son definidas teniendo en cuenta elementos como: Iconicidad (Nivel de parecido entre la imagen y la realidad) y Abstracción (La imagen no tiene ningún parecido con la realidad); originalidad (Forma diferente de ver la realidad) y redundancia (Repetición de elementos ya conocidos, estereotipos); Monosemia (Imágenes con único significado) y Polisemia (Imágenes que transmiten mensajes ocultos); Sencillez (Todos los elementos que permiten ver con una sola mirada la imagen) y complejidad (Cuando hay cuatro o más elementos para entender la imagen); composición (armonía, equilibrio, regla de los tercios y distribución de los elementos en una sola imagen) y encuadramiento (A partir del formato de la imagen y según su intencionalidad)

La semiótica visual está siendo abordada desde la denotación (Permite interpretar imágenes de diferentes formas) y connotación (Transmite significados, relacionando imagen – sentimientos).

La semántica visual se aborda desde la interpretación de las imágenes a través de las figuras sustitutivas (metáfora, alegoría, metonimia y prosopopeya), de comparación (Paralelismo, oposición y antítesis), adjuntivas (Hipérbole y repetición) y supresivas (elipsis y perífrasis).

Finalmente, para complementar el desarrollo de esta habilidad nos centramos en dos estrategias: la primera: mirar, ver, describir, analizar e interpretar; secuencia de acciones en donde se conectan el proceso y la intención de la AV y la segunda, actividades específicas en donde se recrea el proceso sistémico del desarrollo del PC y la AV.

Capítulo IV

4 Ciclos de Reflexión

La investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica, ayudó a identificar problemas en las PE, coadyuvó a elaborar un plan de cambio, a su ejecución, a evaluar la superación del problema y progreso personal; fue una investigación cuyo fin se centró en mejorar la eficacia y la eficiencia docente, evaluada en la eficacia de la práctica al reflexionar frente al quehacer de la enseñanza, ello condujo a la necesaria introspección de cómo y para qué se enseña. Esto trasladó a la necesidad de análisis permanente y autocrítico; los hallazgos se dieron, en primera instancia desde la aceptación, que aunque permanentemente se estaba enseñando, se utilizará la creatividad en la organización y realización de actividades, existía un marcado afán por cumplir el currículo establecido, se había caído en el error de continuar con la visión que maneja el colegio sobre currículo como un documento estático de cumplimiento fidedigno y carente de propuestas de cambio; en cuanto a la enseñanza de la lectura se encontró que la enseñanza había caído en la monotonía de utilizar estrategias repetitivas centrándose exclusivamente en textos verbales, pero ¿qué pasaba con las otras tipologías textuales tales como el texto no verbal? Por otra parte, se estaban educando estudiantes obedientes con poca capacidad reflexiva e inseguros en el momento de tomar decisiones asertivas.

Reflexionar, ha sido más que la mirada crítica del quehacer, también ha tenido el propósito de estructurar las PE, a partir de las acciones que ya se han venido implementando y de las reflexiones que de ellas se generaron. La situación problemática inicial que se encontró en el área de lengua castellana fue: “Leer es una tarea diaria, pero leer críticamente al parecer no”. Los estudiantes de la IED Pompilio Martínez, presentan dificultades en el proceso de comprensión lectora, entendido este como el producto de un proceso de interacción entre lo que se almacena en la memoria (preconceptos) y lo que proporciona el texto. Para leer un texto, los estudiantes necesitan de unos mecanismos específicos tales

como: Concientización del propósito de la lectura, inferencia de significados, anticipación de información, utilización eficiente de diccionarios, extrapolación de la información. Lo hallado en clase de lengua castellana y lectura crítica, fue la carencia del dominio de estos mecanismos que conllevaban a los estudiantes a presentar dificultad en los niveles de lectura: literal, inferencial, crítico intertextual. A partir de ello se encontraron las siguientes falencias: pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión, poco control de la comprensión (estrategias metacognitivas), dificultad para analizar posturas implícitas en un texto, definir y redefinir las realidades que subyacen en los textos. Por lo tanto y de acuerdo a los hallazgos se evidenció que esta situación problemática no solo era en el área de lengua castellana sino en las demás. Evidencias: Diarios de campo, planillas de evaluación, talleres calificados y retroalimentados, cuadernos, evaluaciones tipo ICFES, análisis de resultados de Pruebas Saber.

¿Cómo se enseñaba? Este es uno de los interrogantes que generó mayor número de cambios en lo que se creía estaba bien: se culpaba a los niños del fracaso a la hora de entender un texto, ya que en cada grado se trabajaba un plan lector en el que se proporcionaba a los estudiantes recursos tales como obras de literatura, se leían diferentes tipologías textuales para su análisis y comprensión buscando diferentes estrategias de lectura y desarrollo del pensamiento, se realizaban diversas actividades que oscilaban desde puestas en escena hasta concursos de comprensión e interpretación; pero proporcionar los recursos no era suficiente, ya que los niños no estaban desarrollando habilidades comunicativas ni desarrollando el PC.

Dado lo anterior, se concluyó que la lectura es indispensable para participar y estar en este mundo. La comprensión lectora es una herramienta eficaz de comunicación y adquisición de la información. De esto depende que los estudiantes, no fracasen en la escuela y en la vida. Es necesario tomar cartas en el asunto para lograr guiar a los estudiantes en una comprensión lectora eficiente y

eficaz. Por ello, se tomó esta situación problemática, como proyecto para mejorar esta realidad, pero entendiendo que primero se debe mirar el cómo se enseña para lograr cambiar PE. Por otra parte, la lectura crítica y el PC necesitaban de esfuerzo y “cultivo permanente” por parte de la comunidad educativa, en donde debe hacerse vida, la necesidad de crear ambientes favorables para que nuestros estudiantes construyan sus propias interpretaciones y las puedan confrontar con las de otros para alcanzar el tan anhelado sentido profundo del texto.

4.1 Ciclo 1.

Se inicia, con la reflexión de las prácticas individuales de aula y con base en los registros de observación de las clases, soportado en la revisión del diseño curricular de la IED Pompilio Martínez, el análisis de los resultados en pruebas externas y en el desempeño específico de los estudiantes en el área de lengua castellana. Para ello, se tomaron subcategorías determinadas por el grupo para su posterior reflexión y ajuste de acuerdo a las observaciones hechas. La tabla 9 resume los hallazgos en la triangulación de las PE.

Tabla 9
Análisis de Prácticas de Aula

Categorías Iniciales	Prácticas anteriores
Planeación	Se planea, pero no se reflexiona. El diario de campo se convierte en un registro más que no aporta enriquecimiento, ni cambios notorios.
Desarrollo de las clases	Se sigue la planeación y el objetivo es dar cumplimiento a la programación.
Recursos	Humanos, Físicos y tecnológicos
Trabajos asignados a los estudiantes.	Desarrollo de talleres, guías y trabajos en clase.
Evaluación	Se evalúa cumplimiento y calidad. Respuestas inmediatas.
Desarrollo del pensamiento	No existía una atención por el ámbito del desarrollo que se trabajaba con cada actividad.

Nota: creación personal (2017)

Las prácticas diarias en el aula proporcionaron suficientes argumentos para reflexionar frente a las cosas que ya no funcionaban a la hora de enseñar. Si bien, enseñar es transmitir conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos a los niños (Diccionario), es necesario revisar la forma de cómo se estaba haciendo y que tan eficaz estaba siendo. Se trataba también, que los estudiantes aprendieran a través de la apropiación del conocimiento para la vida. Antes, se creía que enseñar solo era transmitir algún saber que se domina sin tener en cuenta que cada niño pertenece a un contexto y que está inmerso en él. A pesar de haber cambiado ciertas prácticas, aún hay muchas cosas que replantear. Es una tarea ardua que requiere del compromiso de cada actor en este complejo trabajo.

4.1.1 Hallazgos.

Al hacer reflexión grupal, durante este ciclo, se evidencia una aceptación sobre la necesidad de transformar las prácticas habituales, en las que la enseñanza se centraba en los contenidos y el cumplimiento de la planeación; además el seguimiento riguroso que hace el SGC, afana a los docentes por cumplir con los programas académicos estipulados en el currículo institucional, olvidando los niños como protagonistas de su proceso enseñanza aprendizaje; las planeaciones eran generales siguiendo los parámetros establecidos por los procedimientos y formatos del SGC, pero las actividades planteadas no eran específicas a habilidades o competencias a desarrollar en el área.

En cuanto a las estrategias de aula, se muestra que esporádicamente se proponían actividades lúdicas, con didácticas propias del aprendizaje significativo, sin embargo, esta falta de frecuencia conllevó a la monotonía de las estrategias en el aula, ya que la enseñanza se enmarcaba en clases magistrales en donde prevalecía la explicación y posterior aplicación del conocimiento impartido en talleres y evaluaciones escritas.

Por consiguiente, las estrategias utilizadas no daban cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por privilegiar la clase magistral, dando por hecho que los niños entendían los contenidos y así calificar los talleres y tareas impuestas. No se tenía en cuenta el resultado, lo importante era el contenido.

Un aspecto positivo que genera esta observación y análisis en el grupo de profesoras investigadoras, es la reflexión frente a la necesidad que tiene el docente en estar en constante actualización, para así impulsar el cambio y la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, por ende, elevar el potencial de los estudiantes para que desarrollen sus habilidades y disposiciones de orden superior tal como lo es el PC. También, se hace referencia a la necesidad de fortalecer la participación de los estudiantes en todos los procesos de aula, incluyendo la planeación de actividades, con el propósito de lograr su apropiación, autonomía y regulación del aprendizaje.

4.1.2 Toma de decisiones.

Como consecuencia de estas reflexiones, el grupo investigador tomó la decisión de seguir la línea de investigación sobre currículo, considerando que un cambio y mejoramiento de las PE, transformaba la enseñanza y fortalecía el aprendizaje de los estudiantes. Con base en esta decisión, se elaboró una matriz bibliométrica con referentes bibliográficos, que apoyó la intención de investigación presentada al finalizar el primer semestre de la maestría. (Ver anexo O)

4.2 Ciclo 2.

Se desarrolló a partir del reconocimiento y análisis de referentes teóricos sobre el currículo, AV, PC, así como las características del diseño curricular de la Institución, la perspectiva de docentes y estudiantes sobre aprendizaje, de esta manera se estructuró y consolidó el anteproyecto. Paralelamente, se desarrollaron actividades para establecer características propias del contexto institucional y de aula.

Así mismo, se hizo análisis de los diarios de observación para determinar las categorías de investigación. Realizado el análisis, se identificaron: el contexto de las PE, el desarrollo de las habilidades de acuerdo a las estrategias implementadas en ese momento y las destrezas y disposiciones en torno a la semiótica visual para la formación de PC en los estudiantes.

4.2.1 Hallazgos.

Las reflexiones sobre la enseñanza en este ciclo se centraron en la necesidad de articular las prácticas con la perspectiva pedagógica de la institución, adicionalmente, se evidenció la importancia de fortalecer la planeación de cada una de las clases e incluir actividades de lectura de imagen y texto discontinuo.

Las secuencias de acciones en donde se conectan el proceso y la intención de la AV, como instrumentos de seguimiento al aprendizaje, son implementadas al igual que las rúbricas de evaluación como método de seguimiento y verificación de los avances en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El trabajo en el proyecto se centró en la revisión de los fundamentos teóricos en la exploración de antecedentes investigativos sobre currículo, PC y AV.

Con base a la revisión exhaustiva de los referentes teóricos se complementó el anteproyecto, centrando la pregunta de investigación ¿Cómo la transformación de las prácticas pedagógicas afecta el desarrollo del Pensamiento Crítico, mediado por la alfabetización visual? Pregunta que con el avance de la IA se va transformando.

4.2.2 Toma de decisiones.

Se planteó un objetivo general inicial de la investigación, proponer estrategias de enseñanza pertinentes con el modelo aprendizaje significativo, implementadas y validadas por el grupo

investigador en el área de lengua castellana a este objetivo, se identificó como una necesidad, reconocer las concepciones sobre currículo y PE.

4.3 Ciclo 3.

En este ciclo se diseñó e implementó una propuesta pedagógica de reconstrucción curricular en el área de lengua castellana, para integrar la enseñanza de la AV como estrategia de lectura y desarrollo de habilidades comunicativas.

A partir del análisis de la estructura y diseño curricular se consolidaron los elementos que permitieron delimitar el problema de investigación; así mismo, se profundizó sobre la revisión teórica para estructurar el marco teórico.

A nivel de aula, se empiezan a implementar algunas estrategias basadas en el modelo pedagógico institucional aprendizaje significativo, aunado a la implementación de estrategias expuestas en Armonía Semiótica y secuencias de acciones. Con base en esta información, se elaboró un resumen para socialización de los avances ante jurados y, diseñado y presentado en evento académico a través de dos posters que soportan la estrategia de divulgación preliminar de resultados de la investigación.

4.3.1 Hallazgos.

En este periodo, es significativo el reconocimiento de diferentes elementos que se pueden integrar al currículo, teniendo como único propósito transformar la enseñanza del área por medio de la inclusión de la AV y la identificación de los posibles obstáculos para el logro del aprendizaje. Se incluyen en el currículo la estrategia “Armonía Visual” estipulando de forma clara los saberes, el saber hacer y el ser.

Para la sustentación del tercer semestre, se esbozó la metodología de investigación que incluía una estructuración del plan de acción, integrando las actividades que se habían desarrollado hasta el

momento y proponiendo las que permitirían concluir con el proyecto (ver anexo I. Póster Avances de investigación. Anteproyecto). Además, se amplió la matriz de categorías de análisis, alrededor de las dimensiones enseñanza, aprendizaje y pensamiento como se muestra en el anexo J. (Póster Categorías de análisis).

4.3.2 Toma de decisiones.

Dentro de las alternativas encontradas que propenden por esa transformación en las PE, en la cual el profesor deja de ser el único participe de la planeación, se presentaron estrategias como la Armonía Visual.

4.4 Ciclo 4.

Se consolidó la implementación de la propuesta pedagógica de AV, enmarcándola dentro del enfoque aprendizaje significativo a partir del cual se logró la coherencia no sólo con los propósitos de formación de la IED Pompilio Martínez sino también con los propósitos que como grupo investigador pretendió alcanzar, además como aspectos estructurantes se establecieron las estrategias y se caracterizaron los roles del profesor y del estudiante; se seleccionaron las formas y los instrumentos de evaluación, que se consideraron respondían a las necesidades del contexto de aula.

En consecuencia, se generó una nueva intervención en el aula, que en esta segunda etapa se soportaba en planes de clase en los cuales se incluyó específicamente la estrategia mirar, ver, describir, interpretar, como característica destacada de la AV, el registro se realizó en diarios de campo, estructurados en forma diferente a los que se utilizaron en la delimitación del problema para que se lograra dar cuenta más fácilmente de las dimensiones de análisis enseñanza, aprendizaje y pensamiento, así como de las categorías y subcategorías identificadas en la matriz. Se complementó este registro con fotografías, videos y reflexiones personales sobre el currículo, que se integraron en el ejercicio de

triangulación de las experiencias y de la información individual con el fin de generar los resultados, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

4.4.1 Hallazgos.

Finalmente al poner en marcha la propuesta sobre AV como grupo investigador y como profesores de aula, consideramos que esta alternativa brindó herramientas tanto conceptuales como prácticas que ayudaron considerablemente a revisar y transformar las concepciones frente al Currículo y a mejorar las PE, permitió ver desde otras perspectiva la realidad de los estudiantes teniendo en cuenta su contexto, sus capacidades, sus estilos y ritmos de aprendizaje y valorar sus desempeños desde sus diferentes dimensiones como individuos y seres humanos.

En este sentido las transformaciones han sido significativas, pues el enriquecimiento en las PE ayudó a motivar el aprendizaje, hacer menos monótona la clase de lengua castellana y a lograr una real conexión entre la intención particular de las profesoras investigadoras y la visibilización del pensamiento de parte de sus estudiantes.

4.4.2 Toma de decisiones.

Con los resultados hasta ahora obtenidos, se consolida el informe del proyecto de investigación y se incluyen en las recomendaciones los pasos a seguir para dar a conocer las bondades de AV en la institución.

Sin embargo, se reconoce que ampliar la propuesta a nivel institucional no es una tarea fácil de lograr y que se requiere empeño, disciplina, constancia y motivación para despertar en los demás miembros de la comunidad educativa interés por conocer y trabajar la propuesta de la AV.

Capítulo V

5 Resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación a partir de la reflexión de las PE que resultaron del análisis de los ciclos de reflexión durante la implementación de la propuesta de AV en la IED Pompilio Martínez, para dar respuesta a la pregunta de investigación y el cumplimiento del objetivo general planteado: “Describir la transformación de las PE de tres profesoras de lengua castellana en torno a la implementación curricular de habilidades comunicativas de Alfabetización visual para el desarrollo del PC”. Además, se incluyen las conclusiones de la investigación, y los retos que surgen para convertir la transformación de las PE en un quehacer permanente en el que el profesor investigador promueva en el aula estrategias que fortalezcan el proceso enseñanza aprendizaje.

En las tablas 10 y 14, se presentan los resultados orientados por las dimensiones de enseñanza en relación con las categorías y subcategorías de análisis, que corresponden a semiótica visual (denotar y connotar), sintaxis visual (elementos), semántica visual (figuras retóricas). Estos resultados se identificaron a partir de la revisión de los planes de clase, diarios de campo (implementación de la propuesta), reflexiones sobre currículo, la descripción de los ciclos de reflexión individuales y los informes de triangulación (ver anexos K, L, M, N) de este informe de investigación

Tabla 10
Profesor 1: Análisis de resultados por dimensiones enseñanza

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
ENSEÑANZA		Connotar y denotar	<ul style="list-style-type: none"> Se creó de forma consciente la necesidad de pensar, comprender y comunicar la información a través de las imágenes. En el diario de campo identificado con código: DC-JS-IV12 (Anexo 3) del curso 901 se puede observar como la denotación y la connotación y en la sintaxis visual: la iconicidad – abstracción y la sencillez y complejidad sirven de referente para crear una imagen con explicación en donde apunta el nivel de comprensión del texto (capítulo escogido) y los colores, detalles e intencionalidad en su elaboración. Después de observar la creación de las imágenes de los estudiantes de grado noveno con base en algunos capítulos del Popol Vuh y su posterior explicación, ellos reconocen la Semiótica visual como un medio informativo, expresivo y estético. Por otra parte, el hecho que la creación de imágenes se haya dado desde la perspectiva mítica ayudó a que la denotación y connotación mostrara la imagen como una representación de la realidad, no como la realidad misma. Una categoría emergente en común dentro de la dimensión de Enseñanza es la Comunicación visual; y es así como surgen dos fases. La primera, la fase de construcción donde el emisor representa la realidad; la segunda la fase de interpretación, donde se otorga un significado, el receptor da un sentido nuevo a la imagen. (Anexo 3) La Semiótica visual no se queda solamente en la imagen, debe darse de forma multimodal, para facilitar la reflexión crítica y convertir a un receptor pasivo en un emisor creativo; además para leer una imagen es necesario vincular elementos lingüísticos con recursos no lingüísticos En el diario de campo DC-JS-IV17 Anexo 2. El estudiante Martín Becerra habla sobre el tema que escogió para realizar la presentación: La vida y la pasión interior; allí presenta una extrapolación de la interpretación que él hace sobre la canción, las imágenes del video y su propia realidad. No olvida un detalle de su representación y las preguntas que surgen con base en su presentación invitan no solo a perder el temor de preguntar, sino que rompe la idea que hay preguntas que por su sencillez es mejor ignorarlas. Se evidencia mucha creatividad, claridad de pensamiento, argumentación clara y sencilla.

Continúa

Viene Tabla 10

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
	Sintaxis visual	Elementos de la sintaxis visual	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="806 305 1885 755"> <p>• Se reconocen elementos básicos dentro de la sintaxis visual que sirven para la creación y el análisis de la intención del mensaje a través de la imagen.</p> <p>En el Diario de campo, identificado con código: DC-JS-III09 se realiza una actividad en donde los estudiantes debían pensar una palabra e íbamos pasándola por cada uno de nuestros sentidos y debían ir escribiendo como es sin decir su nombre (Anexo1) y allí fue indispensable utilizar la sencillez y la complejidad como opuestos que se atraen, las palabras que eran el resultado de la imagen que ellos tenían de la palabra escogida debían ser tan claras y precisas que no se fueran a los extremos complejos en donde los únicos que se entenderían serían ellos.</p> <p>El análisis y la intención del mensaje debía estar muy claro y se conoce como input flood o anegación de sentidos, se aclaró que anegar representa sumergirse por completo en este caso en la palabra.</p> <p>Cuando ellos prepararon su input flood sobre hitos literarios debían utilizar: íconos, originalidad y sencillez en un viaje por los sentidos</p> <li data-bbox="806 764 1885 1037"> <p>• La propuesta “Armonía Visual” construye un sistema básico para el aprendizaje, la identificación, la creación y la comprensión de mensajes visuales asequibles para los estudiantes.</p> <p>El sistema descrito se ve en DC-JS-IV17, anexo 3. A través de la actividad: ver, mirar, describir, analizar e interpretar; de esta manera los estudiantes profundizan cada imagen y la comparan con las imágenes trabajadas durante la explicación; además de tomar como base el video, identificar cada hito y crear una explicación de cada imagen trabajada; muestra con claridad y sencillez la comprensión del tema en general: además de demostrar que la construcción de una idea depende de los conocimientos adquiridos; los preconceptos y la creación del nuevo texto.</p>

Continúa

Viene Tabla10

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
	Semántica visual	Figuras retóricas en una imagen	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="806 305 1885 1040">• No hay una única explicación e interpretación para las imágenes; los signos son polisémicos; además, La imagen a través del análisis retórico tiene como propósito persuadir y cautivar; para alcanzar este objetivo es necesario conocer y diferenciar las imágenes retóricas. En el diario de campo, registrado con código DC-JS-IV17 En el Anexo 4. Se ve la forma como va evolucionando una explicación; a través de la participación activa de todo el curso; las imágenes tienen variadas explicaciones e interpretaciones, todo depende de los preconceptos y el análisis realizado; y es así como se da vida a las imágenes en la medida como les permitimos evolucionar en nuestro pensamiento. En cuanto a la semántica visual y el input flood se realizó una actividad (DC-JS-III09) y algunos hallazgos encontrados: estrategias Didácticas: Durante estas sesiones de trabajo se aplicaron dos habilidades de comprensión visual: La descripción de la palabra a través de los sentidos y el input flood o anegación de sensaciones como procedimiento para dirigir la atención del alumno: procura un momento de evocación a la vez que genera un espacio necesario de seguridad, confianza y agrado. Imagen y musicalidad actuarán como disparadores de oportunidades o de participación permitiendo la resiliencia del alumno Esta actividad representó durante todo el tiempo reto para los estudiantes, puesto que debían sostener los cinco sentidos del público activos; además de conectarlos con la argumentación y el contenido del tema; no fue solamente despliegue e creatividad, fue preparación consciente que los llevó no a centrarse en los nervios o en la realización de muchas actividades; sino al trabajo colaborativo, a la organización sostenible en el tiempo, al análisis objetivo no solo de su presentación, sino la de los demás compañeros.

Nota: resultado por dimensión de enseñanza. Creación propia (2019).

Las tablas 11 y 15, presentan el análisis de resultados por la dimensión de aprendizaje de acuerdo a las categorías de comprensión e interpretación necesarias para lograr visibilizar el pensamiento con respecto a una idea y para que mejore su capacidad de deducción, construya, juzgue inferencias y elabore juicios de valor. (Ennis, 2011). Lo anterior se evidenció en las subcategorías de análisis y síntesis.

Tabla 11
Profesor 1: Análisis de resultados por dimensiones aprendizaje

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
APRENDIZAJE	Visibilizar el pensamiento	Análisis Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> El análisis hace parte activa de la comprensión y esta a su vez es necesaria para lograr visibilizar el pensamiento con respecto a una idea. En el DC-JS-IV19 se observa la necesidad de ir más allá de lo básico, a través del texto se interactúa con los conocimientos nuevos y previos; además de fomentar la metacognición donde cada estudiante detecta cómo va construyendo su propio pensamiento y a través de la comprensión va aumentando la capacidad crítica (Anexo 1) Y es en donde aparece el mentefacto argumental como uno de los medios de graficar el pensamiento y mostrar con cada elemento la forma específica de visualizar y organizar el pensamiento. Exploración activa, selección, captación de lo esencial, abstracción, análisis, síntesis, corrección, comparación, solución de problemas, combinación, separación (Arnheim, 1998). El estudiante identifica tesis o premisas, determina la estructura de un argumento, organiza un diagrama e identifica conclusiones (Ennis, 2011) En el diario de campo de DC-JS-IV19 (Anexo 1). Se evidencia la necesidad de explorar las ideas que se quieren trabajar a través de argumentos por autoridad, se realiza una selección de argumentos directos, sub argumentos y empíricos; se sintetiza a través del uso de macro proposiciones lógicas, se corrige a través de revisiones constantes y retroalimentación permanente; la solución de problemas se da través de la derivada y la derivada práctica. El mentefacto argumental es el resultado de la comprensión e interpretación de un texto visual o escrito.
	Interpretación	Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante deduce y juzga deducciones, construye y juzga inferencias y elabora juicios de valor. (Ennis, 2011) A través del DC.JS-IV19 en el anexo 2 se presenta un ensayo en donde se demuestra la ventaja de la utilización del mentefacto argumental (gráfica del pensamiento) para no solo, organizar sus ideas, sino para poner en evidencia sus juicios de valor y su punto de vista frente a temas particulares. <ul style="list-style-type: none"> Aunque las habilidades de pensamiento desarrollan capacidades, como las escritas anteriormente; es necesario realizar conexiones con las disposiciones, las cuales ayudan a que el desarrollo del Pensamiento Crítico se dé de forma integral (pensamiento y actitudes) En el diario de campo DC-JS-IV17 Anexo 2 se puede ver la importancia de desarrollar estrategias de Alfabetización visual para promover las disposiciones en los estudiantes; encontrar un detonador que realice la conexión entre habilidad y disposición; además de incluir actividades cercanas (cotidianas), que aborden aspectos poli funcionales (La imagen es multimodal).

