

**LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO
DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN EN
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA**

CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACION
BUCARAMANGA**

2018

**LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO
DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN EN
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA**

CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO

**TRABAJO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTOR
LEONARDO RAÚL BRITO
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

A Dios por darme la sabiduría y el entendimiento para llevar a cabo esta maestría.

A mi madre y esposo por ser apoyo y compañía en este proceso.

A los docentes, especialmente al director de colectivo Leonardo Brito, que en el transcurso de estos semestres fue apoyo y guía para cumplir los objetivos como estudiante y como persona.

AGRADECIMIENTOS

Cada frase que compone este proyecto de investigación la ofrezco a Dios Todo Poderoso por darme la fuerza, la inspiración y vocación para llevarlo a cabo.

A mi querido esposo, por su paciencia, oraciones y motivación constante en este proceso.

A mi dulce madre y a mi querida suegra por sus oraciones y sus palabras de aliento en los momentos en que quise desfallecer.

A todas aquellas personas que en las diferentes etapas me brindaron su colaboración.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	18
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	20
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
2. JUSTIFICACIÓN	31
3. OBJETIVOS	34
3.1 OBJETIVO GENERAL	34
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
4. MARCO TEÓRICO	35
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	35
4.1.1 Antecedentes internacionales	35
4.1.2 Antecedentes Nacionales	38
4.1.3 Antecedentes locales	44
4.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	48
4.2.1 El desarrollo de aprendizajes en los niños.	48
4.2.2 Lectura Crítica.	51
4.2.3 La competencia lectora.	55
4.2.4 El Lenguaje a través de la imagen.	66
4.2.5 La Lectura de Imágenes.	70
4.2.6 Elementos básicos de la imagen.	72
4.2.7 Estrategia para la lectura de Imágenes.	75
4.2.8 Secuencia Didáctica.	78
4.3 FUNDAMENTOS LEGALES	80
5. METODOLOGÍA	83

5.1	ENFOQUE METODOLÓGICO	83
5.2	DISEÑO METODOLÓGICO	84
5.3	PROCESO DE RECOLECCION DE LA INFORMACIÓN	93
5.3.1	Técnicas de recolección de la Información.	93
5.3.2	Instrumentos de registro de la información.	99
5.4	ESCENARIO Y PARTICIPANTES	101
6.	DISEÑO DE LA PROPUESTA	103
6.1	FASE DIAGNÓSTICA	103
6.1.1	Análisis prueba inicial de lectura.	104
6.1.2	Análisis de entrevistas a maestros.	119
6.1.3	Análisis Observación no participante.	133
6.2	ANÁLISIS DE LA FASE DIAGNÓSTICA	138
6.2.1	Hallazgos de la Fase Diagnóstico	141
7.	DISEÑO DE LA PROPUESTA	143
7.1	ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	153
7.1.1	Categorías de análisis de las sesiones de clase	153
7.1.2.	Análisis de las sesiones.	185
7.2	ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y/O REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA	197
7.2.1	Prueba Final de Lectura.	197
7.3.	VALIDEZ INTERNA	207
7.4.	CONSIDERACIONES ÉTICAS	208
8.	HALLAZGOS	210
9.	CONCLUSIONES	219
10.	RECOMENDACIONES	222

BIBLIOGRAFÍA	224
WEBGRAFÍA	230
ANEXOS	231

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Puntajes promedio y desviaciones estándar en matemáticas, lectura y ciencias, PISA 2012	22
Tabla 2. Porcentajes de estudiantes en niveles 5 y 6, en nivel 2 (nivel básico) y por debajo de nivel 2 pruebas PISA 2012	23
Tabla 3. Competencias comunicativas. Prueba Saber grado quinto	27
Tabla 4. Componentes de la Prueba Saber grado quinto	28
Tabla 5. Niveles para la lectura de imágenes	77
Tabla 6. Esquema de ciclos, técnicas e instrumentos a utilizar en la propuesta	92
Tabla 7. Análisis de la información entrevista a maestros	119
Tabla 8. Registro de Observación no participante	133
Tabla 9. Criterios observación no participante	135
Tabla 10. Secuencia Didáctica	145
Tabla 11. Categorías de Análisis de la sesión 1	153
Tabla 12. Análisis sesión 1	155
Tabla 13. Categorías de Análisis de la sesión 2	157
Tabla 14. Análisis sesión 2	158
Tabla 15. Categorías de Análisis de la sesión 3	161
Tabla 16. Análisis sesión 3	162
Tabla 17. Categorías de Análisis de la sesión 4	165
Tabla 18. Análisis sesión 4	166
Tabla 19. Categorías de Análisis de la sesión 5	168
Tabla 20. Análisis sesión 5	169
Tabla 21. Categorías de Análisis de la sesión 6	171
Tabla 22. Análisis sesión 6	172
Tabla 23. Categorías de Análisis de la sesión 7	174
Tabla 24. Análisis sesión 7	175
Tabla 25. Categorías de Análisis de la sesión 8	177
Tabla 26. Análisis sesión 8	178