Nota: resultados por dimensión aprendizaje. Elaboración propia (2018).

En las tablas 12 y 16, se muestran los resultados de la dimensión de pensamiento de estudiantes en la que se menciona un ejemplo de lo que se logró hacer con la implementación de la propuesta en las categorías de habilidades y destrezas; Piette (citado en López, 2012) plantea:

Argumentación, inferencia y apertura mental son importantes por ser habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar la información (hacer preguntas, juzgar definiciones, distinguir los elementos de la argumentación e identificar y aclarar los problemas importantes). La segunda categoría toma las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de la información (juzgar la credibilidad de una fuente de información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación. Y la tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar la información (obtener conclusiones, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o tarea) (p.44)

Tabla 12

Profesor 1: Análisis de resultados por dimensiones, pensamiento estudiantes

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
PENSAMIENTO ESTUDIANTES	Habilidades o destrezas:	.	Los estudiantes presentan discusión sobre la forma como es concebida la literatura y la cosmovisión indígena. Además, en el diario de campo se señalan ideas expresadas de la forma como se concibe la cosmovisión actual y la comparan con la época. Argumentan, concluyen y verifican con fuentes la información presentada.
		Argumentación	
		Inferencia	
	Disposiciones:	.	
		Apertura mental	

Nota: Resultado dimensión de pensamiento estudiantes (2018)

En la tabla 13, se presentan los resultados con base en el análisis de la dimensión pensamiento de las profesoras investigadoras, categoría metacognición de acuerdo a las subcategorías planear, ejecutar y reflexionar sobre prácticas referentes a la AV. La planificación dentro de la labor educativa, permite al docente conjugar la teoría con la práctica.

Tabla 13
Profesor 1: Análisis de resultados por dimensiones, pensamiento profesor

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
PENSAMIENTO PROFESOR	Metacognición	Planear, ejecutar y reflexionar sobre prácticas referentes a la Alfabetización visual	<p>La planificación dentro de la labor educativa, permite al docente conjugar la teoría con la práctica. En el diario de campo DC-JS-IV012 en la micro-reflexión docente se observa:</p> <p>“La enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento en los estudiantes y en mi como docente a través de las categorías, no se da por separado, en clases individuales. No puedo pensar en planear una clase en donde solo aborde un tema como semiótica visual; es necesario tomar el conjunto.</p> <p>Como fue este tema abordado en estas clases. El tema fue: Popol Vuh, la estrategia: Armonía visual y realmente fluyó la comprensión, la argumentación, la interpretación la inferencia, la apertura mental y la metacognición. Eso me hace pensar que como estrategia es totalmente viable, confiable y que se debe continuar con su implementación de forma sostenible en el tiempo.” (p.4)</p> <p>El trámite tedioso de planear clase comienza lentamente a mutar hasta transformarse en una actividad necesaria y enriquecedora donde comienza a nacer la idea real de un proceso.</p> <p>El maestro tiene un compromiso personal y profesional con su práctica docente y es a través de la reflexión sobre su práctica de enseñanza que realmente puede renovarla y fortalecerla; de esta manera se podrá hablar de Alfabetización, metacognición, desarrollo del Pensamiento Crítico y realmente se podrá afirmar que a través de la enseñanza responsable se llega a dos metas; por una parte, la Visibilización del pensamiento de los estudiantes y por la otra servir de referente a otras profesiones quienes hablan de la práctica de enseñanza sin vivirla, sin sumergirse plenamente en la experiencia del maestro.</p> <p>Por otra parte, al tomar la secuencia: mirar, ver, describir, analizar e interpretar; con grado décimo DC-JS-IV015 (Tema: canon de belleza a través del tiempo), se pensó que iba a ser sencillo conectar la Propuesta con la intención de la imagen, pero llevó más tiempo del planeado; puesto que, encaminar a los estudiantes a diferenciar entre mirar y ver es algo confuso, en especial porque para la docente investigadora no es común esta clase de actividades; además comienzan a fluir hallazgos como: el contexto es trascendente, el color o las tonalidades que aparecen marcan diferenciaciones que aportan datos significativos en la interpretación; además, la retroalimentación realizada en el análisis de las imágenes individuales, se torna dispendiosa en la medida que debe hacerse personal; se aclara que las generalidades, los elementos que pasaron inadvertidos o aquellos que necesitaban explicación dio pie a retroalimentación grupal. Además, los estudiantes con este trabajo visual comienzan a crear inferencias más profundas, la argumentación fluye de forma normal y no impositiva y la sensibilidad ante lo diferente (belleza como subjetividad) se va transformando ante la mirada de ellos mismos, haciéndolos copartícipes del proceso de metacognición.</p>

Nota: Resultados por dimensión pensamiento profesor. Elaboración propia (2018)

Tabla 14
 Profesor 2: Análisis de resultados por categoría Enseñanza

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS
ENSEÑANZA	Sintaxis Visual Semántica Visual Semiótica Visual	Comunicación Visual	Gracias a la propuesta de AV. se logra evidenciar de acuerdo a las actividades descritas en los diarios de campo (NC11102)) que los estudiantes, a través de la comunicación visual como estrategia de enseñanza, logran: Analizar la problemática de la imagen en tanto elemento constitutivo en la construcción de estrategias comunicativas de soporte y código visual. Además, Identifican dentro del amplio espectro de las imágenes los componentes más relevantes en la construcción contemporánea de mensajes visuales. A saber: fotografía, ilustración e infografía. Por consiguiente, conocen y aprenden los conceptos aprendidos durante la implementación de la AV. y los utilizan como herramientas para la producción de textos nuevos, tanto verbales como no verbales.
		Connotar y Denotar	Los estudiantes de grado undécimo, reflejan un avance en cuanto a la utilización de las palabras de acuerdo a su contexto, tal como se observa en la actividad No. 1 presentada en los anexos 1,2,3. Se evidencia como el significado que una palabra que está aislada, fuera de contexto, por sí misma, tal como aparece definida en el diccionario; adquiere dentro de un enunciado, según el contexto que se está utilizando, retoma un nuevo significado y cobra su polisemia. Esto hace enriquecer el vocabulario de los estudiantes y ampliar su visión del contenido del texto no verbal. en que se usa.

Continúa

Viene Tabla 14

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS
		Sintaxis Visual	<p>Gracias a las explicaciones de la sintaxis visual, los estudiantes identifican dentro del mundo de la imagen elementos tales como forma, color, tamaño y textura). Esto se puede apreciar en el Diario de campo NC21103, en el que la actividad, a partir de la lectura de la obra de literatura La Divina comedia, interpretan desde la percepción de sus cinco sentidos: olores, sabores, y los lleva a fortalecer los Elementos conceptuales (no son visibles). Además, los elementos de relación (posición). Iconicidad – Abstracción: La iconicidad es el nivel de parecido entre la imagen y la realidad. La abstracción se refiere a que la imagen no tiene ningún parecido con la realidad. Originalidad – Redundancia: La originalidad es una forma diferente de entender la realidad. La redundancia es la repetición de elementos ya conocidos, existe la redundancia estereotipada (imágenes con estereotipos). Monosemia – Polisemia: La Monosemia imágenes con un único significado. La polisemia son imágenes con imágenes que transmiten mensajes ocultos. Denotación – Connotación: La denotación permite interpretar las imágenes de distintas formas. La connotación transmite significados subjetivos, relacionan la imagen con sentimientos. Sencillez – Complejidad: La Sencillez son todos los elementos que permiten ver con una sola mirada la imagen. La complejidad es cuando dichos elementos son más de cuatro y no se puede ver la imagen con una sola mirada. Composición – Encuadramiento: La composición es la distribución de los elementos en una imagen. El encuadramiento se realiza a partir del formato de la imagen y según su intencionalidad. Observar imagen 6 en anexos.</p>
	Planeación	Comprensión	<p>Los planes de clase, aunque desarrollados en el formato institucional, se diseñan teniendo en cuenta elementos del modelo pedagógico y modelo de la EPC; así en las actividades y estrategias de aprendizaje se contemplan los tres momentos: motivación, investigación guiada y proyecto final de síntesis, se especifica la estrategia utilizada de AV. Así como, los resultados de aprendizaje se asumen como las metas de comprensión. Estos ajustes fueron avalados por gestión académica; A partir de la implementación de la propuesta de AV. Se evidencia mayor rigurosidad en cuanto a la planeación de actividades, contemplando las estrategias que favorecen el aprendizaje, las diversas situaciones que se pueden presentar, la forma de fortalecer la participación, que involucre los ritmos y estilos de aprendizaje.</p>

Nota: Análisis de resultados por categoría enseñanza. Docente 2 Creación propia (2018)

Tabla 15
Profesor 2: Análisis por dimensiones Aprendizaje

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS
APRENDIZAJE	Comprensión	Análisis	En el Diario de campo NCH11023, donde se plantea un ejercicio en el que se requiere fortalecer la capacidad para establecer relaciones entre la información que se encuentra explícita en el texto y la intencionalidad que este persigue. Por un lado, se concluye que los niños logran hacer inferencias a partir de la información explícita, la intencionalidad persuasiva del afiche, aunque se encuentran dificultades para reconocer elementos inferenciales como establecer jerarquías en la búsqueda de la información. Se analiza como el papel de la imagen, que ocupa una buena parte del espacio textual, así como el destaque tipográfico del título cobran relieve para explicar la selección de los estudiantes de la opción A. Con respecto a la selección, en menor proporción, de la opción C, también se puede concluir el impacto del estilo tipográfico para el nombre de la organización. Otra posible razón vinculada a la selección de esta opción puede relacionarse con el trabajo de aula acerca de organizaciones ambientalistas, lo que muestra que la lectura es una práctica social que integra otros discursos a la hora de comprender los textos. La selección de la opción D puede relacionarse con la presencia de la imagen del caracol, a pesar de que no destaca por su tamaño. La elección de D nos muestra uno de los desafíos que implica leer un texto discontinuo: si bien se puede elegir un recorrido de lectura más libre que en el texto continuo, se corre el riesgo de no poder realizar una correcta síntesis de la información diseminada en los distintos cuadros del texto.
		Interpretación	
		Síntesis	

Nota: Análisis de resultados por categoría aprendizaje. Docente 2 Creación propia (2018)

Tabla 16
 Profesor 2: Análisis por categorías pensamiento estudiantes

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS
PENSAMIENTO ESTUDIANTES	Habilidades o destrezas:	ideas, creencias, acontecimientos y juicios de valor.	En el diario NCH11023, a través del ejercicio planteado de interpretación y selección de opciones, Mejorar el pensamiento de los alumnos en el salón de clases implica mejorar su lenguaje y su capacidad discursiva. La comprensión de significados se potencia a través de la adquisición de la habilidad de la lectura, la expresión del significado se desarrolla mediante la adquisición de la habilidad de la escritura. El origen del pensamiento es el habla, y el pensamiento organizado surge por el razonamiento. Muchos profesores ponen de manifiesto que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar están mutuamente ligados. El razonamiento es un aspecto del pensamiento que puede ser expresado discursivamente y que es susceptible de ser examinado mediante una serie de criterios lógicos como la validez o no validez. En nuestros días nadie duda que una de las metas fundamentales de la educación es enseñar a la gente a pensar, y que para estimular y mejorar el pensamiento en el aula es necesario estimular el lenguaje y realizar progresos en los procesos del razonamiento.
	Argumentación	Tesis, argumento y conclusión.	
	Inferencia	.	
	Disposiciones: Apertura mental	Cuestionamientos, descubrir conexiones, perder el miedo a equivocarse.	

Nota: Análisis de resultados por categoría pensamiento estudiantes. Docente 2 Creación propia (2018)

En la tabla 17, se presentan los resultados en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, pensamiento de los niños de grado primero. La inclusión de la AV, facilitó la reafirmación de la relación entre el color, la forma y la textura de los objetos del entorno, además, se incentiva la creatividad de los estudiantes y el proceso de reflexión que surge entre ellos al momento tomar decisiones frente a la realización y creación de una actividad personal.

Tabla 17
 Docente 3: Análisis por categorías (enseñanza, aprendizaje, pensamiento).

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESULTADOS
ENSEÑANZA	SEMIOTICA VISUAL	Connotar y denotar	<p>Esta subcategoría buscaba conocer el nivel de vocabulario y cultura general que tenían los estudiantes y a la vez detectar el significado implícito que la imagen les transmitía. En el diario de campo DC-SS-128 se puede evidenciar que los estudiantes con gran facilidad decían las características de las imágenes como el color, tamaño, textura y composición, sin embargo, la parte de significación requería mayor acompañamiento para tener claridad de lo que requería la docente. Al presentarles imágenes de productos comestibles que tienen en casa y las cuales ven continuamente en medios de comunicación masiva, hace que exterioricen muchas de las dudas que tienen en cuanto a los beneficios mágicos que estos productos les otorgan a ellos.</p> <p>Como resultado se puede afirmar que la propuesta de Alfabetización Visual en los niños de grados iniciales les da mayores herramientas para ver las imágenes y en general el mundo desde otra perspectiva.</p>

Continúa

Viene Tabla 17

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESULTADOS
	SINTAXIS VISUAL	Figuras de retóricas	<p>Esta subcategoría pretendía que los estudiantes le dieran un orden coherente a las expresiones dentro del discurso o la composición pictórica que trabajaban. En el diario de campo DC-SS-127 se plasma la creatividad de los estudiantes y el proceso de reflexión que surge entre ellos al momento de decidir qué elementos deben utilizar para lograr el producto solicitado. Se presentaron diversas siluetas para ser rellenadas con recortes relacionados a ella. (rostro de persona, manzana y mariposa). Algunos estudiantes querían pegar dentro de la silueta las imágenes que les gustaban, sin embargo, otros compañeros les orientaban hacia la dinámica requerida, personas, frutas y animales.</p> <p>La dinámica les permitió ampliar su vocabulario, a la vez que los hizo pensar en grupos o categorías de clasificación.</p> <p>En actividades institucionales como izadas de bandera las cuales se realizaban en la cancha cubierta, los cursos superiores realizaban presentaciones que se veían diferente dependiendo la ubicación de los estudiantes y este elemento lo notaron los niños de primero, puesto que tuvieron la posibilidad de cambiar de lugar y fue evidente la perspectiva.</p>

Continúa

Viene Tabla 17

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESULTADOS
	SEMANTICA VISUAL	Figuras comparativas	Mediante las figuras comparativas se buscó que los estudiantes observaran detenidamente y mencionaran las diferencias y la relación que veían en dos objetos e imágenes propuestas. En los diarios de campo DC-SS-125, DC-SS-126 y DC-SS-132, se presentan los hallazgos en el desarrollo de la clase y se puede afirmar que la capacidad de observación en los estudiantes ha mejorado, ahora tienen en cuenta otros elementos que antes no tenían mayor importancia. Al hablar de clasificación, surgen nuevas ideas en los estudiantes que hacen variar su forma de ver el objeto como tal.
APRENDIZAJE	COMPRESION E INTERPRETACION	Análisis Síntesis	A través de las dinámicas en las cuales los estudiantes requerían observar detalladamente y dar su punto de vista de una situación u objeto, teniendo en cuenta la mayoría de los detalles y el contexto, se evidencio un cambio en la forma de interpretar su realidad en donde todo era relativo, dependiendo de la situación. En el DC-SS-134, se narra cómo los estudiantes hacen conexiones entre imágenes y la situación que aparentemente está sucediendo. Esta habilidad permitió ver las diversas situaciones desde múltiples puntos de vista respetando la opinión de sus congéneres.

Continúa

Viene Tabla 17

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESULTADOS
PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES	APERTURA MENTAL	Capacidad de cuestionar, descubrir conexiones, perder el miedo a equivocarse	Desprendernos de nuestras creencias es muy difícil aun sabiendo que ellas nos han acompañado en la toma de decisiones en la vida. Pensar en otras alternativas de vida u otras posiciones que tienen diferentes verdades a las que conocemos nos cuesta un poco. Sin embargo, en nuestra propuesta quisimos apostarle a cambiar un poco la forma obstinada en que guardamos generalmente la información y conocimiento sin darle espacio a un cuestionamiento. En el diario de campo DC-SS-130 se realizaron actividades que orientaban al cambio de esquema mental y búsqueda de alternativas en los niños de grado primero. Al mostrarles los ingredientes, ellos asumieron que se realizaría un plato típico que conocían de antaño, sin embargo, hubo una gran sorpresa al ver que existían otras alternativas las cuales no habían contemplado y esto los impulsó a dejar volar su imaginación y proponer recetas diferentes
	Habilidades o destrezas: argumentación	Ideas, creencias, juicios de valor	En nuestra propuesta le apostamos a desarrollar un pensamiento crítico desde los grados más pequeños y para ello se requiere que la habilidad de argumentación se fortalezca cada día. Es por ello que en las diferentes clases se pide a los estudiantes que den su punto de vista y la justifiquen. En el diario de campo DC-SS-131 se trabajó pensamiento matemático y después de obtener un resultado en los diferentes ejercicios, se pedía a los estudiantes que dijeran de donde había salido la respuesta y que alternativas había encontrado. Igualmente, en la dinámica de asumir el papel de guionistas, al terminar el escrito se pidió que algunos compartieran su argumento por el cual habían decidido escribir dicha historia y sus razones (tuvieron presente los gestos de los personajes y la escenografía) demostraron que se está potenciando este pensamiento crítico.

Continúa

Viene Tabla 17

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	RESULTADOS
	Habilidades o destrezas:		En el diario de campo DC-SS-129 se evidencian algunas dificultades en ciertos estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje diferente al grupo y requieren mayor acompañamiento para comprender la dinámica a desarrollar.
	Inferencia		Una habilidad mental necesaria entre muchas otras es la inferencia, la cual consiste en detallar todos los elementos de la escena, lectura o dinámica y concluir a partir de un barrido de alternativas. Para ello se necesitó generar muchas situaciones en las que los estudiantes leyeron el medio y concluyeron a partir de esa información. El diario de campo DC-SS-133 evidencia como en los juegos de secuencias algunos estudiantes que pocas veces participan, se sienten en ese momento con la fuerza y la habilidad suficiente para arriesgarse a dar un resultado posible.
NSAMIEN TO PROFESOR	Metacognición	Planear, ejecutar y reflexionar sobre las practicas a la alfabetización visual	Desde el momento de direccionarnos en el camino de la alfabetización visual, ha surgido la necesidad de reflexión constante acerca del papel que desempeñamos en nuestras aulas frente a una comunidad educativa y la responsabilidad de realizar una orientación y acompañamiento adecuado; ello implicó repensar en nuestras prácticas pedagógicas, las herramientas e instrumentos que utilizamos, el objetivo que nos planteamos frente a la clase con los diversos tipos de aprendizaje y los resultados que esperamos a corto y mediano plazo. El desarrollo de habilidades cognitivas fue un elemento nuevo y gratificante puesto que la dinámica pedagógica dio un giro el cual no se centró en el abordaje de las diferentes temáticas que propone el currículo; dio un paso más allá en el proceso de fortalecimiento de saberes y desarrollo de pensamiento. Nuestro saber pedagógico estuvo constantemente en debate con la teoría, nos valimos de instrumentos para interactuar constantemente con los estudiantes y ello nos mostró una realidad que contrastábamos con los postulados teóricos. Nuestra practica se fortaleció porque objetivamos nuestro quehacer pedagógico en forma sistemática y rigurosa. En cada diario de campo se realizó una micro reflexión que sirvió de insumo para la triangulación de resultados en las diferentes aulas abordadas de primaria y secundaria. Se introdujeron elementos nuevos en la clase tales como la exposición de la meta que se espera al finalizar cada clase, los parámetros de evaluación consensuados con los estudiantes y la reflexión de lo que aprendieron al cabo de un tiempo. La alfabetización visual nos hace repensar en la importancia de saber leer, entender y ser participe activo de la información que brindan los medios masivos en la sociedad, adquirir las herramientas necesarias para dar un punto de vista con argumento frente a una situación de la vida cotidiana.

La lectura de los textos verbales, exige al lector disponerse sistemáticamente para interiorizar y emplear en diferentes contextos de lectura, una serie de reglas aprendidas previamente. De igual forma, la lectura de los textos discontinuos supone conocimientos previos de los elementos que constituyen la Alfabetización Visual y de la manera en la que se integran dichos elementos en la producción de mensajes. Concebir la imagen como texto implica tener en cuenta los ámbitos en los que se llevan a cabo actualmente los procesos enseñanza y aprendizaje en el aula para fortalecer las intervenciones escolares que tengan como objetivo la lectura de la imagen.

A partir de estas razones, se inicia la implementación de la estrategia en las aulas de primero a undécimo en el área de lengua castellana.

Las actividades para lograr integrar la AV en el aula, se da a través de la exploración de los preconceptos que tienen los niños sobre ella. (Ver Tabla Pensamiento Crítico Ennis).

5.1 Limitaciones de la implementación de la AV

Desarrollar el PC en los estudiantes a través de la Alfabetización visual requiere constancia y perseverancia; el iniciar esta tarea con los estudiantes de básica secundaria se encuentran también limitaciones, a saber

- Fue necesario romper los preconceptos arraigados: la imagen era decoración de texto, se trabajaba sin ningún criterio de análisis, se interpretaba el texto escrito la imagen no. Y una de las ideas más trascendentes no se podía evaluar un texto a través de una imagen, porque para los estudiantes no planteaba rigurosidad, profundidad ni peso interpretativo.

- Al plantear dos fases de trabajo con la imagen (en la connotación y la denotación) en donde la primera se basaba en la construcción donde el emisor representaba la realidad y la

segunda fase trataba sobre interpretación, la limitación más significativa fue crear imágenes con criterios preestablecidos y profundizar en la interpretación de la misma.

- Las palabras pares escogidas para trabajar la sintaxis visual: Iconicidad y abstracción, originalidad y redundancia, monosemia y polisemia, sencillez y complejidad, finalmente composición y encuadre; representan conceptos pertenecientes al plano del diseño y hacer que los estudiantes realizaran esta apropiación y aplicación en el plano argumentativo representó más tiempo del que se había dispuesto dentro de la planeación de clase; es de anotar que la implementación de la estrategia “Armonía visual” no es un producto acabado y por ende esta observación no puede ser tomada como limitación sino como hallazgo significativo para continuar mejorando la aplicación de la misma.

- Conectar la semántica textual con la semántica visual. Los estudiantes tendían a pensar que eran temas diferentes, que las intencionalidades eran ajenas al texto visual; además de plantear la dificultad para analizar las imágenes a través de figuras de sustitución, supresivas o e comparación.

- Alta complejidad semántica en las imágenes. El análisis de una imagen lleva un alto compromiso argumentativo que oscila permanentemente en la profundidad de la interpretación y la rigurosidad de la argumentación.

- La idea preconcebida de los estudiantes de realizar análisis literal y dar cuenta de un análisis básico.

- Encontrar un detonador que realice la conexión entre habilidad y disposición; además de incluir actividades cercanas (cotidianas), que aborden aspectos poli funcionales (La imagen es multimodal).

- Temor a equivocarse. Inicialmente se observó esta conducta en los estudiantes; posteriormente aprendieron a buscar más evidencia y evaluar constantemente lo que veían o creían ver y de esta manera se acercaban paulatinamente a una argumentación más precisa y certera.
- Creer a ciegas en la información que el texto escrito les proporcionaba sin contrastar la información. Este punto llevó a que los estudiantes descubrieran que toda idea debe revisarse, contrastarse; además de buscar las aristas que en el caso de la imagen puede tener según la inferencia que se realice.
- Sostener en el tiempo la planeación de actividades pertenecientes a la Alfabetización visual.

En los niños de primaria, la integración de la AV como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico se encontraron limitaciones tales como:

Emprender un trabajo de investigación desde el aula con herramientas que antes no se utilizaban y hacerlas parte de la rutina de clase, fue un gran reto porque exigía emplear diferentes contextos de aprendizaje, implementar rúbricas de control de progreso y desarrollar paulatinamente el plan de área de lenguaje para fortalecer las habilidades propuestas.

Una de las dificultades marcadas que se presentan en el grado primero es la presencia de un número de estudiantes que llegan al aula con problemas de pronunciación, (dislalia simple) y/o baja estimulación en el lenguaje y esto altera el trabajo y el ritmo que se plantea en cada objetivo.

En el desarrollo de las dinámicas para alcanzar el objetivo propuesto, se evidencio casos de atención dispersa en algunos estudiantes o periodos de atención cortos, lo que nos llevó a realizar otra serie de actividades para ampliar este tiempo.

Inicialmente las relaciones que establecían los estudiantes se basaban en aspectos de forma, tamaño o color; se requirió bastante intervención para empezar a tener en cuenta otros aspectos como usos o beneficios.

Varios de los procesos que vienen trabajando los estudiantes en los grados anteriores son mecánicos, se da la instrucción a la clase y ellos realizan la actividad sin preguntar por qué o para qué.

Pedirles que analizaran una imagen o situación fue conflictiva inicialmente porque no sabían que decir. Necesitaban una pregunta puntual para poder hablar del tema.

La propuesta de llevar la lectura de imágenes al plano práctico (procedimental) generó gran inquietud en los estudiantes porque debían utilizar materiales que no se les permitía normalmente y generar un resultado similar al que se les presentaba en las imágenes.

Generalmente resultaba dispendioso transversalizar una temática o saber por qué se requería tener en cuenta muchos elementos de las diversas áreas.

Potenciar la habilidad de argumentación fue bastante enriquecedor y a la vez retador. Inicialmente los estudiantes no sabían que responder a la pregunta insistente de “¿Cómo lo hiciste?” o “¿Por qué crees que es correcto lo que dices?”. Pasar de preguntas puntuales a preguntas abiertas fue impresionante para los estudiantes, pero con el paso del tiempo se fueron adaptando a otro tipo de cuestionamientos.

Inferir es un proceso que requiere cierto conocimiento básico del medio en el que se encuentra la persona; cada experiencia aporta conocimiento, sin embargo es triste ver que algunos estudiantes se encuentran tan protegidos en sus hogares, que no han tenido la oportunidad de socializar lo suficiente con otro par y han perdido oportunidad de enriquecer su bagaje cultural

La planeación de clase inicialmente se realizaba como un requisito pedagógico en la Institución Educativa, sin embargo, con el desarrollo del trabajo de investigación, fue tomando otro sentido más humano. Se convirtió en la oportunidad de preparar una clase que conectara los presaberes de los estudiantes con sus dudas y la búsqueda de nuevas alternativas de conocimiento común. Surgió la necesidad de implementar otras estrategias diferentes a la pizarra o el libro guía. Se requirió diálogo permanente entre pares académicos para alimentar mi práctica con la experiencia eficaz de colegas en diferentes grados y ciclos.

Ser consiente del trabajo de AV como estrategia para potenciar el pensamiento crítico tomó varias noches de lectura y varias jornadas de trabajo para entender finalmente que la adquisición del conocimiento, depende del desarrollo de las habilidades comunicativas.

5.2 Conclusiones

Después de la implementación de la propuesta de la estrategia de AV, las conclusiones a las que llegó el grupo investigador y que dan respuesta a la pregunta central de investigación ¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de tres profesoras de lengua castellana en torno a la implementación curricular de habilidades comunicativas de Alfabetización visual para el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes de la IED Pompilio Martínez de Cajicá?; y que además sustentan los objetivos de la investigación, se exponen a continuación:

El profesor comprometido en una legítima IA en el aula, toma la reflexión como un instrumento cíclico de cambio; ya que no es un producto terminado, sino que se convierte en el reto permanente de mejora en su PE.

La introspección constante de la PE, originó estrategias de planeación, intervención, evaluación y reflexión que generaron aprendizajes significativos y optimizaron la enseñanza.

La implementación de la estrategia de AV, se convirtió en una herramienta esencial para el desarrollo del PC; ya que el estudiante ve la imagen como un texto sujeto a ser interpretado y no como un elemento decorativo que acompaña al texto verbal.

Con la implementación de la propuesta “Armonía Visual” se determinó un cambio no solo en la estructura curricular de la institución, sino que, requirió una revisión y transformación de actividades como la planeación de clase y el propio concepto de estrategia, ya que, antes se veía como una actividad que podía surgir sin un propósito claro y no como un conjunto de actividades planeadas organizadas y por ende intencionadas.

El currículo es la estructura fundamental integradora de estrategias de aprendizaje y actividades de enseñanza, por ello se considera la herramienta fundamental para lograr implementar la propuesta desde el grado primero hasta undécimo.

La transformación significativa de la PE se da a partir de la implementación de la estrategia de AV ya que, llevar la imagen al aula como protagonista de análisis e interpretación fomentó la interacción, la dinámica y la participación en el aula y generó, no solo innovación sino motivación permanente.

A partir de la reflexión de la PE se encontró que las profesoras investigadoras desconocían la existencia misma del problema por no ser conscientes de la necesidad imperiosa de realizar un proceso de metacognición.

Con la implementación de la propuesta de AV, se estableció un cambio no solo en las estrategias que se utilizaban dentro de las prácticas de aula, sino que, al plantearse desde las perspectivas y propósitos del Currículo, obligó una revisión y transformación desde el diseño curricular, las actividades de planeación de las clases y por tanto de la forma en que se abordaba la enseñanza en las aulas, optimizando la comprensión y aprendizaje de los estudiantes, de forma

tal, que los resultados de la implementación generaron reflexiones sobre la efectividad de la misma, del proceso de enseñanza y, por lo tanto, reconstruyeron las PE. Ver tabla de resultados.

Al profundizar en el campo de la Alfabetización visual y el pensamiento crítico en el aula se puede continuar mostrando resultados favorables, siempre y cuando todas las personas involucradas directa e indirectamente en este asunto, tomen como compromiso personal y social dar el paso de ser consumidores de imágenes irreflexivos y sin una postura firme a lectores críticos y conscientes; ya que conocerían los mecanismos necesarios (habilidades, destrezas y disposiciones) para analizar, interpretar y argumentar una imagen.

En la dinámica docente es posible plantear la Armonía Visual como una estrategia para desarrollar el PC a través de la AV; ya que la información que se comprenda, infiera e interprete a través de imágenes se procesa con más agilidad y perdura en el tiempo (Retención)

5.3 Retos para la transformación de las PE.

Que la investigación acción pedagógica se reconozca dentro de la profesión docente como la posibilidad de reflexión sistemática para que coadyuve a la detección de problemas y a la generación de soluciones sostenibles en el tiempo.

Los cambios que hayan sido generados en las estrategias de enseñanza, repercutan en las acciones y en la forma de promover al aprendizaje.

Que la inclusión en el currículo de la AV como estrategia trascienda a otras asignaturas y a la misma sociedad.

Que se admita la necesidad de considerar la imagen como hecho socio - cultural.

Capítulo VI

6 Referencias Bibliográficas

- Agüero, P. M. Z. (2012). La comunicación interpersonal. EUMED-Universidad de Málaga.
- Aguirre, M.E. (2006). El currículum escolar, invención de la modernidad, *Revista Perspectivas docentes*, (25).
- Alonso, A. E., & Mantilla, L. (1990). *Imágenes en acción: análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid, España: Akal.
- Arizpe, E. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Asinten, J. (2002). *Comunicación visual y tecnología de gráficos en computadora*. Buenos Aires, Argentina: Educar.
- Asinten, J.C. (2006). *Comunicación visual*. Buenos Aires, Argentina: Educar, (5).
- Ausburn, L., & Ausburn, F. (1978). *Visual literacy. Background, theory and practice*. Plet.
- Bamford, A. (2012). *The visual Literacy White paper*. Recuperado de:
http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf
- Bartolomé, M. (1986). *La investigación cooperative*. Educar, (10).
- Blanco, A. M. P. y Quitora, L. C. (2000). *Los modelos pedagógicos*. Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima, (7).
- Bobbit, F. (S.F). *The curriculum of modern education*. Nueva York: McGraw Hill.
- Bruning, R.H., Schraw, G. J. & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458: Prentice Hall, Inc.

- Carmona, O. C., & Peña, A. F. (2015). ¿Qué se entiende de lo que se quiere entender? (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. H. Cerda., *Los elementos de la investigación* (pp. 235-339).
- Ciria-del-Río, H. (2015). *La cultura visual en la educación secundaria: un estudio de la imagen publicitaria en educación plástica y visual*.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1).
- Chul Han, B. (2015). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editores.
- de Maza, T. P., & Barroeta, C. M (2014). *Alfabetización visual UNA perspectiva integral: El PEV*.
- Debes, J. (1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*. 13(9), 961-964.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. (25).
- Díaz, C. (1990). *Alfabeto gráfico, alfabetización visual*. Madrid, España.: Ediciones de la Torre.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.
- Díaz, F. (2002). Capítulo 5. La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e innovación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27 (107), 57-84.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext).

- Difabio, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. España: ESE. Estudios sobre educación. Nº 9 PP. 167-187.
- Dondis, A., & Beramendi, F. (1992). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. España: Gustavo Gili.
- Dondis, D.A. (2010). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual (J.G. Beramendi, Trad.; 10ª. ed.). España: Gdiseño. Pp. 186-190.
- Echeverría, I. (2008). Posfacio. Conversaciones con Mario Levrero.
- Ellery, V. (2005). Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora. Lectura y vida, 26(1), 38-52.
- Elliot, J (1991). Estudio del Currículum escolar a través de la investigación interna. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (10), 45-68.
- Elliot, J. (1993). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.
- Encabo, E y Jerez, I (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual en el desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*. (13)
- Ennis, R.H. (2011) "the nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities". Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised July, 2018. Recuperado de <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThink>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight assessment, 23(1), 22-56.
- Farías, M. (2013). Evaluación de una intervención pedagógica de alfabetización visual en la comprensión lectora de textos multimodales en programas de formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación. *Literatura y lingüística*, (35), 403-418.

- Ferrer, F. A., & Gómez, I. D. (2012). Imagen y lenguaje visual. Gramática. (26 de octubre de 2014). Importancia.org. Recuperado de <https://www.importancia.org/gramatica.php>
- Guzmán, M. (2001). Interacciones Emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo*, 29(1), 319-340.
- Gutiérrez, I. y Arce, M. C. (2015). Investigación acción una estrategia de reflexión participativa que fortalecer las academias del docente universitario en la UAN. México.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta ed.). Estados Unidos de América: McGraw-Hill.
- Hernández, C. (2014). Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- ED. Pompilio Martínez. (2015). Sistema Institucional de Evaluación -GA-DC-021 SIE.
- IED. Pompilio Martínez. (8 de junio de 2017). DE-DE-001 Proyecto Educativo Institucional. “Ser, saber, actuar y convivir con responsabilidad para una sociedad en paz y en armonía con el Medio Ambiente”.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*. 2 (4), 34-46.
- Magariños, J. A. (1983). El signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris. Buenos Aires: Hachette.
- Magariños de Morentin, J. (2006). Lo que explica la Semántica Visual. Trabajo presentado en él.

- Méndez, M. y Paternina, A. (2017). *Teoría, Comunicación y Ciencia*. Montería, Córdoba: Universidad del Sinú.
- McPeck, J. (1990). *Critical Thinking and Trivial pursuit, Teaching philosophy*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998 y 2003). *Lineamientos curriculares. Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje. Lengua castellana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (enero-marzo de 2008). *En 2008, a reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes*. Obtenido de Al Tablero:
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-37909.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento No. 11. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075. Bogotá, Colombia.
- Miranda, E. J. <http://componentesdelasemiotica.blogspot.com/2015/11/la-connotacion-y-denotativo-en-la.html> Fecha: 12 de noviembre de 2015
- Molina, R. (1995). *La evaluación como praxis pedagógica*. *Revista de la facultad de medicina*, 26-29.
- Murillo, F. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*, 3.
- Navarra, J. M. (2000). *Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje*. *Revista española de Pedagogía*, 417-438.

- Leal, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*. 8(15), pp. 89-110.
- López, G. (2012). *Pensamiento Crítico en el aula*. México. Docencia e investigación. PP 41 – 60
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5(17), 65-80.
- Ortega, J. & Fernández, (1996). Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia. Programa de intervención didáctica basado en el entrenamiento de capacidades perceptivo - visuales, grafomotrices y de lectura crítico - analítica de la imagen. Granada, España: Fundación Educación y futuro.
- Ortega, J. A.C. (2004) Publicidad e iconicidad. Propuestas para una metodología de Alfabetización visual.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Concepto y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Peirce, C. (1974). La ciencia de la semiótica. Nueva visión.
- Pérez, T. & Barroeta, C. M. (2014). Alfabetización Visual UNA perspectiva integral. Caracas, Venezuela: Ediciones Vicerrectorado Académico.
- Perkins, D. (1995). *Escuela Inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gesida.
- Piette, J. (sf). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, 63-80.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del curriculum* (Vol. 132). Narcea Ediciones.

- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. Santafé de Bogotá: McGraw – Hill.
- Prieto, M. (2010). *Descubriendo el Currículum Oculto en Diálogos Educativos*, 9-10, UPLA, Valpo pp. 17-47.
- RAE. (1 de agosto de 2017). Real Academia Española. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=XY80twH>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover*.
- Ruiz, L. (2006). Recuperado el 20 de abril de 2007, de <http://www.medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/evaprendizaje.pdf>.
- Sacristán, J.G. (1988). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Sacristán, J.G. (2010). ¿Qué significa el currículo? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Sagastizabal, M. Á. & Perlo, C. L. (2002). *La investigación-acción*. La Crujía.
- Santos, M. (1998). *Imagen y educación*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio Río de la Plata.
- SEA, Sistema nacional de aprendizaje. (2017). *Las estrategias de lectura en los textos discontinuos*. Extraído de informe de Evaluación en línea –Prueba formativa- Julio 2017, p. 2
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Madrid. (Prólogo y Cap I, págs. 9 a 31).
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (No. 37.013 TAB).
- Tesouro, M. (2005). *La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar*. *Educación*, (35), 135-144.
- Torres, G. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño*. Ibagué.

- Vallejo, M., & Molina, S. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* (64), 11-25.
- Van Dalen, D. B. y Mayer, W. J. (1971). *Manual de técnicas de la investigación educacional*.
- Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Barcelona, España: Paidós.
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 207 - 245.
- Zapata, Y. (15 de febrero de 2010). *La formación del pensamiento crítico entre Lipman y Vygotski*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zunsunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid, España: Cátedra.

Capítulo VII

7 Anexos

7.1 Anexo A:

Comparativo Ley General de Educación – Plan de Área de Lengua Castellana

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994	Sistema de Gestión de calidad	Plan De Área De Lengua Castellana	CATEGORÍA
ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.	El Proceso de Gestión Académica, GA-PR-01 define que el currículo se estructura por áreas y/o asignaturas teniendo en cuenta la guía de estándares de competencias del MEN. y la gradualidad de los diferentes niveles, además de lo establecido por el Consejo académico.	El documento GA-DC-005 define el currículo del área como el objetivo a cumplir: Desarrollar y optimizar las habilidades comunicativas de la Lengua Castellana (escuchar, leer, hablar y escribir), de acuerdo con los estándares, competencias, objetivos y derechos básicos de aprendizaje propuestos por el MEN a través de actividades literarias, lúdico-pedagógicas y culturales que fomenten el nivel de conocimiento de los estudiantes mediante la lectura crítica de diferentes textos propuestos (narrativos, informativos, explicativos, argumentativos y literarios).	ENSEÑANZA
Decreto 1860 del 3 agosto de 1994 ARTICULO 33°. CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO. La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y	El Proceso de Gestión Académica, GA-PR-001 incluye el alcance del procedimiento, donde define que la elaboración curricular, la revisión de la información de los diferentes mecanismos de evaluación y seguimiento, la propuesta de reformas	El documento GA-DC-005 está elaborado por grados y cada uno presenta de forma consecutiva los saberes y competencias a enseñar.	ENSEÑANZA

actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.

de ajustes, la planeación, la asignación académica y la distribución de responsabilidades propias de los docentes, jefes de área y directores de curso, la ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades de aprendizaje y la verificación del cumplimiento del procedimiento.

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994	Sistema de Gestión de calidad	Plan De Área De Lengua Castellana	CATEGORÍA A
<p>El decreto 230 del 11 de febrero de 2002, derogado por el 1290 del 2009</p> <p>ARTÍCULO 3°. PLAN DE ESTUDIOS. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.</p> <p>El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos:</p> <p>a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, ¿señalando las correspondientes actividades pedagógicas;</p> <p>b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, ¿señalando en qué grado y período</p>	<p>Determina el plan de estudios como: Distribución de las áreas de estudio en horas semanales de clase.</p>	<p>El Plan de estudios del área de Lengua castellana está estructurado en los siguientes apartados: I. Identificación, Plan de Estudios Grado a grado se identifica la cantidad de horas semanales y el total. Presentación del área En este apartado, se hará una descripción del campo disciplinar que abarca el área, sus especificidades, sus características generales, su trascendencia para la vida y lo establecido por el MEN en los Lineamientos para organizar la información. Objetivos, Propósitos generales y específicos propios del área. Metodología: Directrices metodológicas generales, acordes con el discurso del área o disciplina del conocimiento y con la filosofía de la misma, así como con el horizonte</p>	<p>ENSEÑANZA</p>

lectivo se ejecutarán las diferentes actividades;

c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos;

d) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje ;

e) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, los textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente o soporte la acción pedagógica;

f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

institucional (modelo pedagógico, principios y valores, perfil del estudiante, etc.)

Incluir Técnicas e Instrumentos De Evaluación apropiados para el área.

II. PLANEACIÓN POR

GRADOS. En este apartado se determinan los criterios de promoción, los descriptores y la planeación de actividades por grados.

Tabla de descriptores Incluye el desempeño, fortaleza, debilidad y recomendación por grados y establecidas para cada periodo académico. Planeación de actividades Incluye los estándares, competencias (capacidades), contenidos del Saber, Saber Hacer y Ser, así como las técnicas de evaluación del aprendizaje para cada uno de los cuatro periodos académicos.

Continuación tabla 1: Comparativo Ley General de Educación – Plan de Área de Lengua Castellana

Continúa

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994	Sistema de Gestión de calidad	Plan De Área De Lengua Castellana	CATEGORÍA
<p>Decreto 1860 del 3 agosto de 1994</p> <p>ARTICULO 38. La metodología aplicable a cada una de las asignaturas y proyectos pedagógicos, señalando el uso del material didáctico, de textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, la informática educativa o cualquier otro medio o técnica que oriente o soporte la acción pedagógica.</p>	<p>No define La metodología que debe incluirse en Plan de clase. Hace referencia al contenido estructural del Plan de Área y la evaluación de resultados.</p>	<p>El planteamiento en este punto, busca ir un poco más allá de las líneas básicas del enfoque semántico – comunicativo. La razón de ser de esta reorientación es recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la Semiótica, la Lingüística del texto, la Pragmática, la Fonética, la Gramática, la Morfosintaxis, la Ortografía, la Ortología y la Cognición, entre otros campos disciplinarios específicos que se ocupan del lenguaje.</p>	<p>ENSEÑANZA APRENDIZAJE</p>
		<p>APRENDIZAJE COLABORATIVO: Propuesta que implica trabajo colectivo de discusión permanente, requiere de una apropiación sería de herramientas teóricas que se discuten en un grupo de determinado número de estudiantes, quienes desempeñan diferentes roles siguiendo el patrón indicado; esto implica un proceso continuo de retroalimentación entre teoría y práctica, lo que garantiza que estas dos dimensiones tengan sentido.</p> <p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Permite adquirir nuevos significados, se mueve en tres actividades: Exploración de significados previos;</p>	

haciendo un diagnóstico de saberes, habilidades, necesidades y estados de las competencias. Profundización o transformación de significados. Pasar de los conocimientos previos a los conocimientos nuevos a través del análisis, la reflexión, la comprensión, el uso de los procesos básicos de pensamiento, aplicación de los procesos de razonamiento inductivo y deductivo, la codificación, la decodificación y la aplicación del Pensamiento Crítico. Verificación, evaluación, ordenación o culminación de nuevos significados: Comparación de las experiencias previas con las nuevas, teniendo en cuenta el desempeño que medirá la calidad del aprendizaje. De esta manera el aprendizaje será significativo para los estudiantes y lo relacionarán con experiencias concretas de su vida cotidiana. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: Se debe concebir al estudiante como un ente activo, por lo que debe realizar una actividad para poder apropiarse del conocimiento, y con ello desarrollar su intelecto. Es importante que el estudiante, junto con el conocimiento, asimile los métodos y procedimientos.

7.2 Anexo B: Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO 1

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACION ACCION PEDAGOGICA:

ENSEÑAR O ; ENSEÑAR A PENSAR?

REGISTRO: **DC-NC-1002**

SEMESTRE: **II** FECHA: **AGOSTO 01 DE 2017** LUGAR: **IED. POMPILIO MARTÍNEZ**

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: **1002**

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: **07: 00 A.M.**

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: **9: 00 a. m.**

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): **120 minutos**

NOMBRE DEL OBSERVADOR: **CHÍQUIZA OCHOA NOHORA**

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS	
<p>1. Inicio:</p> <p>La clase se inicia a las 7: 10 a.m. Llamado a lista (30 estudiantes). En el tablero se explica el cronograma de la sesión, siendo: Palabras claves, revisión de los compromisos de la clase anterior. Explicación del tema (Argumentación oral), ejercicio de aplicación (Debate). Evaluación y cierre. Los estudiantes escuchan, algunos preparan lecturas para intervenir en el debate, otros observan y callan.</p> <p>2. Desarrollo:</p> <p>Se escriben y definen las palabras claves que durante la clase se escucharan, como son: El</p>	ENSEÑANZA	Planeación Desarrollo de clases Estrategias Tradicionales Evaluación Recursos
	PENSAMIENTO	Representación Comunicación Razonamiento Reflexivo Toma de decisiones Hacer visible el pensamiento
	APRENDIZAJE	Conocimiento Comprensión Aplicación

<p>debate, La oralidad, La argumentación, El discurso, Las emociones. En el video beam, se proyecta un fragmento de la película el Gran Debate, para ejemplificar la forma como se prepara un debate, como se argumenta de forma oral y como se prepara. Los estudiantes crean muchas expectativas frente al contenido de la película y piden verla completa. Seguidamente, de manera individual y voluntaria, se pide a los estudiantes que comenten la documentación traída a la clase para poder participar en el debate. (Tema: La televisión, ¿Vicio o Cultura)? Se subdivide el curso en dos grupos, en los que se toma una postura frente al tema a debatir. Los niños, discuten entre ellos en qué grupo quedará cada uno, algunos se dejan convencer por sus compañeros para que cambien de postura y quedar en el mismo grupo. Se elige un relator, un moderador y un temporizador, quien, en el computador. El relator toma nota de las intervenciones de cada compañero (Anexo 1) para después, analizar las intervenciones y la coherencia en el tema. Se toman registros fotográficos (Anexo 2). La docente observa y toma nota. Se da inicio al debate, el moderador lee las normas de oro para poder participar e intervenir: “Qué voy a decir, Cómo lo voy a decir, Argumentos que voy a utilizar, fuente. Se generan preguntas como, profe, ¿nos vas a calificar?, si hablo ¿tengo punto de</p>		<p>Análisis</p> <p>Síntesis</p>
--	--	---------------------------------

participación?, ¿Cuántas veces tengo que hablar para sacar 5? Durante el debate, los niños discuten el tema, presentan argumentos claros, otros no tan claros. Se observa que pierden la coherencia del tema por estar leyendo la información traída. En algunos momentos se quedan afirmaciones del grupo contrario sin debatir. Se llega a la conclusión que la televisión es cultura, no por convencimiento, sino porque el grupo se documentó mejor. El docente concluye, haciendo observaciones de cómo fue la participación, la elocuencia, la documentación. Se dan ejemplos tomados de la película y se relacionan con lo desarrollado en el debate. Se discuten las características de un buen argumentador, tales como:

1. La habilidad dialéctica, argumentativa, existe, pero tiene que pillarte preparado, conocedor del fondo del asunto. (Escena película el gran debate)
2. Hay aspectos comunes a cualquier tipo de argumentación, lo importante aquí no es efectuar una exposición completa, exhaustiva, sino más bien clara, razonablemente informativa, que estimule la discusión y prepare de alguna forma para, al final, persuadir al auditorio.
3. No se argumenta mejor por decir muchas veces lo mismo, ni por expresar con muchas palabras lo que podría decirse con muchas menos. La amplitud excesiva del discurso aumenta las probabilidades de cometer errores y

corre el grave riesgo de provocar hastío en el oyente. 4. En una discusión, en un debate racional, hay que esforzarse por entender bien lo que el otro ha dicho es una exigencia moral, hace más difícil que podamos ser refutados (por ejemplo, con un «yo no he dicho eso») y aumenta las probabilidades de que nuestros contendientes estén también dispuestos a entendernos bien.

5. Cuando se argumenta en defensa de una tesis, no estar dispuesto a conceder nunca nada al adversario es una estrategia incorrecta y equivocada. Como ocurrió en el momento de dar inicio al debate, que se cambia de postura sin conocer razones. 6. Cuando se argumenta con otro, uno puede tener la impresión de que los argumentos de la parte contraria funcionan como una muralla contra la que chocan una y otra vez nuestras razones. Por eso, una vez probada la solidez de esa defensa, lo más aconsejable es ver si uno puede tomar la fortaleza intentando otra vía. 7. No se argumenta bien por hacer muchas referencias a palabras prestigiosas, autores de moda, etc. Lo que cuenta es lo que se dice y las razones que lo avalan. 9. En cada ocasión, hay muchas maneras de argumentar mal y quizás más de una de hacerlo bien.