Tabla 27. Categorías de Análisis de la sesión 9	180
Tabla 28. Análisis sesión 9	181
Tabla 29. Categorías de Análisis de la sesión 10	183
Tabla 30. Análisis sesión 10	184
Tabla 31. Recopilación de respuestas por componentes evaluados	198
Tabla 32. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final. Componente Semántico	201
Tabla 33. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final. Componente Sintáctico	202
Tabla 34. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final. Componente Pragmático	203
Tabla 35. Análisis autoevaluación a estudiantes	204

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentajes y resultados Prueba Saber grado quinto, años 2013, 2014, 2015 y 2016	26
Gráfica 2. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 1 de la Prueba inicial de lectura	105
Gráfica 3. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 2 de la Prueba inicial de lectura	105
Gráfica 4. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 3 de la Prueba inicial de lectura	106
Gráfica 5. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 4 de la Prueba inicial de lectura	106
Gráfica 6. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 5 de la Prueba inicial de lectura	107
Gráfica 7. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 6 de la Prueba inicial de lectura	107
Gráfica 8. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 7 de la Prueba inicial de lectura	108
Gráfica 9. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 8 de la Prueba inicial de lectura	109
Gráfica 10. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 9 de la Prueba inicial de lectura	109
Gráfica 11. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 10 de la Prueba inicial de lectura	110
Gráfica 12. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 11 de la Prueba inicial de lectura	111
Gráfica 13. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 12 de la Prueba inicial de lectura	111
Gráfica 14. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 13 de la Prueba inicial de lectura	112

Gráfica 15. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 14 de la Prueba inicial de lectura	112
Gráfica 16. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 15 de la Prueba inicial de lectura	113
Gráfica 17. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 16 de la Prueba inicial de lectura	114
Gráfica 18. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 17 de la Prueba inicial de lectura	114
Gráfica 19. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 18 de la Prueba inicial de lectura	115
Gráfica 20. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 19 de la Prueba inicial de lectura	115
Gráfica 21. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 20 de la Prueba inicial de lectura	116
Gráfica 22. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente semántico. Prueba inicial de lectura	116
Gráfica 23. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente sintáctico. Prueba inicial de lectura	117
Gráfica 24. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente pragmático. Prueba inicial de lectura	118
Gráfica 25. Categorías y subcategorías	186
Gráfica 26. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente semántico. Prueba final de lectura	200
Gráfica 27. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente sintáctico. Prueba final de lectura	201
Gráfica 28. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente pragmático. Prueba final de lectura	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de la comprensión lectora según aportes de Goodman y Smith	57
Figura 2. Ciclos en el proceso de investigación según Kemmis	87
Figura 3. Proceso de Triangulación desde las técnicas	141

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES	231
ANEXO B. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	232
ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO A DIRECTIVO DOCENTE	234
ANEXO D. DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR	235
ANEXO E. INSTRUMENTO PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL	236
ANEXO F. REJILLA DE VALORACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA	244
ANEXO G. ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA DOCENTE	246
ANEXO H. INSTRUMENTO PRUEBA FINAL	250
ANEXO I. INSTRUMENTO EVALUACION DE LA SECUENCIA	254

RESUMEN

TÍTULO: LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA*

AUTOR: CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO**

PALABRAS CLAVE: La lectura, lectura de imágenes, comprensión lectora, interpretación textual.