3. Cierre de la clase.

Los niños, generan preguntas tales como:

<p>¿Quién gano?, Profe, cómo lo hice, escuchaste mis argumentos, cierto que yo tengo razón.</p> <p>Para finalizar la clase, el docente pide a los niños que vean la película en casa, que tomen nota de frases, argumentos, temas, citas escuchadas, y lo traigan para la siguiente clase.</p>	
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>El debate, la argumentación, la oralidad.</p> <p>Se elaboró un plan de clase, para mejorar la expresión oral a través de actividades que les agradara a los estudiantes.</p> <p>A pesar de tener la clase planeada y organizada, no existe la evidencia del currículo y su flexibilidad.</p>	<p>¿Qué fue lo más relevante del inicio? La atención prestada a la clase, el interés, la consulta. A veces se evidencia la disciplina por control y costumbre, pero no por motivación.</p> <p>¿Desarrollo y cierre de la clase? La participación, motivación, emociones, la forma cómo se motivaron al ver la película para participar en el debate. Llama la atención más un video o un recurso audiovisual que las explicaciones magistrales.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>Frente al debate:</p> <p>¿Cómo hable?</p> <p>Mis intervenciones fueron validas</p> <p>Me hice entender</p> <p>Por qué nunca me diste la palabra</p> <p>Yo iba a hablar y siempre me quitaron la idea</p> <p>Qué pasó en la película al final</p> <p>Me puedo salir para llorar</p>	<p>Se evidenció que los estudiantes mejoraron su argumentación oral. Falta reforzar el dominio del lenguaje y las emociones, perder el miedo al hablar en público y mejorar la exposición de ideas y opiniones con el propósito de convencer a los demás.</p> <p>Se observó un avance en la parte argumentativa, ya que, con facilidad sus premisas eran confiables y verídicas, en su mayoría, mantuvieron su posición de opinión firme.</p> <p>Se observó la motivación al presentar la película, ya que les impacto. Se pudo concluir la Importancia de la</p>

<p>Cómo diferencio la tesis del tema</p> <p>Me gustaría que viéramos más videos que talleres.</p>	<p>alfabetización visual (y audiovisual) ya que sirvió de estrategia para ejemplificar definiciones de las palabras clave y la forma de argumentar. Los niños tienen facilidad para interpretar las imágenes, es decir, para decodificarlas reflexivamente. La inferencia en la comprensión de la imagen se encuentra en el plano inicial.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>¿Qué puedo inferir a luz de cada uno de los momentos de la clase?</p> <p>Inicio: Las primeras horas de clase son óptimas para lograr la atención de los niños.</p> <p>Desarrollo: La argumentación oral es una habilidad que se desarrolla paulatinamente en los estudiantes, depende el logro del objetivo de la clase la motivación y como se aborde el tema. La película fue una estrategia que motivo, tanto por su contenido dramático como por el tema tratado en ella.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Es necesario potencializar la expresión oral a través de la técnica del debate en los estudiantes con el fin de que ellos logren una interacción comunicativa exitosa.</p> <p>Se identificaron falencias comunicativas de los estudiantes en el momento de argumentar una idea.</p> <p>La alfabetización visual es una estrategia didáctica que permite a los estudiantes el desarrollo de las habilidades comunicativas en la argumentación, ya que ven la imagen como una tipología textual de mayor y mejor comprensión. Para desarrollar la autoconfianza en cada uno de los estudiantes en el momento de dirigirse en público, es necesario exponerlos a estas actividades con mayor frecuencia.</p>
<p>REGISTRO DE EVIDENCIAS</p>	
<p>Anexo 1: Intervenciones escritas por los estudiantes</p>	

Anexo 2: Fotografías

Anexo 3: Taller en el cuaderno

DIARIO DE CAMPO 2

FECHA: agosto 08 de 2016

LUGAR: Inst. Ed. Pompilio Martínez

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado 101

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:45am

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:30am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 45 minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: SANDRA PATRICIA SANDOVAL

REGISTRO: DC-SS-101

NOTAS DESCRIPTIVAS	PRE- CATEGORÍAS
<p>Los estudiantes reconocen las consonantes vistas durante las clases anteriores, leen las diferentes palabras que se solicita y proponen palabras nuevas a partir de una letra.</p> <p>De acuerdo a láminas entregadas sobre personajes de tv, ellos mencionan el nombre e indican la letra inicial.</p>	<p>Se desarrollan actividades en lenguaje sobre combinaciones con br, fr, cr, tr, gr, dr de acuerdo al plan de clases propuesto para el tercer periodo académico.</p> <p>Se parte del conocimiento que tiene cada estudiante sobre las diferentes combinaciones.</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>Se presenta cierta dificultad en general entre el reconocimiento de las letras similares como b,d,q,p.</p> <p>La actividad con elementos que hacen parte de sus intereses ayudan en gran medida a interiorizar el conocimiento trabajado</p> <p>Los estudiantes con menos dificultad son un gran apoyo para los estudiantes que necesitan reforzar. La información explicada o transmitida entre igual se adquiere</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p> <p>Para despejar las confusiones entre letras se trabajan sopas de letras y crucigramas que a la vez, sirven para adquirir mayor vocabulario.</p> <p>Juegos de palabras como el ahorcado los estimula para retener la dirección de las letras que aún no adquieren.</p>

mejor.	
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>Porque ha H no tiene combinación? Como suena la L si le pegamos una R?</p>	TRANSCRIPCIÓN
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <p>La creación literaria sirve como refuerzo en el aprendizaje de la lecto-escritura, además de estimular la creatividad para originar miles de historias.</p> <p>Se requiere un tiempo preciso para trabajar la dificultad puntual de cada estudiante</p>	

DIARIO DE CAMPO 3

FECHA: Agosto 8 de 2016

LUGAR: IED Pompilio Martínez

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 502

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8 a.m

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 a.m

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana Jakeline Sánchez Arévalo

REGISTRO: DC-JS-I01

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS</p> <p>(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>Al llegar a la primera clase de lectura crítica en primaria, no sabía si estaban más curiosos ellos o yo; al finalizar la clase alguno dijo: ¡Qué chévere, pensé que era</p>	<p>PRE- CATEGORÍAS</p> <p>(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <p>Enseñanza Aprendizaje Desarrollo del pensamiento</p>
---	---

<p>igual a la clase de lectura comprensiva!</p> <p>Aunque en este primer encuentro, se iba a aplicar la primera parte de la prueba diagnóstica, los niños estaban a la expectativa si era igual a la clase que veían con sus profesoras. Cuando comencé a hacer la introducción al audio No. 1 ellos inquirían: “Luego no es de lectura” y comenzaron a seguir instrucciones simples (La verdad con mucha dificultad)</p> <p>Durante la actividad de Lectura Crítica se percibió que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De los 32 niños a 15 les preocupa la velocidad, la competencia, sin detenerse en el proceso. 2. 11 niños leen, miden el tiempo y analizan antes de responder; se centran en la calidad y no en la cantidad de ejercicios respondidos 3. Los 6 restantes no se concentran y presentan dificultad atencional. 	<p>El desarrollo del pensamiento se ve entorpecido porque no siguen instrucciones con facilidad y la concentración también decae porque no retienen, ni procesan con facilidad las preguntas que se realizan del texto (Auditivo)</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Si el seguimiento de las instrucciones representa una habilidad que desarrolla el niño para alcanzar su aprendizaje creo que el nivel de atención también se verá afectado porque este proceso se entorpece cuando se habla de procesamiento de una instrucción.</p> <p>Ahora bien, si hay problemas en seguir una instrucción y si afecta el nivel de atención, lo más probable es que la concentración también necesite ejercitarse.</p> <p>Nos preocupamos por atender la lectura desde tantas perspectivas, pero olvidamos que leer y comprender no son acciones únicas, que la lectura está formada por una serie de procesos lectores, cadenas de operaciones mentales que la verdad y de forma consciente las trabajamos muy poco o pensamos que es tarea de los primeros cursos en primaria;</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p> <p>(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p>

<p>olvidamos que debe ser constante que si hablamos de control atencional y concentración se debe fortalecer durante toda la vida escolar, que no debemos quejarnos solamente porque nuestros niños no siguen instrucciones, o tienen atención dispersa o no se concentran con facilidad, debemos replantear muchas estrategias si queremos realmente hablar de enseñanza aprendizaje en la lectura y la escritura.</p>	
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <p>En la clase de Lectura Crítica se trabajan actividades que coadyuven al fortalecimiento de los procesos lectores y escriturales y al abordar el tema de Polisemia en palabras y frases www.sallita.net se observa la dificultad de seguir instrucciones; por este motivo se cae en reproceso y en repetición; además, al abordar los textos continuos el análisis fluye pero, cuando se abordan textos discontinuos (Audio de ejercicio diagnóstico Anexo 1) deben detenerse en el análisis y en la lectura de las preguntas y las respuestas de forma reiterativa.</p> <p>¿Por qué los niños diferencian la clase de lectura comprensiva y la clase de lectura crítica? ¿Acaso la finalidad no es la misma? ¿Cómo trabajan la clase de lectura comprensiva?</p>	

7.3 Anexo C: PC9LENGUAC9

IDENTIFICACIÓN	
<p>ÁREA: LENGUA CASTELLANA GRADO: NOVENO CURSO: 901 – 902 - 903 DOCENTE: NOHORA CHIQUIZA OCHOA</p>	<p>PLAN DE CLASES N° 4. PERIODO: TERCERO HORAS DE CLASE: 28 FECHA DE INICIO: 09 DE JUNIO FECHA DE TERMINACIÓN: 29 DE JULIO</p>

SABER		SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Literatura: el vanguardismo Boom literario y Postmodernismo latinoamericano. Producción oral y escrita: Textos argumentativos: la reseña crítica. Técnica grupal: foro -ortografía y gramática: Terminaciones en – sión y – ción. Vocabulario técnico.		-Interpretar y socializar textos modernistas y postmodernistas. -Elaborar una reseña crítica. -Utilizar correctamente las palabras terminadas en – sión – ción en contextos varios. -Preparar y presentar un foro.	Objetivo en la interpretación de textos literarios. Tolerante en el momento de la discrepancia al Exponer sus puntos de vista.	Producción escrita. Reseña crítica Producción oral. Argumentar de forma oral. Trabajos en grupo e individuales. Procesos de lectura y escritura. Simulacros PRE SABER. Evaluación oral y escrita. Resolución de talleres. Cuestionarios. Lista de chequeo. Formatos de evaluación.
PRERREQUISITOS				CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Conocer cronología de la literatura hispanoamericana y cambio de ideologías.			Referente de Producción textual: 20%
2	Utilizar la reseña literaria como texto de resumen e interpretación como medio de difusión de la información.			Referente de Interpretación textual: 20%
3	Utilizar las diferentes clases de argumentos para soportar ideas.			Literatura: 20%
4				Ética de la comunicación: 10%
5				SIMULACROS ICFES: 15%
Autoevaluación: 5%				
Trabajo en clase: 10%				
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE				
Escribir una reseña crítica de las obras literarias leídas durante el tercer periodo. Lectura de obras de la literatura Hispanoamericana Mario Mendoza. Retroalimentación resultados de simulacros PRE SABER. Realización de una golosa literaria con el nivel de interpretación inferencial.				
RESULTADOS DE APRENDIZAJE				
1	Realiza una reseña crítica.			

2	Lee y analiza obras de la literatura de Mario Mendoza.
3	Utiliza argumentos de diferentes clases para escribir textos de diferentes tipologías.
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO
Textos guías, obras literarias, fotocopia de talleres, sala de audiovisuales, diccionarios, artículos de actualidad, simulacros prueba saber Colombia aprende, Eduteka, ICFES interactivo.	<p>COMPRESIÓN: Elaborar una reseña crítica de la obra la ciudad y los perros de Mario Vargas Llosa.</p> <p>CRECIMIENTO: Analizar el contenido social y realizar una comparación con el contexto actual.</p> <p>PROFUNDIZACION: Desarrollo de pruebas SABER Simulacros en línea.</p>
GENERALIDADES	BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
	<p>Motta Plazas, O. (2004). Nuevo Portal del Idioma 9. Grupo Editorial Norma.</p> <p>Vallejo Jaramillo, M. (2009). Nuevo Lenguaje 9. Santillana.</p> <p>www.miltonochoa.edu.co</p> <p>eduteka.com</p> <p>colombiaaprende.edu.co</p>
	OBSERVACIONES DE REVISIÓN

7.4 Anexo D: Taller Sobre Ensayo Filosófico

“Para escribir un buen ensayo, no solo se requieren ideas, sino que se requiere una alta dosis de lectura pertinente, para poder escribir al respecto. La inspiración para el ensayo no surge de la nada, surge de la experiencia lectora y escritora que tengamos”

DE ACUERDO A LA SINTESIS REALIZADA EN SU CUADERNO RESPONDA:

1. Utilizando las siguientes palabras claves y en un párrafo escriba el concepto de Ensayo: (Punto de vista, personal, subjetivo, asistemático, libre)
2. Escriba una breve explicación para cada uno de los tipos de Ensayo:
Ensayo Literario
Ensayo Crítico

Ensayo poético

3. Aunque el Ensayo, es un texto de estilo libre, debe presentar la siguiente estructura:

PLANTEAMIENTO: Es una de las partes fundamentales del ensayo, para poder cautivar atrapar o hechizar al lector. Esta se hace a partir de una opinión, de una pregunta, de una hipótesis o de un pensamiento metafórico.

DESARROLLO: Tiene que ver con el proceso argumentativo de las ideas principales, secundarias y periféricas, las cuales acompañadas de citas, ejemplos, pruebas y registros lograrán sustentar la tesis principal del ensayo.

CONCLUSION: Si el comienzo del ensayo, se presenta una tesis una hipótesis es necesario desarrollarla para poderla comprobar o desaprobar a través del proceso argumentativo.

COMIENCE A ESCRIBIR SU ENSAYO CRÍTICO, TENIENDO EN CUENTA LA PELÍCULA QUE USTED VIÓ COMO SOPORTE DOCUMENTAL. NO OLVIDE DARLE UN TÍTULO.

4. Responda, sobre su ensayo cada uno de los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la meta o propósito de su ensayo? (Punto de vista a criticar)

Escriba cinco juicios de valor. Creencias particulares para escribir.

Mencione cinco argumentos o ejemplos para cada juicio de valor.

Elabora una lista de los aspectos a favor y en contra de tu punto crítico

Refuta las objeciones contra tus razones y defiende tus razones contra las objeciones.

5. **ENTREGUE SU ENSAYO EN UNA HOJA BLANCA, DEBIDAMENTE MARCADA. COMO PREREEQUISITO DEBE HABER DESARROLLADO LOS PUNTOS ANTERIORES EN SU CUADERNO.**

7.5 Anexo F: Entrevistas docentes Institución Educativa Departamental

Pompilio Martínez

ENTREVISTAS DOCENTES DE DIFERENTES ÁREAS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL POMPILIO MARTÍNEZ

ENTREVISTA 1

DOCENTE: ANGELICA MARIA ALDANA

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES

GRADOS: NOVENO

A partir de las siguientes preguntas y desde su práctica, responda:

¿QUÉ ENSEÑA?

Enseño las diferentes maneras de entender y participar en la sociedad a partir de la asignatura de las ciencias sociales, pero lo fundamental que se enseña allí, es eso; Aprender a entender y asumir el rol de cada uno de los individuos en la sociedad.

¿CÓMO ENSEÑA?

Utilizando como estrategia y como herramienta los contenidos primero que todo tanto de la historia como de la geografía fundamentalmente, pero se incluye también algunos elementos de las demás ciencias sociales como la arqueología. La economía, la democracia, la política, pero fundamentalmente la historia y la geografía a partir de esos dos e contenidos o conjunto de contenidos se enseña fundamentalmente lo que mencionaba al inicio es decir la forma como los seres humanos deben entender la sociedad y comprometerse con su rol dentro de la misma el propósito fundamental es que en algún momento los muchachos por lo menos entiendan que es un compromiso colectivo y que es una tarea conjunta que la sociedad y pues es una construcción y que una construcción se hace a través de la colectividad.

¿PARA QUÉ ENSEÑA?

Para fortalecer competencias sociales en los muchachos.

¿QUÉ EVALUA?

Como mencionaba anteriormente que yo enseñaba la sociedad y su forma de asumirla a partir de contenidos fundamentalmente dentro de la historia y la geografía como grandes ciencias pero acudiendo a otras ciencias entonces, dentro de la evaluación se incluye no la memorización pero sí la comprensión de los fenómenos históricos fundamentalmente que permiten dar cuenta del desarrollo de una sociedad en contexto, entonces conocimientos históricos, conocimientos geográficos, para comprender la forma como el ser humano a lo largo de la historia se ha relacionado con su entorno y se ha servido de él y lo ha transformado, eso básicamente.

Por otro lado, las competencias ciudadanas que son básicamente como la consecuencia de ese aprendizaje inicial de comprender la sociedad a través de la historia y la geografía, es decir la forma como el estudiante aplica esos conocimientos en su desenvolvimiento en contexto como aplica la historia y geografía y las experiencias entendidas de esos momentos históricos en su cotidianidad y como los entiende.

¿PARA QUÉ EVALUAS?

Bueno, particularmente tengo una concepción de la evaluación fundamentada en la forma como los estudiantes pueden aplicar en contexto lo aprendido, entonces, básicamente y partiendo de esa premisa ¿para qué evalúo? pues para verificar hasta donde los estudiantes están en capacidad de aplicar según las herramientas que yo les haya brindado lo aprendido en su contexto y poderlo llevar a cabo.

¿COMÓ EVALUA?

Pues bueno, hay diferentes formas, aplico por ejemplo revisiones de aprendizaje en grupo, socializaciones dependiendo también de las habilidades que tenga cada grupo y cada individuo, entonces aplico por ejemplo exposiciones e indago como se desenvolverían en diferentes situaciones aplicando juegos de roles, evaluaciones escritas también de conocimiento general partiendo de las disciplinas a las que se haya acudido en el proceso de enseñanza y fundamentalmente su desenvolvimiento en contexto es decir como son como seres humanos, como entienden la importancia de los acontecimientos históricos y como llevan a su realidad la aplicación de estos a través de sus comportamientos por eso digamos que en las ciencias sociales al final la evaluación se hace bastante compleja porque tiene un alto contenido de percepción subjetiva digamos para verificar y de sensibilidad también para entender muy claramente como a partir de los comportamientos uno puede llegar a evaluar si el estudiante o la estudiante

hicieron digamos una apropiación propia de la historia y de la geografía y de como el ser humano se desenvuelve con otros y con su entorno.

ENTREVISTA 2

DOCENTE: AYDEE ANGARITA

ÁREA: LENGUA CASTELLANA

GRADO: SEPTIMO

¿QUÉ ENSEÑA?

Bueno que, qué enseño, pues yo creo que todos los temas giran en torno a los dos procesos fundamentales que se enseñan en Lengua Castellana que es interpretar y a producir textos de todo tipo, textos verbales y los textos no verbales pues para eso se usan diferentes excusas, la teoría literaria, la gramatical, la ortografía, la tipología textual, en fin, todo lo relacionado.

¿CÓMO ENSEÑA?

Bueno ¿qué cómo enseño? Pues realmente se usan gran variedad de estrategias, casi todas ellas dirigidas a la lectura, tanto dirigida como silenciosa, individual, de todo los tipos de textos expositivos, literarios, periodísticos, pues también se utilizan estrategias como la elaboración de mapas mentales, para ayudar al análisis a la síntesis y a la organización de la información, se hacen actividades grupales como foros, debates, cine foros, discusiones; en fin, o sea yo creo que las actividades pues es muy difícil recogerlas, pero es en torno a esas que se dirige toda la clase.

¿PARA QUÉ ENSEÑA?

Bueno en cuanto el para qué se enseña o para qué enseño, creo que el propósito central del área es la formación del Pensamiento Crítico, es el desarrollo de habilidades comunicativas, ese es el para qué.

¿QUÉ EVALÚA?

En cuanto a qué se evalúa, pues se evalúa la adquisición de las competencias relacionadas con el área, como son leer, escribir, escuchar, hablar, por supuesto que se mira que los estudiantes se vuelvan competentes a la hora de usar esas habilidades igual, pues en todas las veces se evalúan el nivel de responsabilidad, los valores que los estudiantes van adquiriendo a través de su proceso, pues también se evalúa cómo va el proceso si está cumpliendo lo esperado si hay que cambiar cosas, si la estrategia está teniendo como el éxito esperado o si no para cambiarla.

¿PARA QUÉ EVALÚA?

Pues para qué se evalúa. Precisamente para medir el estado de adquisición de las competencias y hacer los ajustes correspondientes hacer refuerzos, las nivelaciones, las profundizaciones pues que sean necesarios de acuerdo con los resultados de la evaluación.

¿CÓMO EVALÚA?

Pues los instrumentos para evaluar son múltiples, dependiendo también del tema de la actividad que se vaya a evaluar, se usan listas de cotejo, se utilizan rejillas o para contrastar lo esperado con lo obtenido, se utiliza una prueba objetiva tipo ICFES, instrumentos muchos, el mapa mental se utiliza para evaluar, las exposiciones orales pues son organización del pensamiento. Pues en fin muchos son los instrumentos que se utilizan. Pues se evalúa el proceso, si está cumpliendo con lo esperado si se hay que cambiar cosas si la estrategia está teniendo el éxito esperado si no para cambiarla

ENTREVISTA 3

DOCENTE: FABRICIO MATEUS ZORRO

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES

GRADO: OCTAVO

¿QUÉ ENSEÑA?

Ciencias Sociales.

¿CÓMO ENSEÑA?

Primero reviso los conocimientos previos del estudiante, después de esto analizo que es lo que tiene que es lo que yo sé, le doy mis aportes, y realizo diferentes actividades dependiendo el tema.

¿PARA QUÉ ENSEÑA?

Enseño para que los estudiantes comprendan y miren bien su mundo y no repitan los errores que se han cometido en el pasado, además para hacer de este mundo mejor.

¿QUÉ EVALÚAS?

Evalúo las competencias, lectoras, los conocimientos que logre adquirir el estudiante.

¿PARA QUÉ EVALÚAS?

Para saber si el estudiante entendió, cómo lo entendió y demás.

¿CÓMO EVALÚA?

Hay diferentes formas de evaluar, evalúo de manera oral lo que el estudiante comprendió, evalúo de manera escrita por medio de ejercicios y trabajos.

ANALISIS DE ENTREVISTAS

Se realizaron tres entrevistas a los docentes del colegio Pompilio Martínez de diferentes áreas. Se puede analizar:

PUNTOS EN COMUN

Las entrevistas 1 y 2 tienen varios puntos en común, tales como:

En las preguntas ¿Qué enseño? Y ¿Qué evaluó? se rigen por los lineamientos y competencias del MEN. Incluyen dentro de su enseñanza la integralidad del ser humano y el desenvolvimiento en la sociedad. Aprender a entender y asumir el rol de cada uno de los individuos en la sociedad. (Entrevista 1). ...Del Pensamiento Crítico, es el desarrollo de habilidades comunicativas. (Entrevista 2).

La entrevista 2 y 3 comparten la forma de evaluar. Aunque en la entrevista 2 es más amplia la forma la entrevista 3 se limita a calificar sin revisar el proceso.

INCONSISTENCIAS

La entrevista 3, el docente no refiere temas, simplemente se centra en responder su área de conocimiento.

La entrevista 1, la docente en la pregunta qué enseño, responde de forma idealizada lejana a la realidad del aula.

En la actualidad los jóvenes nacen inmersos en una cultura que cambia constantemente y requieren nuevas competencias para mantenerse a corriente. Parece que se ignora esto.

Las nuevas tecnologías han alterado el modo de concebir la realidad y los modelos de aprendizaje. Ningún docente menciona como estrategia de evaluación el uso de las tecnologías como herramienta de ayuda.

TENDENCIAS

Se evidencia que en las tres entrevistas un prevalece la clase magistral y la evaluación escrita.

Enseñamos de la misma forma, el colegio tiene como modelo pedagógico el Aprendizaje Significativo, pero caen en la mezcla de modelos tradicionales, conductistas. El estudiante se sigue viendo como objeto pasivo.

Los estudiantes no se escapan a los planes de estudio rígidos.

7.6 Anexo G: Poster Categorías de Análisis

**7. Categorías de análisis
Referentes teóricos**

CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INSUMOS E INSTRUMENTOS
Alfabetización Visual	Semiótica visual Sintaxis visual Semántica visual	Diarios de campo Entrevistas Videos Planeación
Habilidades o destrezas	Niveles de argumentación. Juicios de valor Inducción – Capacidad de Deducción	Diarios de campo Entrevistas Videos Planeación
Disposiciones	Claridad Apertura mental Sensibilidad ante las creencias y los sentimientos Creación de premisas Búsqueda de alternativas.	Diarios de campo Entrevistas Videos Planeación
Currículo De Lengua Castellana	Plan de clase	Formato de Plan de clase.

7.7 Anexo H: Reflexión sobre el proceso de Investigación

MATRIZ 3 REFLEXIÓN CONSOLIDADA SOBRE LA INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

NOMBRES: Nohora Chíquiza, Sandra Sandoval y Jakeline Sánchez

FECHA: 14 de febrero de 2017

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: IED Pompilio Martínez

Por favor escriban en cada columna sus reflexiones con respecto a las condiciones que ameritan ser trabajadas en cada una de las áreas, según los consensos a que se haya llegado en el trabajo en ellas, buscando responder a la pregunta ¿Qué nos informan acerca de lo que está sucediendo en la institución?