DESCRIPCIÓN:

La investigación “La imagen como herramienta pedagógica para el desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación en estudiantes de quinto grado de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja” se realizó bajo el enfoque cualitativo, su objetivo general fue determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.

De esa forma, se realizó una prueba de lectura inicial y otra final; la aplicación de entrevistas semiestructuradas a las docentes titulares del curso y observaciones no participantes que permitieron dar a conocer qué estrategias utilizaban las docentes para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes de quinto. De igual manera, se hizo uso de una secuencia didáctica que utilizaba la imagen como herramienta pedagógica para el desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación textual.

Cabe resaltar, que la organización y tratamiento de datos se realizó de manera descriptiva, analítica e interpretativa donde se hizo uso de categorías y subcategorías apriorística y emergentes en algunos casos, para sistematizar la información. Posteriormente, se discutieron y triangularon los hallazgos, dando respuesta a la pregunta que originó esta investigación.

Finalmente, este informe investigativo tiene como propósito incentivar la lectura crítica a través de la comprensión y la interpretación de textos no verbales: imágenes.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Leonardo Raúl Brito, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: IMAGE AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER SKILLS OF UNDERSTANDING AND INTERPRETATION IN FIFTH GRADE STUDENTS OF AN OFFICIAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE MUNICIPALITY OF BARRANCABERMEJA*

AUTHOR: CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO**

KEY WORDS: Reading, reading images, reading comprehension, textual interpretation.

DESCRIPTION:

The research "The image as a pedagogical tool for the development of superior comprehension and interpretation skills in fifth grade students of an official educational institution of the municipality of Barrancabermeja" was carried out under the qualitative approach, its general objective was to determine how a tool The pedagogy that involves the image develops superior comprehension and interpretation skills in the fifth grade students of an official Educational Institution of the municipality of Barrancabermeja.

In this way, an initial reading test and a final test were carried out; the application of semi-structured interviews to the teachers holding the course and non-participant observations that allowed us to disclose which strategies teachers used to develop comprehension and textual interpretation in fifth grade students. In the same way, a didactic sequence was used that used the image as a pedagogical tool for the development of superior comprehension skills and textual interpretation.

It should be noted that the organization and treatment of data was carried out in a descriptive, analytical and interpretative manner where a priori and emerging categories and subcategories were used in some cases, to systematize the information. Subsequently, the findings were discussed and triangulated, answering the question that originated this investigation.

Finally, this research report aims to encourage critical reading through the understanding and interpretation of nonverbal texts: images.

* Graduation project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director: Fabio Durán Salas, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que realiza el ser humano, de ella depende en gran medida otros conocimientos que el niño adquiere en sus contextos cercanos e implica la adquisición de destrezas superiores de comprensión e interpretación textual, porque permite el desarrollo del pensamiento, y de las capacidades cognitivas como son las reflexivas y las críticas.

Cuando en la escuela se enseña a leer entendida esta acción como comprensión, le posibilita al estudiante aprender a pensar, a relacionar o comparar con experiencias previas, a hacer intertextualidad, a analizar, a deducir, a inferir y comprender el mundo que le rodea para interactuar y proponer alternativas de solución que se requieran.

En este sentido es importante realizar estudios que hagan uso de las imágenes para desarrollar la comprensión y la interpretación. Teniendo en cuenta esto, se llevó a cabo la presente investigación: *La imagen como herramienta pedagógica para el desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación en estudiantes de quinto grado de una institución educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.*

De este modo, leer es comprender, lo que implica no sólo la decodificación de lo observado sino la comprensión global, la cual se da a partir de las relaciones que establece el lector con su cultura, con su mundo exterior y que posibilitan la aprehensión de los saberes. Vygotsky¹ afirma que “el desarrollo de la mente y de las funciones psicológicas superiores de cada individuo, es el resultado de la interiorización constructiva de los saberes culturales por parte del sujeto, (con la ayuda ajustada de los mediadores sociales)”. Estos últimos son eficaces en la construcción de significados porque el proceso de comprensión lectora le permite al

¹ VIGOTSKY. Lev S. El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona. 2007.p. 20

niño aprender o adquirir conocimientos cuando establece relaciones y encuentra elementos de comprensión y vínculos afectivos con el mundo que lo rodea.