	LENGUAJE
ENSEÑANZA	<p>1. Después del análisis efectuado, (en especial en los grados tercero, quinto y noveno) y de acuerdo a la matriz de referencia “Siempre día e” (Anexo 1) vemos que es indispensable fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje, siguiendo los parámetros establecidos en este documento e incluyéndolos no solo en el plan de mejoramiento institucional; sino que se convierte en una necesidad - la transversalidad institucional de la lectura- no como ejercicio en solitario, sino como resultado permanente y procesual a través de una planeación, ejecución, verificación y actuación con base en los resultados (Ciclo Deming)</p>
APRENDIZAJ	
PENSAMIENT	
O	<p>2. Es necesario realizar un “sistema clasificatorio” del nivel de lectura y escritura en que los estudiantes se encuentran (A nivel individual) de esta manera estaremos creando alternativas puntuales para dar un paso en el mejoramiento real y personalizado. Una falla que hemos venido cometiendo, enseñar a todos a la vea el nivel literal de la lectura y si tal vez, ¿ese no es el problema para la mitad del curso? Y ¿lo asumimos así porque está en el currículo y en la planeación? ¿No mejoraríamos si supiéramos realmente cual es la falencia individual y trabajáramos en ella?</p>

	<p style="text-align: center;">Damos por sentado que todos necesitan todo, pero realmente aprenden diferente y necesitan estrategias diferentes.</p> <p>3. En cuanto al desarrollo del pensamiento la propuesta es clara: Transformar la enseñanza y construir el conocimiento de forma conjunta con nuestros estudiantes.</p> <p>4. Si hablamos de transversalidad y sistema clasificatorio, surge otra necesidad, trabajo con los maestros y directivos, ya que, serán ellos quienes motiven, acompañen, faciliten y reten a sus estudiantes hacia la consecución del mejoramiento de lectura personal e institucional.</p>
--	---

7.8 Anexo I: Reflexiones individuales (Sandra Sandoval)

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ÉNFASIS EN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO VERBAL
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

NOMBRE Sandra Patricia Sandoval
FECHA Marzo 3-2018

Dimensión ENSEÑANZA

categorias	Indicadores	Instrumentos	Antes hacia	Ahora hago (evidencias)	Qué me hizo cambiar
Alfabetización Visual. - Semiótica Visual. - sintaxis visual - Semántica visual	Los estudiantes realizan lectura de imágenes en su contexto y otras de pruebas que se presentan para analizar y argumentar.	Diario de campo específico como se trabaja la imagen y que se busca desarrollar en los estudiantes	Consideraba que las imágenes eran un tipo de texto con características pero no una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico	El diario de campo ha sufrido cambios y evidencian la inmersión de la Alfabetización visual.	El seminario de Enseñanza para la comprensión en la Universidad fue una puerta que se abrió para generar dicho cambio
			El diario de campo se trabajaba sin reflexión de la sesión desarrollado en el aula		

CATEGORÍA APRENDIZAJE					
Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Antes hacían	Ahora hacen (evidencias)	Qué me hizo cambiar
Comprensión Análisis Síntesis Interpretación	Los estudiantes observan, analizan y dan sus ideas de un determinado tema en el desarrollo de habilidades	• Herramientas tecnológicas utilizadas como computadores y video beam • Libros de la biblioteca de la biblioteca Semilla del MEN.	Los cuentos se utilizaban en el primer ciclo de enseñanza como un pasatiempo.	Hay los estudiantes buscan información en libros enciclopedias y videos y la web y piden explicación de lo que no les quedó claro. En sus intervenciones orales, su discurso ha tenido variaciones, pero se evidencia un ápice de análisis den los diferentes momentos del relato	El trabajo de investigación "Proyecto Zero" de la U. Harvard con la visualización del pensamiento y las Rutinas me ampliaron el horizonte en cuanto al alcance de las habilidades a desarrollar en la población Infancia.

CATEGORÍA PENSAMIENTO ESTUDIANTES					
Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Antes pensaban	Ahora piensan (evidencias)	Qué los hizo cambiar
Argumentación Inferencia	En el discurso cotidiano los estudiantes infieren de una situación y argumentan para dar mayor credibilidad.	Audios sobre los argumentos que dan al educador o plantear una idea.	- Los niños planteaban una idea o leían una situación del medio en forma literal.	- Los estudiantes inician el proceso de la argumentación cuando se les solicita cumplir la idea que tienen o cuando plantean un problema dentro del aula.	* Ligan en su libro filosofía para niños argumentos que desde los más pequeños tienen la habilidad de argumentar su punto de vista. Es responsabilidad del adulto brindar
Disposicionales Apertura Mental. Creación de preguntas Búsqueda de alternativas.	Los estudiantes muestran deseos, e interés por aprender cosas nuevas.	Rutinas de pensamiento aplicadas al inicio de la clase para iniciar en un nuevo aprendizaje	- Los niños venían con disposición o sin ella a clase de acuerdo a las vivencias en casa y no se puede modificar en la escuela.	* Las disposiciones son intrínsecas y extrínsecas. Los maestros somos modelos y logramos que nuestros estudiantes modifiquen su conducta al plantearnos e interactuar con nosotros	dar las herramientas para que el nivel de argumentación se consolide muy fuerte durante la vida del individuo.

CATEGORÍA PENSAMIENTO PROFESOR					
Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Antes pensaba	Ahora pienso (evidencias)	Qué me hizo cambiar
Trasfusión de la práctica pedagógica Categoría Enseñanza	• El maestro debe adquirir herramientas que le permitan innovar su práctica pedagógica	Los instrumentos a utilizar deben trascender de los usados tradicionalmente. - La lista de cambio de actividades debe contener diversas características que evidencien el rol de los educados	Que los instrumentos eran los que cambian para mejorar la práctica en el aula. El maestro trabaja y el conocimiento q' cambia esto actualizado porque es consciente q' debe estar a la vanguardia de los tiempos adelantados	La actualización del docente debe iniciar desde el mismo momento en q' termina la universidad pues el mundo cambia en cada momento y los instrumentos metodológicos y herramientas deben cambiar de acuerdo a los nuevos generacionales y sus características	* Los estilos de pensamiento visible de David Perkins y Rutinas del pensamiento de Shari Tishman

Reflexión Nohora Chíquiza

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ÉNFASIS EN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO VERBAL
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

NOMBRE Nohora Chiquiza Ochoa
FECHA 03-03-2018
CATEGORÍA ENSEÑANZA Enseñanza

* A lo Baby también debe decirle de lo familiar.

Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Antes hacía	Ahora hago (evidencias)	Que me hizo cambiar
Semiotica Visual	Denotar y connotar una imagen	Plan de clase Diario de campo	- No reconocía la semiotica, pero me centraba en la semiotica. No hacia registros de observaciones y esto no permitia dar cuenta exacta de los fenómenos en la enseñanza.	- Incluímos dentro del currículo la Alfabetización Visual. Evidencias: Curriculo y plan de clase. - Enfoque regular en las actividades como po de las observaciones de las prácticas de aula. - Evidencias: Diario de campo.	- Enunciar que se plantean varias clases. - Darle la importancia a hechos que los estudiantes les son vitales.
Dinámicas Visual	Reconocer e interpretar elementos de las dinámicas visual.	Formato observación y reflexión Plan de Clase	- La interpretación de la imagen era demasiado difícil para mí que no tenía un contenido profundo. - Las figuras retóricas en los textos señalaban un efecto continuo.	- Incluímos dentro de las estrategias de lectura y escritura la Alfabetización Visual. - Evidencias: plan de clase y diario de campo. - En la replicación y esfuerzo de fijar las retóricas en la imagen móvil. - Evidencias: p.p. imágenes móviles.	- Aceptar que se estudia el texto de manera profunda. - Se enseña a interpretar.
Semiotica Visual	Reconocer e interpretar figuras retóricas de la imagen	Diario de Campo Formato observación y reflexión	- La interpretación de la imagen era demasiado difícil para mí que no tenía un contenido profundo. - Las figuras retóricas en los textos señalaban un efecto continuo.	- En la replicación y esfuerzo de fijar las retóricas en la imagen móvil. - Evidencias: p.p. imágenes móviles.	- Las nuevas propuestas adquiridas en la muestra. - Valorar la importancia de enseñar a pensar profundamente y no centrarse en la memorización de conceptos teóricos y prácticos del currículo.

* Es importante resaltar el de información que se da de estrategias, ya son muy importantes que al transcribir es importante resaltar lo que es en cambio tener

DINÁMICA DE APRENDIZAJE

Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Antes hacían	Ahora hacen (evidencias)	Que me hizo cambiar
Comprensión	Los niños usan cuando de habilidades para la comprensión y el análisis de elementos.	Cuadernos de los niños Plan de clase	- Aproximamos el texto continuo para generar comprensión e interpretación.	- Incluímos la alfabetización visual como estrategia de aprendizaje. - No substituimos las actividades por simples que parecían.	- Analizar mundos pictóricos y conectar en la necesidad de tener descripciones que entienda nuestra población.
Análisis	Exponer de forma breve y clara que se refiera a la interpretación visual.	Diario de Campo Formato observación y reflexión	- Decíamos que el único texto que se podía sin utilizar era el texto continuo. - Dábamos por hecho que nuestros estudiantes sabían hacer resúmenes y no se tenía la necesidad de enseñar a hacerlo.	- Darle fuerza a los preconceptos presentados en las clases desde el inicio de las actividades a través de rúbricas. - Potenciar la evaluación y la coevaluación.	- Enfrentar a las clases versus las comunicaciones que son los de mostrar el pensamiento como muestra. - Individualizamos el aprendizaje de nuestros estudiantes.

* Es importante resaltar el de información que se da de estrategias, ya son muy importantes que al transcribir es importante resaltar lo que es en cambio tener

CATEGORÍA PENSAMIENTO ESTUDIANTE					
Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Antes pensaban	Ahora piensan (evidencias)	Que los hizo cambiar
Argumentación (habilidad)	Organizar los ideas, ideas, argumentos, juicios y visiones. Defender tesis, argumentos y conclusiones.	Metodologías Grabaciones de audio. Mapas conceptuales	Los argumentos se tenían que presentar, solo los juicios hechos. Los cambios, en el todo y no en las partes.	Utilizando de hecho hechos que permitan argumentar de forma que sea al pensar, momento y el caso concreto. Formar la idea, los argumentos de que, los hechos, cuando la imagen y situaciones, cuando como hecho independiente.	Los juicios de fundamentación, ¿cómo? ¿cómo?
Diferencia	Leer los textos que pueda ser, para una información completa.				
perforación	Realizar cuestionamientos, descubrir, perder el miedo a equivocarse.	Grabaciones de audio. Metodologías	Pensaba que la apertura mental se hacía a través de la lectura, pero que no era necesario convertirlo en un proceso sistemático.	Seguir los pasos necesarios para abrir una gama de posibilidades en los individuos.	Comenzar los planes, argumentos, de temas que sea parte al plan.

CATEGORÍA PENSAMIENTO PROFESOR					
Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Antes pensaba	Ahora pienso (evidencias)	Que me hizo cambiar
Metacognición	Reflexionar sobre los procesos de enseñanza que intervienen en la cognición.	Grupos de reflexión.	Plantaba si- en función ni papel si tu. Los reflexiones quedaban en su mente.	Plantar, conseguir reflexiones con intenciones y propuestas.	Resanar que mi práctica necesitaba reflexión.

Reflexiones Jakeline Sánchez

* 4.5.
/ 5.

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ÉNFASIS EN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO VERBAL
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

NOMBRE: ANA JAKELINE SÁNCHEZ ARÉVALO

FECHA: MARZO 3 DE 2018

Este hizo que me
fuerza cambiar también
de estar desde 6
teórico.

DIMENSIÓN ENSEÑANZA

Categorías	Indicadores	Instrumentos	Antes hacía	Ahora hago (evidencias)	Qué me hizo cambiar
Semiótica Visual	Connotar y denotar una imagen.	Plan de clase Diario de Campo. Entrevista. Formato de observación	• Aunque no descocnocríamos la semiótica, nos centrábamos en la semiología.	• Incluimos dentro del currículo la Alfabetización visual desde primero a undécimo. Evidencias: Plan de Área 2018. • Cambiar la planeación, el desarrollo y la evaluación.	• Reconocer que debíamos replantear nuestras clases. • Darle la importancia al hecho: nuestros alumnos son visuales). • Aceptar que se evalúa el texto
Sintaxis Visual	Reconocer e interpretar elementos de la sintaxis visual.	y reflexión.	• La mayor parte del tiempo analizábamos la imagen con base en el texto y rara vez le dábamos la independencia que tiene.	• Clases no solo con objetivos y metas, sino con intenciones particulares.	discontinuo y no se enseña. • Las nuevas perspectivas adquiridos a través de la Maestría. • Valorar la importancia de enseñar a pensar
Semántica Visual	Reconocer e interpretar figuras retóricas en una imagen	Plan de clase. Diario de campo. Entrevista. Formato de observación y reflexión.	Pensábamos que las figuras retóricas se trabajaban en el texto continuo. La interpretación de la imagen no la teníamos en cuenta.	Profundizar en la observación y autorreflexión. Evidencias: Cuadernos de los niños, trabajos y reflexiones personales	eficazmente y no centrarnos en la transmisión de conocimientos y el cumplimiento del currículo.

¡quiero Revisar el nº de Categorías, puesto que considero que al triangular la información ya son muchas para tener en cuenta.

DIMENSIÓN APRENDIZAJE

Categorías	Indicadores	Instrumentos	Antes hacía	Ahora hago (evidencias)	Qué me hizo cambiar
<p>✓ Comprensión</p> <p>Análisis</p>	<p>Dar cuenta de habilidades para la comprensión y el análisis de elementos semióticos.</p>	<p>Plan de clase</p> <p>Diarios de Campos.</p>	<p>• Apegarnos al texto continuo para generar análisis y comprensión.</p> <p>• Creíamos que el único texto que podíamos sintetizar era el continuo.</p>	<p>• Incluir la Alfabetización visual como estrategia de aprendizaje</p>	<p>Analizar nuestras prácticas y vermos en la necesidad de tomar decisiones que enfren taran nuestro problema.</p>
<p>Síntesis</p> <p>✓ Interpretación</p>	<p>Exponer de forma breve ideas que apunten a la interpretación visual.</p>	<p>Formato de observación y reflexión.</p>	<p>• Dábamos por hecho que nuestros estudiantes llegaban a nuestros cursos (9º y 10º) sabiendo sintetizar, resumir y comprender; simplemente no dábamos la instrucción ni la explicación pertinente.</p>	<p>• No subestimar las actividades por simples que parezcan.</p> <p>• Darle fuerza a los preconceptos.</p> <p>• Presentar criterios claros desde el inicio de las actividades a través de rúbricas.</p> <p>• Potenciar la coevaluación y la autoevaluación.</p>	<p>• Enfrentar mis clases vs. los conocimientos que han logrado "movilizar" mi pensamiento como maestra.</p> <p>• Individualizamos el aprendizaje de nuestros estudiantes.</p>

DIMENSIÓN PENSAMIENTO ESTUDIANTES

Categorías	Indicadores	Instrumentos	Antes hacía	Ahora hago (evidencias)	Qué me hizo cambiar
Habilidades o destrezas: Argumentación	Organizar las ideas, creencias, acontecimientos y juicios de valor. Reconocer tesis, argumento y conclusión.	Mentefactos Mapa conceptual Grabaciones de Audio.	• Las creencias no se tenían muy presentes, sólo los juicios fácticos. • Nos centrábamos en el todo y no las partes.	Utilización de mentefactos que permiten organizar de forma gráfica el pensamiento y el conocimiento.	Especialización en lectores competentes en el Instituto Merani. Textos sobre visibilización del pensamiento.
Inferencia	Leer las señales que puedan revelar información implícita.	Mentefactos Grabaciones de Audio.	• Se hacía la relación de inferir y deducir sin analizar la información implícita.	Tomar la imagen, leer señales y símbolos, extrapolar información y analizar.	La necesidad de abordar la imagen como texto independiente.
Disposiciones: Apertura Mental.	Realizar cuestionamientos Descubrir conexiones Perder el miedo a equivocarse.	Videos Grabaciones de audio. Mentefactos	Pensaba que la apertura mental se formaba a través de la lectura, pero que no era necesario convertirlo en un proceso sistemático.	Seguir los pasos necesarios para abrir una gama de posibilidades. (propuestos en los indicadores)	Conocer los planteamientos de Ennis con respecto al pensamiento crítico (habilidades y disposiciones)

¿cómo se entiende por apertura mental?
Es amplio el concepto.

DIMENSIÓN PENSAMIENTO PROFESOR

Categorías	Indicadores	Instrumentos	Antes hacía	Ahora hago (evidencias)	Qué me hizo cambiar
Metacognición	Planear, ejecutar y reflexionar sobre prácticas pedagógicas referentes a la Alfabetización Visual.	Plan de clase. Diarios de campo Formato de Observación y reflexión Ciclos de reflexión	Planeaba sin intención y meta clara. Lo que ejecutaba y las observaciones o hallazgos de clase se quedaban en un comentario y la reflexión en un soliloquio.	Planear, ejecutar y reflexionar con intenciones planeadas. La reflexión se convirtió en ejercicio diario.	Reconocer que aspectos sobre mi práctica debía transformarse.

7.9 Anexo J: Matriz De área Lengua Castellana 2017 / 2018

<i>DESEMPEÑOS</i>	<i>FORTALEZAS</i>	<i>DIFICULTADES</i>	<i>RECOMENDACIONES</i>
<i>PRIMER PERIODO</i>			
<p>Analizar textos referentes a la edad clásica y medieval aplicando estrategias discursivas y teniendo en cuenta la secuencia textual y/o la modalidad discursiva.</p> <p>Analiza e interpreta la semántica visual</p>	<p>Escribe textos informativos referentes a la edad clásica y medieval.</p> <p>Reconoce en la semántica visual un medio de análisis de la imagen.</p>	<p>Se le dificulta escribir textos informativos referentes a la edad clásica y medieval.</p> <p>Se le dificulta reconocer en la semántica visual un medio de análisis de la imagen.</p>	<p>Lee el compendio poético de Safo de Lesbos obra literaria de la literatura universal de la edad clásica y medieval y realice un artículo de divulgación o un artículo de análisis de causas.</p> <p>Prepara una presentación – Inputflood- con su respectivo análisis semántico.</p>
<i>SEGUNDO PERIODO</i>			
<p>Analizar textos argumentativos de la Edad Media de la literatura universal aplicando estrategias discursivas.</p> <p>Analiza e interpreta la semiótica visual</p>	<p>Compara textos narrativos del Renacimiento y Barroco de la literatura universal.</p> <p>Reconoce en la semiótica visual como elemento progresivo en el análisis visual, conceptual y relacional.</p>	<p>Se le dificulta analizar textos narrativos del Renacimiento y Barroco de la literatura universal.</p> <p>Se le dificulta reconocer en la semiótica visual un elemento progresivo en el análisis visual, conceptual y relacional.</p>	<p>Realiza un Ensayo sobre un texto narrativo del Renacimiento o del Barroco universal, atendiendo a la organización previa del Mentefacto argumental.</p> <p>Organiza una presentación de texto publicitario donde analices la semiótica visual presente en dicha</p>

			imagen.
TERCER PERIODO			
<p>Sustentar ideas y opiniones sobre el Romanticismo y Literatura del S. XIX de la literatura universal aplicando estrategias discursivas.</p> <p>Interpretar la sintaxis visual presente en un texto icónico.</p>	<p>Sustenta ideas y opiniones sobre el Romanticismo y Realismo, Naturalismo y Costumbrismo de la literatura universal aplicando estrategias discursivas.</p> <p>Interpreta la sintaxis visual presente en un texto icónico.</p>	<p>Se le dificulta sustentar ideas y opiniones sobre el Romanticismo y Realismo, Naturalismo y Costumbrismo de la literatura universal aplicando estrategias discursivas.</p> <p>Presenta dificultad al interpretar la sintaxis visual presente en un texto icónico.</p>	<p>Elabore y presente un discurso sobre temas del Romanticismo y Realismo, Naturalismo y Costumbrismo de la literatura universal.</p> <p>Crea un moodboard con un tema que te apasione, analízalo con base en la sintaxis visual y preséntalo al grupo.</p>
CUARTO PERIODO			
<p>Crear un texto explicativo y argumentativo sobre la época Contemporánea universal aplicando estrategias discursivas.</p> <p>Cohesionar la semiótica visual como herramienta en la Alfabetización visual.</p>	<p>Crea un texto explicativo sobre la época Contemporánea universal aplicando estrategias discursivas.</p> <p>Cohesionar la semiótica visual como herramienta en la Alfabetización visual.</p>	<p>Presenta dificultad para crear un texto explicativo sobre la época Contemporánea universal aplicando estrategias discursivas.</p> <p>Tiene dificultad al cohesionar la semiótica visual como herramienta en la Alfabetización visual.</p>	<p>Presente a través de infografía dos profesiones que le llamen la atención.</p> <p>Escoge una representación icónica, ideográfica o simbólica y cohesionar la semiótica visual que encuentres a través de herramientas presentes en la Alfabetización visual.</p>

15. GRADO UNDÉCIMO

16.1 CRITERIOS DE PROMOCIÓN

- Identifica y diferencia las características de la literatura universal
- Usa correctamente la gramática, la sintáctica y la morfología en producción textual.
- Comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- **Analiza e interpreta textos discontinuos a partir de la semiótica visual.**

16.2 TABLA DE DESCRIPTORES

16.3 PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

GRADO <u>UNDÉCIMO</u>		PERIODO <u>PRIMERO</u>			
ESTÁNDAR ES	COMPETEN CIAS	TABLA DE SABERES			EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
		SABER	SABER HACER	SER	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.	Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. Comprendo, aprecio, disfruto y valoro diferentes discursos, en diferentes entornos, con diferentes códigos	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia textual o modalidad discursiva. • Propiedades y características de las secuencias textuales. • La intencionalidad como factor de textualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en la secuencia textual los enunciados organizados en torno a una intención comunicativa concreta. • Diferenciar y aplicar la coherencia y cohesión textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad y respeto ante los discursos e ideas propias. • Analítico y coherente en procesos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Análisis de coherencia textual. • Taller: Reconocimiento de mecanismos de cohesión.

	(escrito, visual, sonoro...	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia y compatibilidad de ideas. • Coherencia y progresión temática. 	como definición del tipo del discurso, pertinencia del contenido, organización de enunciados y lenguaje.		
<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p> <p>Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.</p>	<p>Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La relatoría. • La sociolingüística. • Infografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar semánticamente un texto (Vocabulario e inferencia), comprender situaciones particulares e individuales (Detalles y secuencia) e interpretar la organización de ideas a través de la intertextualidad (Semejanzas, diferencias). 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y ayuda a los demás. • Organizado en sus producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de cuento histórico. • Taller: El destino. • Presentación de infografías y nivel de argumentación.
LITERATURA	Identifico en obras de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Mitología Universal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender en los textos literarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y explicación de sketch

<p>Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas, escuela, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.</p>	<p>universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmovisión del hombre de la Edad Media. • Clasicismo griego y latino. 	<p>griegos, latinos y nórdicos que lee, las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.</p>	<p>tolerancia frente a épocas y contextos histórico-literarios diferentes.</p>	<p>mitológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis semántico, comprensión e interpretación de textos pertenecientes a la Edad Media y el Clasicismo griego. • Exposición itinerante sobre el héroe de ayer y el hombre de hoy. • Análisis, comprensión e interpretación de novelas pertenecientes a la Épica.
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p> <p>Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los grafitis, publicidad,</p>	<p>Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principales medios de comunicación masiva. • El graffiti y el tag 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales y políticos del país. • Analizar los mecanismos ideológicos que 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso con el trabajo propio y de los demás. • Creativo y respetuoso con la sociedad a quien va dirigido el mensaje publicitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de situación, creación en forma de un mural un grafiti político o con contenido social inspirado en los siguientes temas: El consumo de drogas, la globalización, la corrupción política o la desigualdad.

símbolos patrios, canciones, caligramas entre otros.			subyacen a la estructura de los medios de información masiva.		
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.	Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de hábitos de estudio y lectura. • Las mujeres y las TIC. • Expresiones correctas e incorrectas. • Semántica visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito científico. • Seleccionar la información emitida en las nuevas tecnologías frente a la condición de género. • Reconoce en las figuras sustitutivas, de comparación, adjuntivas y supresivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso y tolerante frente a las ideas presentadas por sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear y publicar un blog donde presenten los cuatro temas trabajados durante el periodo. • Escoger una caricatura sobre la posición de la mujer en la sociedad actual vs. La medieval y analizar los elementos presentes desde la perspectiva de semántica visual.

GRADO UNDÉCIMO		PERIODO SEGUNDO			
ESTÁNDAR ES	COMPETENCIAS	TABLA DE SABERES			EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
		SABER	SABER HACER	SER	
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco ensayos de carácter argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en la secuencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad y respeto ante los 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentefacto argumental • Taller: Estructura de

Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.	en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentefacto argumental. • Recursos lingüísticos. • La intencionalidad como factor de textualidad. • Coherencia y compatibilidad de ideas. • Coherencia y progresión temática. 	argumentativa los juicios de valor y temas académicos, políticos, científicos y de actualidad.	discursos e ideas propias.	secuencias argumentativas.
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.	<ul style="list-style-type: none"> • Crónica deportiva. • Texto argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar una crónica deportiva atendiendo a las exigencias establecidas. • Organizar un mentefacto argumental cumpliendo con la estructura argumental propia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y ayuda a los demás. • Organizado en sus producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de crónica deportiva. • Presentación de mentefacto argumental.
LITERATURA Identifico en obras de	Comparo textos de diversos autores, temas,	<ul style="list-style-type: none"> • Edad Media 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el contenido de las 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de ucronía: ¿Qué hubiera pasado si...?

<p>la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas, escuela, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.</p>	<p>épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.</p>		<p>producciones literarias de la Edad Media infiriendo las características de las obras literarias del Humanismo.</p>	<p>tolerancia frente a épocas y contextos histórico-literarios diferentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción sobre la posición personal del caballero y la dama. • Identificación de los elementos medievales presentes en: Blancanieves y los siete enanitos, Hansel y Gretel y la bella durmiente a través de la elaboración de un escrito que plantee una reflexión sobre las características presentes en la Edad Media y el Renacimiento.
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS Produzco textos empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.</p>	<p>Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Códigos morales de la comunicación. • Medios multimediales. • El plagio. • La piratería. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el uso de los medios de comunicación como reflejo de algunos valores morales. • Inferir el contenido de los medios de comunicación y sociedades de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso con el trabajo propio y de los demás. • Creativo y respetuoso con la sociedad a quien va dirigido el mensaje publicitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate en grupo, como preparación y puesta en común sobre: ¿Qué opinan de quienes niegan los medios o los condenan por innecesarios? ¿Comprenden que estos existen y que son una realidad en la vida cotidiana de los jóvenes y los adultos?, ¿La aceptación ciega de los

					<p>medios de comunicación es perjudicial?. ¿Cuál creen que sean la relación más adecuada entre el colegio y los medios? Y ¿La aceptación crítica es una actitud intermedia entre el optimismo ingenuo y el fatalismo extremo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de cómic sobre: El Rey Arturo, Lancelot, la historia de un caballero medieval y renacimiento.
<p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p> <p>Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.</p>	<p>Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Blog. <ul style="list-style-type: none"> • Semiótica visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito científico. • Crear un blog como respuesta a la necesidad creciente de optar por tomar posición crítica frente a temas de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso y tolerante frente a las ideas presentadas por sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de blog y participación activa en los blogs utilizados por sus compañeros e involucrar la denotación y la connotación de imágenes referentes al plagio y la piratería en Internet.

			<ul style="list-style-type: none"> • Denotar y connotar imágenes pertenecientes al plagio y la piratería en Internet 		
--	--	--	---	--	--

GRADO UNDÉCIMO		PERIODO TERCERO			
ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	TABLA DE SABERES			EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
		SABER	SABER HACER	SER	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.	Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> • El ensayo • Mentefacto argumental. • Argumentos directos, Subargumentos, argumentos empíricos, contraargumentos y derivadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en la secuencia argumentativa las diferentes clasificaciones de argumentos • Diferenciar y aplicar la estructura del mentefacto argumental 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso y organizado con las ideas propias y de otros. • Analítico y coherente en procesos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentefacto argumental • Taller: Clasificación de argumentos.

			completa para la creación de ensayo literario y/o filosófico.		
<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p> <p>Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p>	<p>Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.</p> <p>Conozco la funcionalidad del lenguaje y su sentido práctico, sus usos, sus utilidades y un grado de reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El discurso político y el epitafo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear y presentar un discurso a partir del propósito comunicativo que tiene como fin persuadir al oyente con una exposición razonada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y ayuda a los demás. • Organizado en sus producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y presentación del discurso “Tengo un sueño” de Martin Luther King. • Preparación de discurso con tema libre.
<p>LITERATURA</p> <p>Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.</p>	<p>Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Romanticismo y literatura del Siglo XIX 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en la cosmovisión de la época Romántica la posibilidad de entender la narrativa, la lírica y el teatro roma y las características que han venido 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y tolerancia frente a épocas y contextos histórico-literarios diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa televisivo: La mujer escritora en el siglo XIX. • Cine foro de Frankenstein. • Creación de una crónica.

			aportando a nuestro mundo actual		
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p> <p>Produzco textos empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.</p>	<p>Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y poder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar y tener claridad que la globalización en lo comunicacional se revela como una tendencia hacia el establecimiento de una cultura global de la información. • Inferir el contenido de los medios de comunicación y sociedades de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso con el trabajo propio y de los demás. • Creativo y respetuoso con la sociedad a quien va dirigido el mensaje publicitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentación y presentación a través de un mentefacto argumental de las siguientes ideas: Hechos históricos que se hayan originado y desarrollado utilizando el poder de los medios de comunicación. Importancia de retomar la costumbre de antiguas civilizaciones de dialogar sobre el mundo y sus realidades o la importancia de no abdicar en nuestra responsabilidad de control y resistencia sobre el poder que ejercen los medios de comunicación en las masas. Problemáticas de los medios de comunicación tradicionales como respecto a la incursión de las nuevas tecnologías de la comunicación.

<p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p> <p>Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.</p>	<p>Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vida privada y medios de comunicación. • Sintaxis visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar posición crítica frente al derecho de la intimidad y el derecho a la información. • Reconocer los límites entre vida privada y vida pública. • Reconocer la iconicidad y la abstracción, la originalidad y la redundancia, la monosemia y la polisemia, la sencillez y la complejidad, la composición y el encuadramiento en una imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso y tolerante frente a las ideas presentadas por sus compañeros. 	<p>Escrito a manera de artículo de opinión sobre cuestionamientos como: ¿Sitios como myspace.com, Facebook, hy5, entre otros, han modificado el concepto de privacidad? ¿Es clara la frontera entre lo público y lo privado? ¿Crees que esto está relacionado con la pérdida de la intimidad como valor?</p> <p>Crear un video donde los sentidos se expresen a través de la sintaxis visual, presentarlo ante el curso y explicarlo.</p>
---	--	---	---	---	--

GRADO UNDÉCIMO		PERIODO CUARTO			
ESTÁNDARES	COMPETENCIAS	TABLA DE SABERES			EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
		SABER	SABER HACER	SER	
PRODUCCIÓN TEXTUAL Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.	Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> • La argumentación como interacción. • La argumentación por deducción. • La argumentación por inducción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer, diferenciar y crear tesis y argumentos por interacción deducción e inducción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso y organizado con las ideas propias y de otros. • Analítico y coherente en procesos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de Tesis y argumentos por interacción deducción e inducción. • Taller: Pensamiento Crítico.
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.	<ul style="list-style-type: none"> • El discurso histórico 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el discurso histórico a través de expresiones, referencias y significados; a partir de argumentos directos y empíricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y ayuda a los demás. • Organizado en sus producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y presentación del discurso “Mi visión de mundo” de Albert Eistein. • Análisis, comprensión e interpretación del significado profundo y reflexivo. • Comparación de temática, intención y estilo de los discursos: Respuesta a los ataques 11-S por George W. Bush y Nuestro miedo más profundo por Nelson Mandela.

<p>LITERATURA</p> <p>Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.</p>	<p>Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura Universal Contemporánea 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en la cosmovisión de la época naturalista, simbolista y contemporánea la posibilidad de entender la narrativa, la lírica y el teatro y las características que han venido aportando a nuestro mundo actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto y tolerancia frente a épocas y contextos histórico-literarios diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo sobre la película: Más extraño que la ciencia ficción de Marc Foster (2006) y el cuestionamiento: ¿Cómo puede relacionarse esta película con la literatura contemporánea?
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p> <p>Produzco textos empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.</p>	<p>Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Medios de comunicación y cultura de masas. • Cine foro 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar posición crítica frente a la manipulación de los medios de comunicación y la libertad que como consumidores tenemos de comprar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso con el trabajo propio y de los demás. • Creativo y respetuoso con la sociedad a quien va dirigido el mensaje publicitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación grupal sobre la manipulación en cine, prensa, televisión y radio. • Presentación de la historia del cine a través de una línea de tiempo, especificando precursores, películas representativas y actores que han hecho historia.

<p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.</p>	<p>Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje corporal y la programación neurolingüística. • Cohesión de Alfabetización visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en el lenguaje corporal y la programación neurolingüística la posibilidad de conocer nuestro entorno. • Cohesiona la Alfabetización a través de la semántica, la semiótica y la sintaxis visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso y tolerante frente a las ideas presentadas por sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Las mentiras. – Análisis de personas. • Busca una representación icónica, ideográfica o simbólica y cohesiona la semiótica visual que encuentres a través de herramientas presentes en la Alfabetización visual.
--	---	---	--	---	--

7.10 Anexo K: Plan de Clase, implementación de la propuesta AV.

IDENTIFICACIÓN	
<p>ÁREA: <u>LENGUA CASTELLANA</u> GRADO: <u>UNDÉCIMO</u> CURSO: <u>1101 – 1102 - 1103</u> DOCENTE: <u>NOHORA CHIQUIZA OCHOA</u></p>	<p>PLAN DE CLASES N° 04 PERIODO: <u>TERCERO</u> HORAS DE CLASE: <u>40 HORAS</u> FECHA DE INICIO: <u>septiembre 03</u> FECHA DE TERMINACIÓN: <u>10 de noviembre</u></p>

SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
<p>La argumentación como interacción.</p> <p>La argumentación por deducción.</p> <p>La argumentación por inducción.</p> <p>El discurso histórico</p> <p>Análisis, comprensión e interpretación del significado profundo y reflexivo.</p> <p>Literatura Universal Contemporánea</p>	<p>Reconocer, diferenciar y crear tesis y argumentos por interacción deducción e inducción.</p> <p>Analizar el discurso histórico a través de expresiones, referencias y significados; a partir de argumentos directos y empíricos.</p> <p>Reconocer en la cosmovisión de la época naturalista, simbolista y contemporánea la posibilidad de entender la narrativa, la lírica y el teatro y las características que han venido aportando a nuestro mundo actual.</p>	<p>Respetuoso y organizado con las ideas propias y de otros.</p> <p>Analítico y coherente en procesos comunicativos.</p> <p>Actitud de respeto y ayuda a los demás.</p> <p>Organizado en sus producciones.</p> <p>Actitud de respeto y tolerancia frente a épocas y contextos histórico- literarios diferentes.</p>	<p>Redacción de Tesis y argumentos por interacción deducción e inducción.</p> <p>Taller: Pensamiento Crítico.</p> <p>Lectura y presentación del discurso “Mi visión de mundo” de Albert Einstein.</p> <p>Análisis, comprensión e interpretación del significado profundo y reflexivo.</p> <p>Comparación de temática, intención y estilo de los discursos: Respuesta a los ataques 11-S por George W. Bush y Nuestro miedo más profundo por Nelson Mandela.</p> <p>Ensayo sobre la película: Más extraño que la ciencia ficción de Marc Foster (2006) y el cuestionamiento: ¿Cómo puede relacionarse esta película con la literatura</p>

		<p>Respetuoso con el trabajo propio y de los demás.</p> <p>Creativo y respetuoso con la sociedad a quien va dirigido el mensaje publicitario.</p> <p>Respetuoso y tolerante frente a las ideas presentadas por sus compañeros.</p>	<p>contemporánea?</p> <hr/> <p>Presentación grupal sobre la manipulación en cine, prensa, televisión y radio.</p> <p>Presentación de la historia del cine a través de una línea de tiempo, especificando precursores, películas representativas y actores que han hecho historia.</p> <p>Taller: Las mentiras. –Análisis de personas.</p> <p>Busca una representación icónica, ideográfica o simbólica y cohesiona la semiótica visual que encuentres a través de herramientas presentes en la Alfabetización visual.</p>
--	--	--	---

	<p>Tomar posición crítica frente a la manipulación de los medios de comunicación y la libertad que como consumidores tenemos de comprar.</p> <p>Reconocer en el lenguaje corporal y la programación neurolingüística la posibilidad de conocer nuestro entorno.</p> <p>Cohesionar la Alfabetización a través de la semántica, la semiótica y la sintaxis visual.</p>		
<p>Medios de comunicación y cultura de masas.</p> <p>Cine foro</p> <p>El lenguaje corporal y la programación neurolingüística.</p> <p>Cohesión de Alfabetización visual.</p>			

PRERREQUISITOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Conoce, diferencia y escribe tesis cumpliendo con características (Contracultural, polémica, universal).	Comprensión e interpretación textual 30% Producción textual 30% Evaluación semestral 30% Autoevaluación: 10%
2	Conoce diferentes formas de discurso oral y escrito.	
3	Organiza y extrae información pertinente de un texto ya sea continuo o discontinuo.	
4	Organiza y extrae información pertinente de un texto.	
5	Organiza y redacta de forma clara tesis, definitorias, argumentos, contraargumentos y conclusiones.	
6	Elaboración de blog y página web	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		
<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de Tesis y argumentos por interacción deducción e inducción. Leer ensayos sobre la literatura, sobre tecnología, sobre medicina (Zoom 11. Página 231). Taller: Pensamiento Crítico. • Desarrollo de actividades interactivas publicadas en el blog de lengua castellana o en la web. • Lectura y presentación del discurso “Mi visión de mundo” de Albert Einstein. Análisis de discurso. Extraer argumentos directos y contraargumentos. • Comparación de temática, intención y estilo de los discursos: Respuesta a los ataques 11-S por George W. Bush y Nuestro miedo más profundo por Nelson Mandela. • Ensayo sobre la película: Más extraño que la ciencia ficción de Marc Foster (2006) y el cuestionamiento: ¿Cómo puede relacionarse esta película con la literatura contemporánea? • Presentación grupal sobre la manipulación en cine, prensa, televisión y radio. Presentación de la historia del cine a través de una línea de tiempo, especificando precursores, películas representativas y actores que han hecho historia. • Taller: Las mentiras. –Análisis de personas. • Busca una representación icónica, ideográfica o simbólica y cohesiona la semiótica visual que encuentres a través de herramientas presentes en la Alfabetización visual 		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE		

1.	Analizar la progresión temática de los textos partiendo de la función textual que cumple.		
2.	Analizar, elaborar y presentar un discurso con base en las técnicas aprendidas.		
3.	Conocer, comprender y producir textos argumentativos coherentes y cohesivos		
4.	Relación entre el movimiento “Gótico” y el Romanticismo inglés y alemán de la primera mitad del siglo XIX		
5.	Tomar posición crítica frente a los puntos de vista trabajados y presentados en la comunicación y el poder; además en la intimidad vs. Información.		
6.	Analizar, elaborar y presentar un discurso con base en las técnicas aprendidas.		
7.	Conocer, comprender y producir textos argumentativos coherentes y cohesivos		
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE		ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Libros de literatura grado 11 y comprensión lectora. • Video Beam. • Textos de consulta. • Talleres 		<p>COMPRESIÓN: Realice lectura de los ensayos de oposición tomados de la página http://www.elmalpensante.com/articulo/1636/3_ensayos_de_oposicion Extraiga, tesis, argumentos y conclusión.</p> <p>CRECIMIENTO: Desarrolle actividad de interacción deducción e inducción publicada en el blog del área, http://literaturaensutinta.blogspot.com/</p> <p>PROFUNDIZACIÓN: Escriba un ensayo crítico, donde relacione los ensayos de oposición.</p>	
GENERALIDADES		BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA	
Durante el mes de septiembre y octubre los estudiantes realizarán evaluaciones interactivas publicadas en la web del área.		Bello Cubides Óscar Hényer y otros. Zoom del lenguaje 11. Libros & Libros S.A. Bogotá. 2012. Román Pedro José. Talento 9. Voluntad. Bogotá. 1998. Barrero Zabaleta Nohora Angélica. Olimpiadas Castellano 11. Voluntad. Bogotá. 2014	
		OBSERVACIONES DE REVISIÓN	
ELABORÓ		REVISÓ	APROBÓ
NOMBRE: Ovidio Guerrero Sandra María Martínez Irene Achuri Beltrán Clara Bello CARGO: Coordinador y Docentes		NOMBRE: COMITÉ DE CALIDAD CARGO: COMITÉ DE CALIDAD	NOMBRE: María del Carmen Martínez de Torres CARGO: RECTORA
FECHA	VERSIÓN	CAMBIO	MOTIVO
10/Nov./2011	001	Versión Inicial	NA

7.11 Anexo L: Implementación de la propuesta AV

Visibilizar el pensamiento ¿Para qué?

La enseñanza, hasta ahora ha sido vista como una transmisión de conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos a una persona que no las tiene. Esto ha llevado a que, en la escuela, el centro de enseñanza, sean los contenidos y no los educandos. Los docentes han asumido el papel de transmisores de conocimientos y cumplidores del currículo, el afán de enseñar está en completar los requerimientos curriculares olvidando al único protagonista de este proceso quien es sobre el que realmente debería recaer la enseñanza.

Poner el desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza, cambia el panorama de pasividad al que se ha sometido el niño(a). Tener la visión clara de lo que queremos lograr que los niños comprendan, da herramientas importantes para entender de qué forma podemos llegar a lograr el objetivo de lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y para qué lo enseñamos. El docente se ha convertido en un mediador del contenido, es él quien debe flexibilizar esos contenidos incluidos en el currículo para hacerlo ver más interesante a los niños. Al cambiar la perspectiva inicial de la enseñanza, el aprendizaje será el resultado de ella y no se presentará como un ejercicio mecánico en el que se pretende que el estudiante sea receptor de lo que el docente transmite. Entonces ¿qué es hacer visible el pensamiento? Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Lo definen así

La visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo. Mapas mentales, gráficos y listas, diagramas, hojas de trabajo – todo

esto se considera como visualización del pensamiento si (y este si es importante) revelan las ideas en desarrollo de los y las estudiantes conforme piensan sobre un asunto, problema o tema.

Teniendo en cuenta esta definición tan acertada, cito la experiencia vivida con los estudiantes de Pompilio Martínez, grado undécimo quienes, a través de la estrategia propuesta de Rutinas de pensamiento, representan un concepto explicado en la clase de Lengua Castellana. Aunque las la secuencia de acciones y las rutinas de pensamiento, han sido utilizadas en diferentes ocasiones, se pudo evidenciar en esta última una mejor disposición de los estudiantes frente al como asumieron la estrategia para poder visibilizar su pensamiento. Además, fue una herramienta acertada para evaluar los conocimientos y contenidos realmente adquiridos y entendidos por los niños.

La secuencia de acciones y las rutinas de pensamiento, son estrategias que ayudan al docente a hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Son procedimientos que facilitan el logro del resultado del aprendizaje. (Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014).)

Como estrategia, para visualizar el pensamiento de los estudiantes frente al concepto de semiótica fue la rutina GENERAR – CLASIFICAR - CONECTAR – ELABORAR: Un mentefacto conceptual. Elegí esta rutina porque permite a los alumnos visualizar todo el proceso de razonamiento seguido en la comprensión del tema de Semiótica Visual.

Rutina No. 1. GENERAR. Pasos:

Solicito a los estudiantes, realicen una reflexión de lo que para ellos es semiótica. Importante como introducción para lograr la conclusión del tema desde la perspectiva de los estudiantes.

Estas ideas, se escriben en papeles de colores, los cuales se pegan en diferentes partes del aula. Este paso facilita la concreción de las ideas por escrito. Aunque no se presentó dificultad, se repitieron algunas ideas. (Evidencia 1).

Pido que todos lean las ideas pegadas en la pared. Esto permite, que ellos comparen sus ideas y las discutan entre ellos.

Ahora hay que organizar las ideas y solicito que clasifiquen cada idea de acuerdo a lo que crean se acerca a lo que ellos entienden del término semiótica y Alfabetización visual. (En este paso, demoran 20 minutos). Observé que no todos tenían claro el concepto y que había confusión entre los elementos semióticos presentados en algunas imágenes.

De forma individual, deben tomar apuntes en el cuaderno de la organización de las ideas. El que cada estudiante escriba y organice en su cuaderno la información dada por sus compañeros, aclaró algunas dudas. Observe como los niños que entendían el concepto le explicaban a los que aún tenían dudas.

Pido a los niños que nuevamente lean las ideas y las clasifiquen de forma jerárquica, teniendo en cuenta las categorías del mentefacto conceptual (Esquema explicado anteriormente). En este paso se observó un replanteamiento de la organización que ya se había discutido entre ellos. (Evidencia 2)

En los cuadernos los niños elaboran una lluvia de ideas, para generar las preposiciones finales que darán la estructuración del mentefacto conceptual.

Paso 2: CLASIFICAR.

Los estudiantes escuchan la elaboración del ejemplo del mentefacto conceptual de signo.

De forma individual, los estudiantes deben clasificar la información y escribir proposiciones (producto del pensamiento) del tema.

Seguidamente, se leen en voz alta y se debate sobre cada una de ellas, clasificando desde la más importante hasta las excluyentes. De esta forma, el profesor verifica la forma como los estudiantes comparan información relevante de la menos relevante.

Paso 3: CONECTAR:

Se pide a los estudiantes que después de clasificar y de acuerdo a las categorías del mentefacto relacionen las proposiciones que guardan relación para ubicarlas en supraordinadas, isoordinadas, excluyentes, infraordinadas. Esto permite comparar información y jerarquizarla. Los estudiantes entenderán qué relación hay dentro de cada idea que conforma el mentefacto.

Paso 4: ELABORAR MENTEFACTO CONCEPTUAL:

De forma individual los estudiantes elaboraran el mentefacto conceptual con el término semiótica. Esto permite organizar la información en su mente, además a recordar y retener el concepto y sus características.

En grupos compartirán sus mentefactos y lo complementarán con el de sus compañeros. Cada grupo elabora un mentefacto y expone, comparte a la clase el mentefacto final. Esto permite hacer conclusiones grupales, explicadas por los mismos niños.

El docente observa y reflexiona frente a las conclusiones dadas por los niños y tomará nota para fortalecer las explicaciones o replantear las estrategias.

Al finalizar la aplicación de la rutina de pensamiento, se pudo concretar el significado de Semiótica visual, sus relaciones, semejanzas y diferencias, entre otras categorías y patrones, con las que se puede confundir; además generó nuevas ideas y posibilidades ante situaciones múltiples, se combinaron ideas propias con las de otro y se pudo observar la semiótica desde otros puntos de vista. Como docente, pude identificar y resolver problemas de diferentes maneras, implementar estrategias y sopesar sus resultados, distinguí hechos de opiniones, y pude juzgar la fiabilidad de las evidencias y encontrar justamente la efectividad de la aplicación de la rutina de pensamiento.

Protocolos

Un ejercicio conjunto, que permite el dialogo y la reflexión entre pares, son los protocolos, además de generar procesos de cambio en los docentes. Los protocolos son herramientas que permiten orientar las prácticas reflexivas y generan espacios de aprendizaje colectivo en un entorno de colaboración. La aplicación de la rutina de pensamiento a los estudiantes de grado undécimo, y la realización del protocolo focalización del aprendizaje aportan una visión desde la mirada de varios docentes como una forma para reflexionar que permitió visibilizar de forma crítica los aciertos y desaciertos de la misma.

El desarrollo del proceso del protocolo se desarrolló de la siguiente manera:

Se definió el propósito: Cada docente, de forma organizada expone a sus compañeros la herramienta utilizada (rutina de Pensamiento) y la planeación desarrollada: La Rutina de pensamiento escogida como estrategia didáctica es GENERAR – CLASIFICAR – CONECTAR – ELABORAR: MENTEFACTO CONCEPTUAL. Los mentefactos conceptuales, permiten, no solo al estudiante sino también al profesor estructurar los conceptos y sintetizar la información que se presentará. Además, facilitan el desarrollo de ideas y su comprensión. Asimismo, con

ellos se pueden desarrollar ideas y conceptos, organizar material de repaso, pensamientos y también crear mapas de ideas. Cuando se elaboran mentefactos conceptuales, se relacionan conceptos y contenidos, la información se registra de manera estructurada en la mente y por tanto la posibilidad de recuperarla mediante el recuerdo y la abstracción se ve mejorada.

Se presenta el contexto:

Esta unidad didáctica está dirigida a estudiantes de grado Undécimo, de la IED Pompilio Martínez, del municipio de Cajicá. Sus edades oscilan entre los 15 y 16 años. El grupo está conformado por 28 estudiantes entre (12) niños y (16) niñas. Tienen habilidades lectoras y escriturales, dentro de la institución se posicionan como el segundo grupo a nivel académico en la Media técnica.

La pregunta enfoque realizada por el docente presentador fue ¿De qué forma entendieron los estudiantes de grado undécimo la semiótica visual?

Los docentes realizaron preguntas de aclaración tales como:

¿Cómo asumieron los estudiantes la rutina de pensamiento?

¿La estrategia utilizada, según su concepto, fue pertinente?

¿Cuántas rutinas de pensamiento ha aplicado a ese mismo grupo?

¿Cree que las rutinas de pensamiento ayudan a la comprensión?

¿La rutina utilizada, fue una forma para evaluar el tema?

Se presentan las evidencias del trabajo realizado.

Evaluación fría: Los docentes brindan opiniones positivas, la importancia de utilizar rutinas de pensamiento para concluir un tema, destacan el valor de la rutina para lograr la comprensión.

Evaluación fría: Es necesario tener presente siempre el propósito para no perder la finalidad de la aplicación de las rutinas de pensamiento.

Reflexión:

El ejercicio se tornó enriquecedor, la evaluación cálida y fría aportan comentarios que hacen ver las posibles falencias frente a qué tan claro estoy siendo con mis estudiantes, además cómo están aprendiendo y cuáles son las formas de aprendizaje que se observan en las conclusiones del trabajo. claridad que brindo a mis estudiantes.

Aunque fue la primera experiencia del uso de protocolos, fue difícil, pues la práctica no ha sido implementada sino una vez. El uso de protocolo permitió reflexiones frente a la evaluación, de cómo el uso de las rutinas de pensamiento es un medio para reforzar los conceptos abordados en clase. También, ayudó a escuchar experiencias que también han tenido éxito en diferentes contextos y dio ideas para utilizarlas en las clases personales.

Aunque, algunos docentes se abstienen de ser objetivos a la hora de hacer la evaluación fría, se pudo observar que, existe una organización clara para el desarrollo de las planeaciones, pues los objetivos son precisos, el propósito se conoce, pero se falla en la aplicación del desarrollo del proceso.

El uso de protocolos representa un reto y a la vez una oportunidad. Los protocolos permiten hacer en la institución un trabajo colaborativo y esto en alguna medida se puede convertir en hábito que conlleve a la enseñanza en pro de la construcción y desarrollo del pensamiento de nuestros estudiantes.

Evidencia 1

1. Precisión Total. Caracteres políticos (lectura)
 2. Explicación Mente factos conceptuales

Supra ordenado

isordinados — **Conceptos** — // Exclusiones

infrordenados

ps. Supra Contiene por completo a los otros
 Cualidades más importantes de
 conceptos.

Exdu: clases que se oponen

ISOJ. Establece alguna correspondencia
 no total

Ejemplo.

Sistema de Signos en la vida social.

Sistema de signos por palabras — Semiótica — // — Semiótica (Signos verbales) abstractos

es social

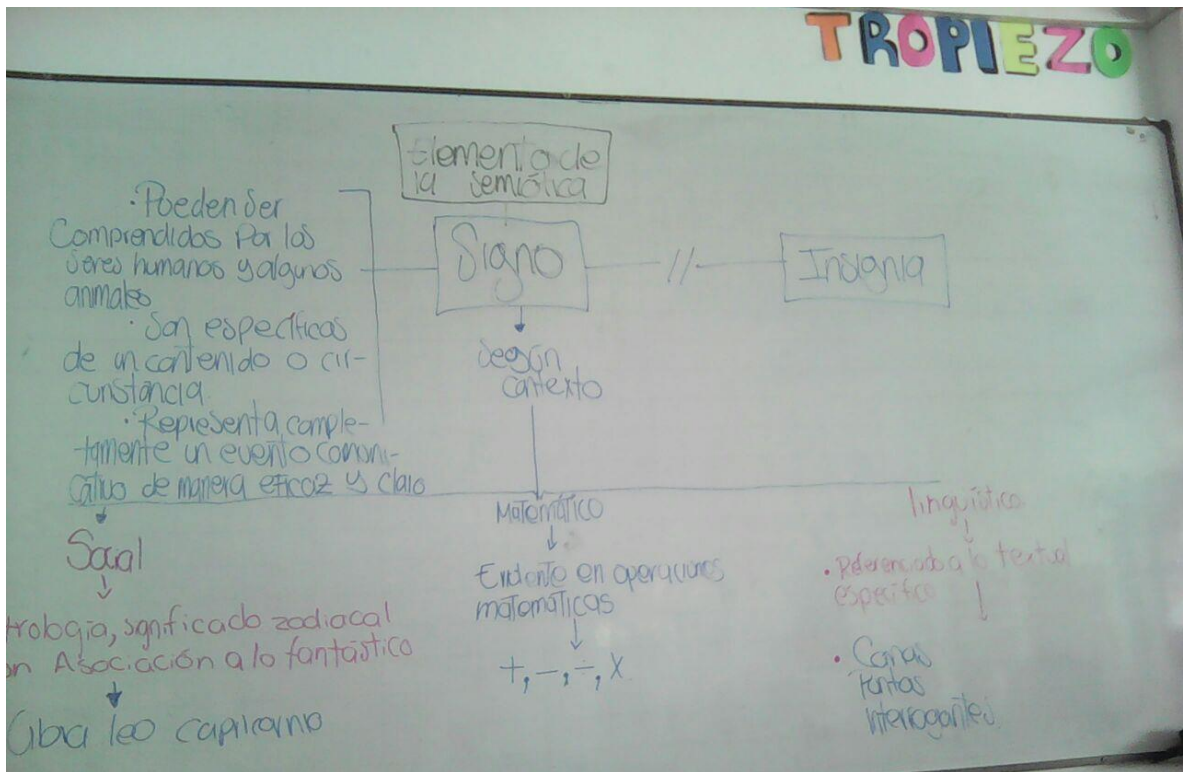
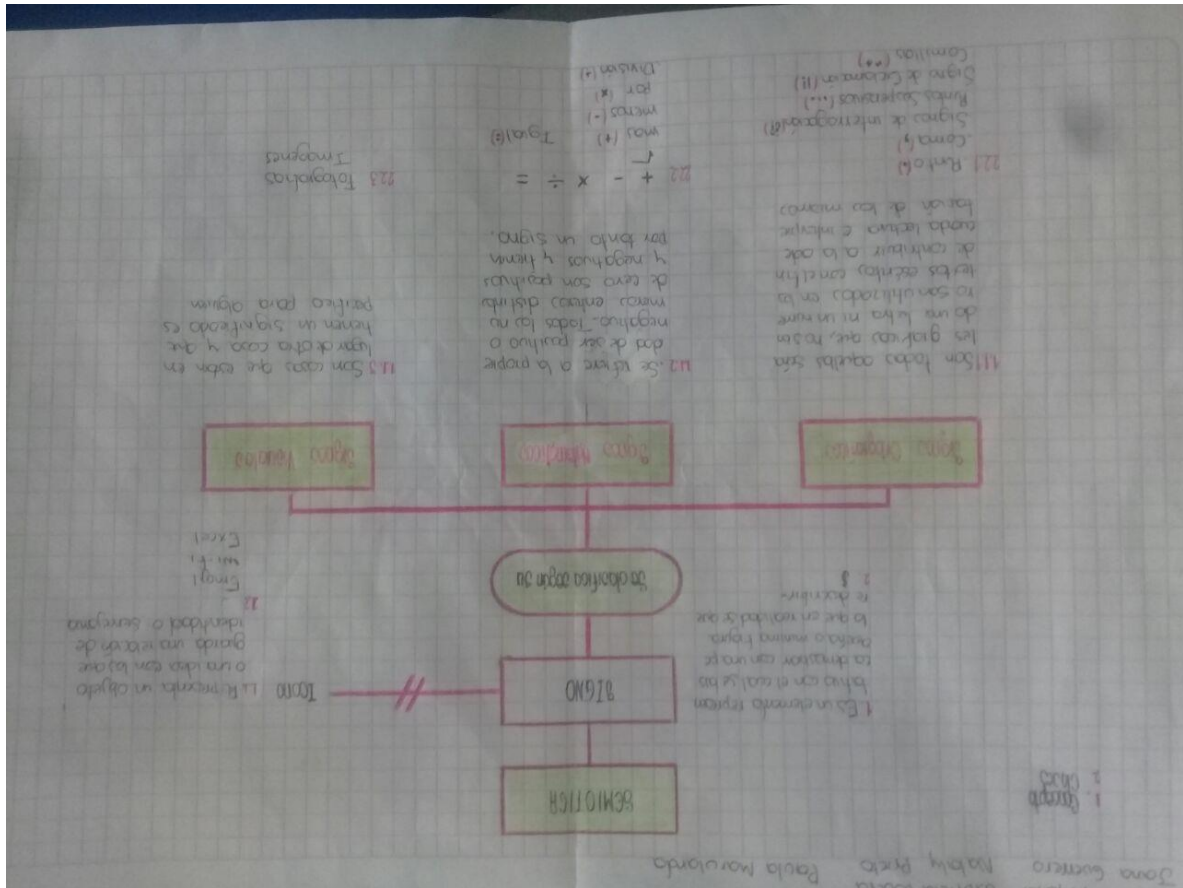
significante/significado

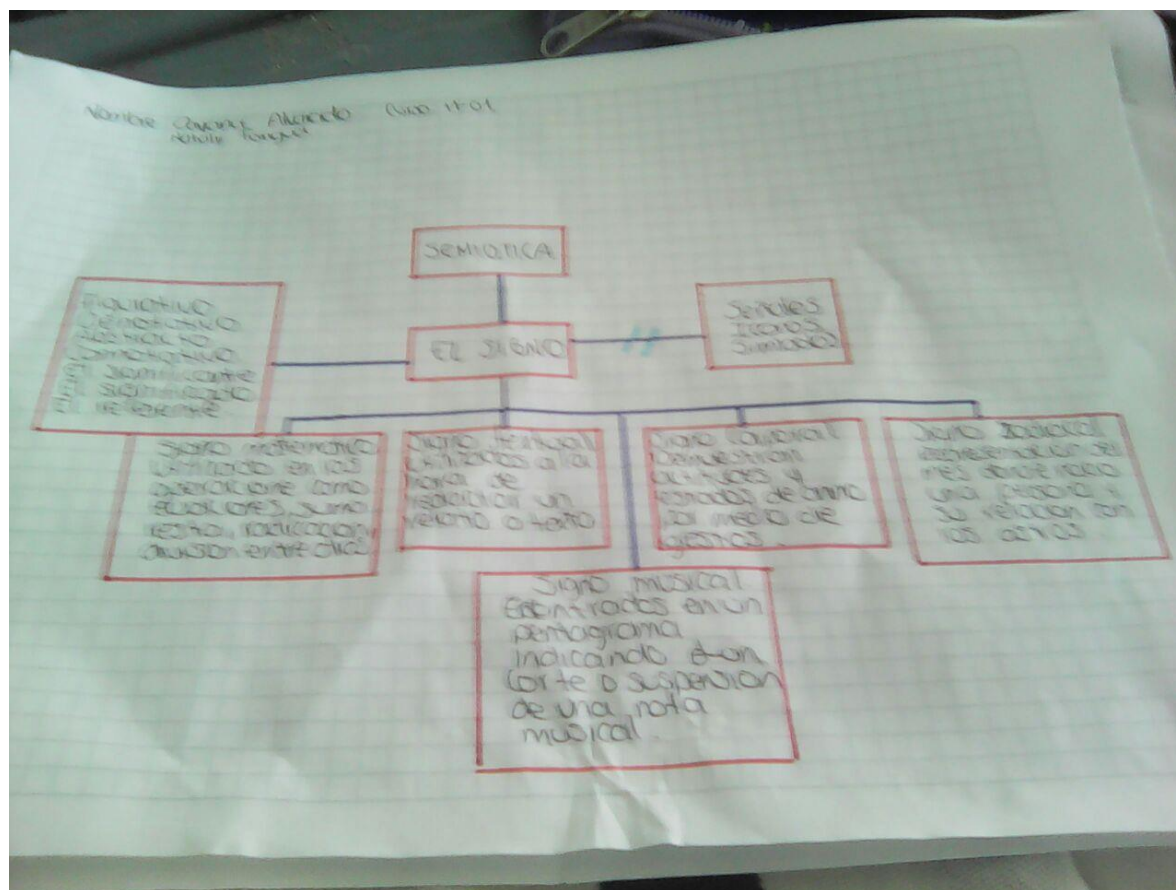
se presenta en todo objeto comunicativo.

1. gramática
 2. sintaxis
 3. pragmática

Diferentes Semióticas

Semiotica sincretica — general — particular — aplicada





REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Tishman, S, & Palmer, P. (2005). *Pensamiento visible. Leadership Compass*. Recuperado de http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover*.

7.12 Anexo M: Reflexiones sobre el currículo

7.13 Anexo N: Informe de triangulación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	NOHORA CHIQUIZA	JAKELINE SÁNCHEZ	SANDRA SANDOVAL	TRIANGULACIÓN
ENSEÑANZA	PLANEACIÓN	Unidad EPC	Unidad EPC	Unidad EPC	La aplicación de la unidad EPC, fue pertinente, la medida que atrajo la atención de los estudiantes. No sabemos, si la actividad funcionó por ser novedosa o por la organización en la planeación. En la habilidad disposicional (Apertura mental). Ennis (2011). En cuanto a las capacidades de Pensamiento Crítico. Observamos que las quince capacidades de Pensamiento Crítico propuestas por Ennis no se desarrollaron totalmente.
	INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS	Pre Test, pos test, reseñas, rutina de pensamiento. Trabajo colaborativo	Diorama. Rutina de pensamiento : Palabra, oración e idea. Trabajo colaborativo	Utilización TIC, rutina de pensamiento. Ver, pensar, preguntar.	La estrategia de rutina de pensamiento es una acción novedosa que apoya la disposición mental y actitudinal para preparar a los niños para la apertura del tema. Resultado ser una estrategia interesante porque conseguimos implementar una nueva forma de sostener el interés en los diferentes temas.
	RETROALIMENTACION	Informal cualitativa, permanente continúa.	Informal cualitativa, permanente continúa.	Informal cualitativa, permanente continúa.	En los tres casos se puede evidenciar el logro a través de la retroalimentación permanente ya que esta, es una de las estrategias que evidencian los adelantos o retrocesos tanto de los estudiantes como de nosotros y sirven para optimizar los procesos de mejoramiento continuo.

APRENDIZAJE	CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN	Los estudiantes entendieron el concepto de la reseña literaria y comprendieron de forma específica la diferencia entre ensayo y reseña literaria.	Los estudiantes entendieron el concepto de tesis y cadena y argumental y comprendieron las cuatro características de la tesis y la estructura de la cadena argumental.	Los estudiantes entendieron la escritura de la consonante “b” en la dirección que correspondía y comprendieron la diferencia con la consonante “d”.	El Pensamiento Crítico no se puede desarrollar en un trabajo deliberado (Madariaga, 2013). Con esta idea podemos decir que en la habilidad cognitiva, se logró interpretar, analizar, inferir, aplicar, pero a nivel de autorregulación se requiere bajar mucho más en esta habilidad que en las demás.
	APLICACIÓN	Los estudiantes redactaron una reseña literaria sobre la obra de Isabel Allende “La casa de los espíritus”	Los estudiantes redactaron un ensayo sobre el infierno personal vs el infierno Dantesco con base en el texto la Divina comedia.	Los estudiantes crearon diversas palabras con las consonantes vistas y posteriormente formaron frases.	Aunque, se lograron las metas de comprensión propuestas es necesario continuar profundizando en metacognición ya que, esta habilidad puede regular la habilidad cognitiva y de esta manera lograr el incremento la conciencia y el control de los estudiantes sobre su propio conocimiento (Gómez Aymes, 2012).
	EVALUACIÓN	Evaluación formal: Rubrica	Evaluación formal: Rubrica	Ubicación de letra en las diferentes palabras y diferenciación con la consonante	No tenemos claridad frente en la forma del cómo evaluar estas habilidades al referirnos al Pensamiento Crítico.

				e “d”	
PENSAMIENTO	CONCEPTUALIZACIÓN	Construcción de alegoría sobre el amor a nivel comparativo entre la realidad y la presencia del tema del amor en la casa de los espíritus.	Representación del infierno contemporáneo y el infierno dantesco a través de diorama para reconocer y construir su infierno personal por medio de un ensayo.	Diferencia r el sonido de la consonante de otros sonidos similares y conjugar la consonante con vocales y descubrir la idea implícita.	Los estudiantes lograron abstraer las características de los objetos del medio y construir la realidad interna. Aunque son funciones del pensamiento deseables tiene que tener un desarrollo instantáneo, no solamente en nuestra asignatura sino todas.
	REPRESENTACIÓN Y COMUNICACIÓN	Lingüística: Redacción de crítica a través de organización. Mentefacto conceptual. Medios visuales: Película la casa de los espíritus. Percepción: Creación y producción del género epistolar.	Lingüística: organización sintáctica en cuanto a la redacción de tesis, además, redacción de la cadena argumental. Códigos visuales: Película más allá de los sueños, dioramas, mentefacto argumental. Perceptivo: contraposición lógica entre el infierno personal y	Lingüística: a: Organización sintáctica de palabra y frase. Código visual: video el Mono Silábico. Perceptivo: modelación con plastilina para lograr el reconocimiento de la consonante y diferencia	La representación y la triangulación se logró en medida que los estudiantes lograron la relación entre los aprendizajes nuevos con lo que previos.

			el infierno dantesco.	ción de la B.	
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS y TOMA DE DECISIONES				El componente de resolución de problemas, se bajó hasta lograr la inferencia, pero no damos el espacio para razonar, decidir, planificar (Madariaga, 1983). Nosotros como maestros desconocemos la forma de potenciar la forma de resolución de problemas en nuestros estudiantes.

7.14 Anexo O: Matriz Bibliométrica

PENSAMIENTO CRÍTICO			
1.	Morales Zúñiga, Luis Carlos; (2014). El Pensamiento Crítico en la teoría Educativa Contemporánea. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", mayo-agosto, 1-23.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el lugar que ocupa el Pensamiento Crítico en la teoría contemporánea. • Noción del Pensamiento Crítico desde las corrientes de la Teoría educativa crítica y la pedagogía crítica. • Limitaciones que posee el Pensamiento Crítico y la educación crítica. 	www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf
2.	Valenzuela-González, Jaime Ricardo; (2016). Competencia transversal Pensamiento Crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. Revista Electrónica Educare, enero-abril, 1-26.	<ul style="list-style-type: none"> • Características de los estudiantes de secundaria quienes tienen dominio de la competencia transversal: Desarrollo del Pensamiento Crítico. • El desarrollo del Pensamiento Crítico como transversalidad, más que la lectura. • Pensamiento Crítico y resolución de problemas. 	http://www.una.ac.cr/educare Revista electrónica
3.	Vélez Gutiérrez, Carlos Fernando; (2013). Una reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración conceptual del Pensamiento Crítico. • Aportes sobre el tema desde perspectivas como: Psicología, sociología y Pedagogía. 	http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana9(2)_2.pdf

	interdisciplinar sobre el Pensamiento Crítico. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), Julio-diciembre, 11-39.		
4.	Martínez Salanova Sánchez, Enrique; (2001). México. Un paso más para la lectura crítica. Comunicar, octubre, 49-55.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación del lenguaje hasta llegar a la crítica. • Lectura crítica de: TV, Cine, video clip, teatro, zapping. 	http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana9(2)_2.pdf
5.	Delgadillo, J. A. M. (2006). Colombia ¿Cómo formarnos para promover Pensamiento Crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. Revista iberoamericana de educación, 39(6), 7.	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento Crítico y autónomo. • Como promover este pensamiento a través de una propuesta para el desarrollo de competencias en los profesores en el aula de clase. 	http://www.rieoei.org
6.	Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y herramientas prácticas sobre el Pensamiento Crítico. • Elementos del Pensamiento Crítico. 	http://www.academia.edu

	Crítico, conceptos y herramientas. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.		
7.	Valencia, F. J. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. Revista iberoamericana de educación, (46), 89-105.	<ul style="list-style-type: none"> • El dialogismo intertextual. • La lectura de textos breves como garantía de la interpretación crítica en el contexto escolar. 	http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLa_formaci%C3%B3n_de_lectores_cr%C3%ADticos_desde_el_aula.pdf
8.	López Aymes Gabriela. 2012. Pensamiento Crítico en el aula. México. Docencia e investigación. PP 41 – 60	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos del Pensamiento Crítico: Apertura mental, sensibilidad ante las creencias, los conocimientos y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. • Importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico para la vida académica y personal de los estudiantes. • Características del pensador crítico. • Dificultades de su uso en contextos escolares. 	http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
9.	Alegre-Bravo, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en niños de quinto. • Prueba Cloze de lectura y escala de estrategias de aprendizaje. 	http://Dialnet-RelacionEntreLaComprensionLectoraYLasEstrategiasDe-3646833.pdf

	distrito de Lima. Persona, (12), 207-223.		
10.	Benavides -Cáceres D. (2006). Colombia. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en la Educación. PP. 1 - 31	<ul style="list-style-type: none"> Propuesta pedagógica donde se promueve la lectura crítica en los estudiantes en la EAN 	https://revistas.uam.es/index.php/reice/issue/download/492/282 PDF
11.	Valls-Barreda, S. (2015). Innovación educativa: Lectura, Pensamiento Crítico y narración entre adolescentes de la era digital. Espéculo n. 54, 271-282. Narrar en la era digital. Revista de estudios literarios.	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje basado en proyectos asistido por la web donde se fomenta la lectura, el Pensamiento Crítico y la narración. 	https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/388828 PDF
12.	Vivas, G. P. M., &	<ul style="list-style-type: none"> La lectura: Una manera de acceder al Pensamiento Crítico. 	http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf

	<p>Bermejo, V. S. (2003). Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Universidad Complutense de Madrid.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejes dinámicos de la comprensión lectora. • Factores estructurales de la comprensión lectora. • Estrategias de Pensamiento Crítico. 	
13.	<p>Madariaga, Patricio. Schaffernicht, Martín. (2013). Venezuela. Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del Pensamiento Crítico. Repositorio Académico Universidad de Zulia. PP. 472 – 484</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema terciario de educación no favorece la formación de pensadores críticos. • Metodología didáctica. • Objetos de aprendizaje. • La tesis presentada en este artículo plantea que los jóvenes que ingresan a la Universidad (Chile) no poseen niveles aceptables del desarrollo del Pensamiento Crítico. • El anterior planteamiento se sustenta en dos grandes argumentos; el primero habla sobre el sistema terciario de educación no favorece la formación de pensadores críticos y mucho menos genera modelos de intervención, ni metodologías didácticas para potenciar dicha capacidad en los alumnos de pregrado y el segundo expresa la inexistencia de iniciativas tendientes al uso sistemático de instrumentos de medición, intervención y control del Pensamiento Crítico. • Al abordar esta lectura de una realidad educativa chilena y comparándola con la visión educativa colombiana, se pueden observar claramente factores comunes como: La preocupación existente en la actualidad por mejorar el Pensamiento Crítico por parte de docentes y estudiantes; el poco casi nulo interés de la educación primaria y secundaria para crear estrategias, aplicarlas, revisarlas y 	<p>http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/view/13938 PDF</p>

		<p>corregirlas solamente para potenciar el desarrollo del Pensamiento Crítico; la educación se ha centrado en estilos de aprendizaje secuenciales, lineales, concretos y ha abandonado el pensamiento causal y abstracto y la escasa preparación de los maestros para abordar este reto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surgen así preguntas sobre el tema, que permiten evolucionar la idea que se ha venido trabajando en investigación: ¿Es posible que las estrategias de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo del Pensamiento Crítico que actualmente existen, puedan ser adaptadas a formas genéricas de uso para su incorporación en cualquier asignatura? ¿En qué medida, la implementación de estrategias de enseñanza sistemática de habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales desarrolla el Pensamiento Crítico? ¿En qué medida los modelos de instrucción, las técnicas y modelos de enseñanza desarrollan el Pensamiento Crítico? ¿Qué otras estrategias de enseñanza – aprendizaje diferente a los objetos de aprendizaje se pueden utilizar? ¿Cómo lograr que los estudiantes aprovechen al máximo las “bondades” que les ofrece el Ciberespacio? 	
14.	<p>Pardo Romero, S., Marcela Arévalo, Lyda, Quiazua Fetecua, María Yolanda, & Acuña, Luisa Fernanda Dir. (2014). <i>Desarrollo de Pensamiento Crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación / Sonia Liliana Pardo Romero, Lyda Marcela Arévalo y María Yolanda Quiazua Fetecua;</i></p>	<p>Análisis del pensamiento en los procesos desde la práctica en el aula y sus resultados en función de la práctica docente y el cambio para la enseñanza aprendizaje.</p> <p>Uso de rutinas de pensamiento para realizar la indagación sobre la adquisición de destrezas y sub destrezas relacionadas con el Pensamiento Crítico.</p>	<p>http://unisabana-primو.hosted.exlibrisgroup.com/primو_librарy/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=unisabana_aleph000259652&indx=1&recIds=unisabana_aleph000259652&recIdxs=0&elementId=0&renderMode=poppedOut&displayMode=full&frbrVersion=&frbg=&vl(1139267579U11)=all_items&&dscnt=0&scp.scps=scope%3A%28UNISABANA%29%2Cscope%3A%28unisabana_dspace%29%2Cscope%3A%28unisabana_aleph%29%2Cscope%3A%28unis</p>

	<p><i>directora Luisa Fernanda Acuña.</i> Chía: Universidad de La Sabana.</p>	<p>Las rutinas de pensamiento desarrollan de forma escalonada las habilidades que permiten evidenciar expresiones críticas en los estudiantes.</p>	<p>abana_adam%29%2CEbscoLocal_57UNISABANA_1%2CEbscoLocal_57UNISABANA_2%2Cprimo_central_multiple_fe&vl(1UIStartWith0)=contains&vid=UNISABANA&mode=Basic&srt=rank&tab=unisabana_tab&vl(1139267578UI0)=any&dum=true&vl(fr eeText0)=DESARROLLO%20DEL%20PENSA MIENTO%20CR%20C3%8DTICO%20A %20PARTIR%20DE%20RUTINAS%20DE %20%20PENSAMIENTO%20EN%20NI% C3%91OS%20DE%20CICLO%20I%20DE %20EDUCACI%20C3%93N%20&dstmp=149 5677068008</p>
15.	<p>Sebastiani, Elías, Y F. (2004). Perú. Promoviendo el Pensamiento Crítico y creativo en la escuela. Umbral, Revista de Educación, Cultura y Sociedad. PP 115 – 120.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento creativo y Pensamiento Crítico. • Nuestra escuela se ha quedado desarrollando el pensamiento empírico-lineal. • Pensamiento Crítico creativo en un marco de valores. • La tesis planteada en este artículo es la necesidad en la escuela de promover un Pensamiento Crítico – creativo que ayude al logro de los objetivos propuestos en la educación peruana. • Desarrolla dos argumentos que sostienen su propuesta. El primero habla sobre las estrategias cognoscitivas como medio de enseñanza del Pensamiento Crítico y el fortalecimiento del pensamiento creativo por medio de problemas para sustentar con éxito los desafíos que enfrenta la sociedad peruana; y en el segundo señala tres momentos metodológicos para la organización de una sesión de aprendizaje como propuesta metodológica a los estudiantes del VIII ciclo de la carrera profesional de Educación a Nivel primaria de la Fachse- Universidad Nacional Pedro Ruz Gallo de Lambayeque • Al finalizar el análisis de la lectura y comparar con la problemática chilena, colombiana y ahora la peruana se ven los factores comunes expuestos en la anterior relatoría; la diferencia radica en la aparición del pensamiento creativo como coadyuvante del Pensamiento Crítico y esto apuntaría al entendimiento y 	<p>UMBRAL. Revista de Educación, Cultura y Sociedad. Documento PDF</p>

		<p>aceptación de la aparición en escena del pensamiento divergente; es interesante y deja preguntas en el aire que son dignas de revisar para así continuar cimentando nuestro proyecto de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si bien el texto nos presenta planteamientos específicos sobre la propuesta realizada por Sebastiani Y, que aún los estudiantes del Ciclo VIII vienen sustentando las actividades de aprendizaje que desarrollan con niños de diferentes grados de educación primaria (A la fecha el artículo) falta sustento teórico que le dé peso a las afirmaciones o hallazgos planteados en el artículo, no se encuentran referencias textuales que soporten el constructo teórico presentado y que de alguna manera facilite la profundización o el esclarecimiento de las ideas trabajadas. 	
16.	<p>Facione, P. (2007). Estados Unidos Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. PP. 23 – 56</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Pensamiento Crítico. • Habilidades del Pensamiento Crítico. • El método Delphi. • El pensamiento en la ciencia cognitiva. • Pensador crítico ideal. 	<p>http://www.insightassessment.com PDF</p>
17.	<p>Videgaray, M. C. G., & Martínez, J. H. D. R. (2014). México. Pensamiento Crítico y lectura, o cómo revivir a los nuevos zombis. Didac, (64), PP. 24-29.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definiciones de Pensamiento Crítico. • Pensamiento Crítico como ejercicio consciente y constante. • Características del pensador crítico. • Habilidades de búsqueda de significados, conceptos y contextos. • La tesis planteada en este artículo explora la importancia del lenguaje como elemento básico de construcción del Pensamiento Crítico en el nuevo entorno constituido por las redes sociales y los dispositivos tecnológicos. • La tesis planteada anteriormente, es sustentada a través de cuatro argumentos. El primer argumento se centra en la salud mental que todo joven debería considerar con 	<p>http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf</p>

		<p>seriedad sobre la importancia de ejercitarse intelectualmente de manera continua desde las edades más tempranas. El segundo describe el hecho que todos pensamos claro sin poder evitarlo, pero esto no explica que nuestro pensamiento sea siempre crítico, el tercero muestra el lenguaje como herramienta fundamental del pensamiento y el cuarto plantea el hecho de que el lenguaje como instrumento esencial del pensamiento, parece poco valorado por la juventud actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahora bien, al escoger el texto llamó poderosamente mi atención el título porque realmente así percibo en ocasiones a mis estudiantes, como “zombis”, me gusta la idea de explorar la importancia del lenguaje, más exactamente la palabra como elemento básico de comprensión; además la precisión en cuanto a las comparaciones escogidas del deportista y el joven con amplia vida social permiten ver realmente el Pensamiento Crítico como una actividad intencional, realizada con metas conscientes y claras y es aquí en donde veo la necesidad de ampliar estrategias, proponer, hacer intervención en el aula; estamos describiendo a nuestros estudiantes reales pero, no creamos alternativas concretas para hacer realidad ese sueño de lograr en ellos un Pensamiento Crítico que verdaderamente coadyuve al logro de una meta específica, de tomar decisiones asertivas y lo más importante a crear conciencia de forma consciente. • Retomando el tema del buen manejo del lenguaje y la inmersión diaria a internet por parte de nuestros estudiantes, que es una de las ideas propuestas, creo que no se profundiza lo suficiente y que aún hay que estudiarla para poder crear las tan anheladas estrategias que como profesores debemos organizar y aplicar para tomarlas como herramientas y no como sinónimo de prohibición y negación. 	
18.	Difabio de Anglat,	<ul style="list-style-type: none"> • Postulados centrales de algunos autores representativos del movimiento del Pensamiento Crítico: Robert Ennis, Harvey Siegel, Richard Paul, John McPeck. 	Enlace

	Hilda. (2005). España. "El critical thinking movement y la educación intelectual". ESE. Estudios sobre educación. N° 9 PP. I67-I87.	<ul style="list-style-type: none"> • Potencial de estas propuestas para la evaluación de la lectura crítica. 	<p>permanente: http://hdl.handle.net/10171/8919</p> <p>Aparece en las colecciones: REV - Estudios sobre Educación - Vol. 09 (2005)</p>
19.	Serrano Domínguez RJ. (2011). México. El Pensamiento Crítico del estudiante como opción para la calidad de la educación superior. Cuadernos COLAM No. 1. PP. 1-11	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados de prueba PISA en México frente a los niveles de organización de los currículos, la complejidad y la comprensión de las competencias y los perfiles de formación de los estudiantes. 	http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/14833 PDF
20.	Valenzuela, J., & Nieto, A. M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. REME, 11(28).	<ul style="list-style-type: none"> • Factores motivacionales que inciden en la adquisición y el desempeño del Pensamiento Crítico. • Escala motivacional del Pensamiento Crítico. 	<p>Revista electrónica de Motivación y emoción</p> <p>http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf</p>
21.	Tishhman S & Andrade A. (2010). México. Método del Pensamiento Crítico II. PP. 1-12	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa ser un buen pensador? • Dimensión afectiva y actitudinal de un alto nivel de pensamiento. • Definición, clasificación, valoración e instrucción de las disposiciones del pensamiento. 	http://epo83metodosdelpensamientocriticoii.blogspot.com.co/2010/02/disposiciones-segun-einis.html
22.	Kurland, D. (2003).	<ul style="list-style-type: none"> • Definiciones comparativas de lectura crítica y Pensamiento Crítico. 	http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin2012/alfin_folder/2012%20Unidad%205/Bi

	Lectura crítica versus Pensamiento Crítico. Recuperado el, 1. PP. 1-5		bliograf%EDas/Lect%20B%E1sicas/Lectura_basica_7.Lectura_critica_versus_pensamiento_critico.pdf
23.	Saiz, C & Rivas, S. (2008). España. Intervenir para transferir el Pensamiento Crítico. Actas de la Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. PP. 1-17	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de situaciones de intervención que representen nuestra actividad diaria para el desarrollo del Pensamiento Crítico. • ¿Cómo generar la reflexión crítica? 	http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/autor.htm
24.	Saiz, C & Rivas, S. (2008). España. Evaluación en Pensamiento Crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. Ergo, Nueva Época. PP 1-35	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de evaluación de Pensamiento Crítico. • Cómo se evalúa el Pensamiento Crítico y análisis de los problemas de estas iniciativas. 	http://www.ie.edu/universidad/es/ http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/autor.htm
25.	Agredo Tobar, J. A., & Burbano Mulcue, T. (2013). El Pensamiento Crítico, un compromiso con la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • El Pensamiento Crítico como razonamiento reflexivo. • Reflexión a partir de la epistemología del Pensamiento Crítico de autores como Halpern, Carlos Saiz y Silvia Rivas, Peter Facione, entre otros, su relación con la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 	http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/792

	PP. 1-30		
26.	Hinkelammert, F. (2008). Costa Rica. Sobre la reconstitución del Pensamiento Crítico. Revista Realidad 115. PP. 1 – 30	<ul style="list-style-type: none"> • Autocrítica del Pensamiento Crítico. 	Revista Realidad 115, 2008 PDF
27.	Cardozo Hernández, A & Prieto Sánchez María Dolores. (2009). España. Pensamiento Crítico y Alta Habilidad. Aula Abierta, Vol. 37. PP 1 -13	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo y mejoramiento del Pensamiento Crítico en niños y jóvenes con altas habilidades a través del análisis de la naturaleza del Pensamiento Crítico. 	Aula Abierta. ICE Universidad de Oviedo. PDF
28.	Montoya, J. (2007). Colombia. Acercamiento al desarrollo del Pensamiento Crítico, un reto para la educación actual. Sistema de Investigación FUCN. PP. 1 -16	<ul style="list-style-type: none"> • Crisis del Pensamiento Crítico. • Análisis del Pensamiento Crítico. • Dimensiones filosóficas del Pensamiento Crítico. • Consideraciones para desarrollar un Pensamiento Crítico en el ámbito educativo. 	PDF
29.	Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • propuesta sobre las competencias a desarrollar en la lectura crítica, surgida del estudio y la reflexión teórica de la lectura crítica y de una mirada sobre la práctica educativa y la realidad social y cultural 	http://www.saber.ulAVE/handle/123456789/17304 PDF

	Una propuesta para la reflexión y la práctica. Acción pedagógica, 1(16), 58-68.		
30.	Cassany, D. (2005). España Los significados de la comprensión crítica. PP- 1 – 14	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía y Pensamiento Crítico. • Lectura crítica y Literacidad crítica. • Dimensiones de la literacidad- 	http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
31.	Pinto, L & Hincapié, A. (2016). Colombia. Espiral crítica. Comprensión y producción de textos para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes de décimo Grado diferenciados por su estilo cognitivo. Repositorio Institucional Universidad de la Sabana. PP. 1 – 110	<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia de la comprensión y producción de mapas conceptuales y textos expositivos en el desarrollo de la claridad, relevancia, realismo y profundidad del Pensamiento Crítico. 	Intellectum Universidad de la Sabana. Tesis de grado.
32.	Di Fabio, H. (2005) Argentina. El Critical Thinking Movement y la educación intelectual. Servicio de	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la evolución que ha tenido el Pensamiento Crítico desde sus inicios. • Revisión de los postulados centrales de algunos autores representativos del movimiento del Pensamiento Crítico de Robert Ennis, Harvey Siegel, Richard Paul, John McPeck. • Una pregunta central para crear un programa de desarrollo intelectual es si las habilidades críticas deben 	https://dadun.unav.edu/handle/10171/8919

	Publicaciones de la Universidad de Navarra. P.P 167 -187	<p>ser enseñadas en cursos ad hoc o incorporadas a las distintas disciplinas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento Crítico es el pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas. 	
CURRÍCULO			
No.	Autor/Año/Lugar/editorial/pág	Aportes teóricos al problema de investigación	Link revistas/libro digital/documento pdf
	.		
1.	Díaz Barriga, Á., & Barriga, Á. D. (1996). El currículo escolar: surgimiento y perspectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de la palabra currículo. • Currículo: problema conceptual o dimensión disciplinaria. 	
2.	Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.	<ul style="list-style-type: none"> • Dos vertientes en el campo del currículo, que a lo largo del siglo pasado se expresaron en maneras divergentes de visualizarlo: la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, perspectiva que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, y la que lo vincula con conceptos como vida cotidiana. • Currículo como práctica educativa y realidad curricular, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula. 	www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf
3.	Díaz Barriga Arceo, F. (2005). México. Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. Perfiles educativos, 27(107), 57-84.	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias más recientes en los estudios y modelos relacionados con el desarrollo del currículo. • Los modelos que pretendieron innovar el currículo desde diferentes perspectivas, como las que derivan de la lógica empresarial (diseño por competencias, planeación estratégica). • La flexibilidad curricular; la visión psicopedagógica constructivista y los modelos experienciales de formación en la práctica; la incorporación de temas o ejes curriculares transversales como respuesta a la necesidad de fortalecer la dimensión ética del currículo, 	http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci_arttext PDF

		promover el desarrollo humano o instaurar una educación cívica y ambiental.	
4.	Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (1987). Diseño y desarrollo curricular (Vol. 45). Narcea Ediciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas innovadoras sobre currículo; con base en las experiencias vividas por un grupo de docentes. • Innovación didáctica emergente. 	http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/44670522/libedinski.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491711110&Signature=w7uviKPZxpBEMTbpWDxCrgZ6SkA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_innovacion_en_la_ensenanza_Disenoyd.pdf
5.	Barriga, D. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. Tecnología y comunicación educativas, (21), 19-39.	<ul style="list-style-type: none"> • Difícilmente puede hablarse de la existencia de un solo enfoque o metodología curricular capaz de dar respuesta integral a la diversidad de problemas que plantea el currículum y su praxis. • Revisión de los fundamentos conceptuales y modelos más representativos de este campo. • Perfilar una propuesta metodológica más integral y flexible que las precedentes, con base en las dimensiones social epistemológica y psicoeducativa. 	http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISE%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDABA/Aprox-metod.pdf
6.	Escudero, J. M., & Area, M. (2000). Diseño, desarrollo e	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del papel que juegan los materiales curriculares (Libros de texto, guías didácticas, cuadernos, fichas, videos didácticos, software Educativos, diapositivas, etc.) 	http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Area_Moreira_Unidad_3.pdf

	innovación del currículum. Síntesis Editorial.		
7.	McCormick, R., & James, M. (1997). Evaluación del currículum en los centros escolares. Ediciones Morata.	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum oficial, concreto, oculto y resultado de aprendizaje. • Necesidad de perfeccionar los materiales y las técnicas de enseñanza. • Demandas de los patrocinadores de los proyectos. 	https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CEI8kFAhw78C&oi=fnd&pg=PA11&dq=C%C3%B3mo+se+puede+evaluar+el+curr%C3%ADculo&ots=tMBFNhdD9G&sig=LkMnDVqlzwVPAkIEtLpWjgGefM8#v=onepage&q=C%C3%B3mo%20se%20puede%20evaluar%20el%20curr%C3%ADculo&f=false
8.	Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Acción pedagógica. PP. 14-28	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias son procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y compromiso ético, y se enmarcan en la formación integral. • Procesos de transformación curricular basados en el direccionamiento estratégico desde la Quinta Disciplina, la organización curricular por módulos y proyectos formativos, y la planeación del aprendizaje por problemas y talleres. • Una innovación en el diseño curricular por competencias es la organización de los estudios mediante ciclos propedéuticos que posibilitan que los estudiantes vayan estudiando por fases, al término de las cuales pueden optar por varias ofertas educativas y por la vinculación laboral 	https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Curr%C3%ADculo+y+planeaci%C3%B3n+educativa
9.	Cantón Mayo, I. (2011) Diseño y desarrollo del currículo. Alianza	<ul style="list-style-type: none"> • El currículo se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, metodología y evaluación que los profesores planifican, desarrollan y evalúan en los Centros educativos. 	https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=520783 Libro

	Editorial.	<ul style="list-style-type: none"> • El currículo responde a las preguntas ¿que enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar? • Y la LOE (2006), en su artículo 6, define el currículo como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación». 	
10.	Wee, C. (SF). (2017) Sostenibilidad, currículum y Calidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera al currículo como uno de los elementos claves que guían el proceso educativo, pues es ahí donde debiesen estar estipulados los aprendizajes necesarios para el desarrollo integral de cada persona. • Siendo la evaluación uno de los procedimientos fundamentales para su construcción y posterior mejora, buscando que dicho currículum alcance los estándares adecuados para ser considerado de calidad, entendiéndolo como una visión panorámica de la realidad. • En este sentido, se aborda el debate sobre la necesidad de considerar a la sostenibilidad dentro de las competencias a desarrollar en el currículum, a partir de la compleja situación mundial en la actualidad. 	http://media.wix.com/ugd/e5dccd_72b270a862804453a23879c6e258ba67.pdf
ALFABETIZACIÓN VISUAL			
	Alcalá Rodríguez, L., & Marfil-Carmona, R. (2016). Cultura visual y alfabetización mediática en educación infantil: las posibilidades del diálogo con imágenes. In Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y desarrollo social	<ul style="list-style-type: none"> • Foto diálogo. Los niños y niñas pueden dialogar a través de preguntas y respuestas visuales y artísticas, que engloban tanto la fotografía como el resto de las artes. • El diálogo con imágenes como vía para el aprendizaje visual artístico. 	https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51487

(2016), p 1240-1254 (pp. 1240-1254). Egregius.		
Altisen, C. J., & de OBSEQUIO, S. I. N. O. P. S. I. S. (2002). Alfabetización visual. Buenos Aires, Argentina.	<ul style="list-style-type: none"> • Nuestra vida cotidiana transcurre en una cultura de imágenes. • La educación toma postura frente a la imagen... deseduca. • Diseño gráfico – diseño comunicacional. • Relación entre educación e imagen. <p style="text-align: center;">Marco teórico sobre la importancia de la imagen en la educación.</p>	<p>https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32876898/alfabetizacion_visual.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542343796&Signature=rSt8Cg0cR3zKAtIEY0zhxmRMCsE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAIfabetizacion_visual.pdf</p>
Anglada Escudé, M. (2014). La alfabetización visual en el aula de español como lengua extranjera.	<ul style="list-style-type: none"> • Este trabajo defiende la necesidad de incluir la alfabetización visual en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, y en concreto del español como lengua extranjera. • El desarrollo de la destreza de la lectura de imágenes es imprescindible para preparar a los nuevos ciudadanos. • La lectura de imágenes no es una habilidad universal, ya que está determinada por el entorno y la cultura. 	<p>http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/111602</p>
Alfaro, G. C. (2014). La alfabetización visual y los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica. Revista Estudios, (29), 446-470.	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de alfabetización visual que han sido elaboradas por teóricos de los estudios visuales, para la educación general en las universidades estadounidenses 	<p>Revista Estudios, (29), 446-470.</p>
Aristizábal, P., Lasarte, G., &	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos retos ante los que se hallan la pedagogía de la imagen y la alfabetización audiovisual. 	<p>http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined</p>

<p>Tresserras, A. (2015). Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil. <i>Revista de Investigación en Educación</i>, 13(2), 243-255.</p>		<p>/article/view/232</p>
<p>Barragán Gómez, R., & Gómez Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. <i>Íkala, revista de lenguaje y cultura</i>, 17(1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Base teórica para sustentar las complejas operaciones cognitivas involucradas en la lectura de imágenes (Caricatura) y consecuencias en el proceso de alfabetización. • Objetivo demostrar que la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica en los estudiantes en la misma medida en que lo hace la lectura del texto escrito. 	<p><i>Íkala, revista de lenguaje y cultura</i></p>
<p>Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. <i>Lectura y vida</i>, 21(4), 32-43.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización temprana, antes llamada alfabetización emergente. • Descubrimiento sobre la adquisición de la lengua escrita en las primeras edades. • Construcción del conocimiento de la lengua escrita. 	<p><i>Lectura y vida</i>, 21(4), 32-43</p>
<p>Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? <i>Lectura y vida</i>, 24(2), 2-17.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de alfabetización 	<p><i>Lectura y Vida</i>, 24(2), 2-17</p>

<p>Carrillo, J. A. O. (2004). Publicidad e iconicidad. Propuestas para una metodología de alfabetización visual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La alfabetización visual como premisa para el aprendizaje • En el programa de Alfabetización visual básica que diseñamos y experimentamos se desarrollan capacidades relacionadas con: 1. El análisis morfosintáctico de textos visuales. 2. La abstracción visual como instrumento de descubrimiento de significados subliminales. 3. La interpretación semántica y la valoración ética y estética. • En primer lugar, pueden ayudar a alumnos y profesores a mejorar su formación social y moral mediante el desarrollo de las capacidades de análisis reflexivo y crítico. 	
<p>Ceruelo, V. G., & Sáez- Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 20(2), 127-142.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo tecnológico del S. XXI ha ampliado los estímulos visuales e instala necesidad de promover una alfabetización visual progresiva. • Valorar los aprendizajes promovidos en las actividades de los libros de texto que emplean imágenes en Chile y España. • Sugerir directrices didácticas para su uso como documento gráfico visual en la enseñanza de las ciencias sociales. • La alfabetización visual en primaria es un punto de partida para la adquisición de herramientas de lectura crítica para el posterior aprendizaje de los estudiantes. 	<p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966708</p>
<p>Colle, R. (2011). El contenido de los mensajes icónicos. Sociedad Latina de Comunicación Social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cita de Charles Morris, destacado semiólogo norteamericano: "El conocimiento de los signos puede servir para que el individuo no permita que lo exploten. Desde la cuna hasta la tumba, desde que se levanta hasta que se va a dormir, el 	<p>https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/6764051/2011_13_Colle_interior.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542488398&Signature</p>

	individuo se encuentra rodeado por una inacabable red de signos, mediante los cuales los demás procuran avanzar sus propios objetivos”	e=8sk0N6hTHONMsC8zy5qd5BIKIX4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL analisis de contenido de las comunica.pdf
Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). " Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 25(98), 53-92.	<ul style="list-style-type: none"> • Paisaje cambiante de la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización. • Pedagogía de la Multialfabetización. 	
Domínguez-Gómez, E. M., & Sánchez-Durán, C. (2016). Alfabetización fotográfica en educación artística en el tercer ciclo de Educación Primaria (España). Revista Digital do LAV, 9(3).	<ul style="list-style-type: none"> • Parece oportuno, viviendo en un mundo visual, analizar la situación de la enseñanza de la Fotografía, como disciplina artística, en educación primaria. • Conocer los contenidos sobre fotografía de los libros de texto de Expresión Plástica en el tercer ciclo de educación primaria. conocer las aptitudes del profesorado ante la Fotografía como medio de Expresión Artística. 	http://www.redalyc.org/html/3370/337049443003/
Dondis, D. A. (1976). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona:	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía, conocimiento visual y lenguaje verbal: visualizar es la capacidad de formar imágenes mentales. El lenguaje ha ocupado una posición única en el aprendizaje humano. Ha funcionado como medio de almacenamiento y transmisión de la información, como vehículo para el intercambio de ideas y como medio para que la mente 	https://ggili.com/media/catalog/product/9/7/9788425229299_inside.pdf

	Gustavo Gili.	<p>humana pudiera conceptualizar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetidad visual. 	
	Eco, U. (2011). Apocalípticos e integrados. DEBOLS! LLO.	<ul style="list-style-type: none"> • Los sonidos y las imágenes. Mito generacional, propuesta de investigación 	https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=W5zYVzkliFAC&oi=fnd&pg=PP3&dq=Apocal%C3%ADpticos+e+integrados&ots=C4AiTeM0W&sig=EZpPuVUZjyX2Se-SOoE1zmCFCjQ#v=onepage&q=Apocal%C3%ADpticos%20e%20integrados&f=false
	Expósito Ortiz, S. (2013). La importancia de la alfabetización visual en educación primaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de integrar la alfabetización visual en la escuela para crear futuras generaciones que sean capaces de analizar los códigos visuales y ser críticos con la sociedad que los rodea. 	http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3149
	<p>Farías, M., & Seguel, C. A. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. <i>Colombian Applied Linguistics Journal</i>, 16(1), 93-104.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes teóricos • Programa de Alfabetización visual • Análisis de un texto multimodal desde dos modelos semióticos y evaluamos sus posibilidades de exploración en procesos de significación. El primero, Magariños (1991), propone una amplia lectura visual a partir de nueve relaciones entre forma, existencia y valor; el segundo, Kress y Van Leeuwen (1996), adscrito a la semiótica discursiva, descompone el espacio visual en áreas que articulan lo ideal, lo real, lo dado y lo nuevo en el diseño textual. 	http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/5377

<p>Ferrera Rodríguez, J.G. & Vergilio Leite, L. (2008). A vueltas con la alfabetización visual: lenguaje y significado en las películas de Es Anderson.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos del concepto de la alfabetización visual, aplicando las herramientas de análisis de imágenes, como ejemplos del manejo intencional de las imágenes para transmitir determinados significados. • El ABC visual. • Ampliando los límites de la AV. Percepción visual y Pensamiento Crítico 	
<p>del Mar, M. Aprendiendo a mirar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidad de la fotografía como recurso educativo a través del desarrollo de una experiencia en el ámbito de la alfabetización audiovisual. 	
<p>Mitchell, W. J. T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, (1), 17-40.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios visuales o cultura visual como metodología crítica • ¿Cuál será el objeto d investigación de los estudios visuales? ¿Cuáles son las líneas y las definiciones encargadas de delimitar dicho campo? • Ocho contra tesis sobre la cultura visual. • Cultura visual. 	<p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=807298</p>
<p>Molina, J. A. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. Centro Superior de.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivimos inmersos en una continua narración de imágenes que son portadoras de mensajes y valores como acceso a una cultura visual. • El texto en la imagen ha sido un recurso comunicativo y estético muy utilizado por los artistas como aportación y ampliación semántica. 	<p>http://www.ersilias.com/wp-content/uploads/JavierAbadMolina-Imagen-palabra.pdf</p>
<p>Muriel, J. M. F. Alfabetización visual, uso de imágenes y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El modo en que aprendemos una segunda lengua se relaciona estrechamente con los medios sensoriales con que procesamos la información lingüística. <ul style="list-style-type: none"> • Se aprende lo que se siente y, en este sentido, el diseño de actividades multisensoriales muestra al 	<p>http://www.encuentro-estocolmo.com/wp-content/uploads/2013/08/Curso-de-</p>

recursos para la enseñanza.	profesorado de ELE un conjunto de procedimientos con los que movilizarlos recursos cognitivos.	formaci%C3%B3n-para-profesores-de-espa%C3%B1ol.pdf
Luna, S. M. (2014). Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. Revista Digital do LAV, 7(3), 003-018.	<ul style="list-style-type: none"> • La cultura visual contemporánea compromete los modos de relación con el mundo y los otros. • Frente a los discursos que culpan al exceso de imágenes de la decadencia de la educación y la cultura, es más interesante reconocer a las imágenes en su dimensión experiencial y política. • La noción de que la imagen es transparente provoca que los significados que porta pasen desapercibidos, como un currículum oculto. • Esta aproximación a la Cultura Visual se basa entonces en la idea de que todo ver es el resultado de una construcción cultural, articulada como un modo complejo e híbrido de construcción de los significados. 	https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/16201
Orrego, N. H. V. (2009). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. Revista Interamericana de Bibliotecología, 31(1), 207-225.	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes ocupan una parte significativa de su tiempo en promover en los estudiantes la comprensión de textos verbales como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, relegando a un segundo plano las imágenes que los acompañan. • Lineamientos básicos sobre los cuales se iniciaron los estudios sobre alfabetización visual. • Entorno hipermedial. 	Revista Interamericana de Bibliotecología, 31(1), 207-225.
Pascual, A. S., Castro, J. C. R., & Arnal, M. (2016). Narrar con	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión metodológica sobre la utilización de la entrevista fotográfica en un estudio sobre las estrategias sociales, culturales y comunitarias de “resiliencia” de los hogares fuertemente afectados por la crisis económica y social actual. 	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5743413

<p>imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales, (35), 71- 104.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la segunda mitad del siglo XX y hasta el momento actual, ha sido progresiva e imparable la incorporación de materiales visuales a la investigación social. 	
<p>Roldán, Á. G. (2013). El Caso. Culturas de lo visual en entornos educativos. DOCREA, (3), 61- 82.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivimos de las imágenes que fabricamos y muchas de ellas son video. • La imagen en movimiento es información, documentación y sobre todo una forma de elaborar conceptos, de pensar con imágenes. • Proyecto formativo de investigación – acción, desarrollado en la educación artística. • El arte nos permite generar formas más intuitivas e interactivas de aplicar los propios conocimientos, pero también de adentrarnos en cuestiones y formas de conocimiento que no siempre presentan una lógica lineal. 	<p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233447</p>
<p>Steiner, M. (2012). Comprender las imágenes: Entre las formas simbólicas y los procesos culturales. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (39), 71-85.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de alfabetización visual están conformados por una multiplicidad de aspectos que en gran medida se alejan de lo estrictamente visual. • Aprender a ver implica atravesar un proceso de hábito cultural al cual se incorporan condicionantes ideológicos, políticos, históricos y sin duda estéticos. 	<p>Ensayos, (39), 71-85.</p>

<p>Tubío, D. (2012). Reflexiones sobre la educación visual. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (39), 131-143.</p>	<ul style="list-style-type: none">• AV aplicada a la enseñanza de la fotografía.• Importancia del entrenamiento visual en la sociedad contemporánea.• Concepto de Alfabetización Visual.	<p>http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-35232012000100010&script=sci_arttext&tln_g=en</p>
--	--	--