En ese orden de ideas, esta experiencia pedagógica investigativa se halla organizada en siete capítulos así:

En el primero, se realiza un acercamiento al problema de investigación, se expone la justificación, los objetivos generales y específicos. En el segundo capítulo, se encuentra el marco teórico que orienta la investigación desde los antecedentes investigativos (internacionales, nacionales y locales) y la fundamentación conceptual en la que se apoya. En el tercer capítulo, se encuentra el diseño metodológico, que incluye el enfoque, la metodología utilizada, la población, y el proceso de recolección y registro de la información. En el cuarto, se consigna el análisis de la información obtenida. En el quinto capítulo, se menciona la discusión y hallazgos de la investigación. En el sexto apartado, se ubican las conclusiones de la investigación y en el último capítulo, las recomendaciones que tienen como finalidad contribuir eficazmente al uso de la lectura de imágenes en diversos contextos.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un organismo de cooperación internacional, conformado por 35 países de los cinco continentes, se encarga de brindar asesoría para el mejoramiento de las políticas públicas, esforzándose por descifrar y dar a conocer al mundo entero las acciones que conducen a un cambio económico, social y ambiental”².

Desde el año 2006 Colombia viene participando en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) organizado por la OCDE. Estas son realizadas a nivel internacional a los estudiantes que se encuentran finalizando el ciclo de educación básica, con el fin de verificar los conocimientos y habilidades adquiridos durante todo el proceso de escolarización. Según el informe sobre el marco de evaluación PISA 2006, las pruebas “se centran en todo aquello que los jóvenes de 15 años necesitarán en el futuro y se propone evaluar qué son capaces de hacer con lo que han aprendido. La evaluación toma en consideración el común denominador de los currículos nacionales, pero no se circunscribe a él”³.

Las Pruebas PISA se aplican cada tres años en forma aleatoria, evaluando competencias en lectura, matemáticas y ciencias naturales. Teniendo en cuenta las competencias evaluadas en lectura, se entiende este concepto como “la comprensión, uso, reflexión e involucramiento con los textos escritos por parte de la persona, para alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad”⁴. De esta manera, se pretende a través

² OCDE. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Marco de la Evaluación. PISA, 2006. p. 7.

³ *Ibíd.*, p. 8.

⁴ MEN. La competencia lectora en el marco de PISA 2015. Orientaciones Didácticas. Lima. Perú, 2015. p. 9.

de las pruebas que los estudiantes sean capaces de **comprender el texto y reflexionar sobre él**, es decir que relacionen significativamente este con ideas o conocimientos previos producto de sus vivencias personales o su interacción en sociedad, con otras personas e incluso con otros textos o situaciones. Del mismo modo, se busca que los muchachos hagan **uso de los textos para una finalidad**, es decir, que lo que lean les sea útil o aplicable en los diversos contextos en los cuales interactúan, que exista un propósito de comunicación cuyo fin no es necesariamente inmediato o concreto, sino que este se prolongue con el tiempo.

La prueba además evalúa que el estudiante sea capaz de **involucrarse en el acto de leer**, como se manifiesta textualmente en el documento “el buen lector no solo puede comprender, reflexionar y usar los textos para lograr determinados fines, sino que, además, está profundamente “comprometido” con la lectura”⁵, es decir, que sea capaz de tomar partido, lograr objetivos de su interés y que adquiera placer por la lectura de acuerdo a su grado de compromiso.

En la siguiente tabla se presentan los puntajes promedio y la desviación estándar de los países latinoamericanos participantes en las pruebas PISA para el año 2012.

⁵ MEN. La competencia lectora en el marco de PISA 2015. Orientaciones Didácticas. Lima. Perú, 2015. p. 10.

Tabla 1. Puntajes promedio y desviaciones estándar en matemáticas, lectura y ciencias, PISA 2012.

Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Chile	423	81	441	78	445	80
México	413	74	424	80	415	71
Uruguay	409	89	411	96	416	95
Costa Rica	407	68	441	74	429	71
Brasil	391	78	410	85	405	79
Argentina	388	77	396	96	406	86
Colombia	376	74	403	84	399	76
Perú	368	84	384	94	373	78
Promedio OCDE	494	92	496	94	501	93
Shanghái	613	101	570	80	580	82

Tomado de: Informe Nacional de resultados Resumen ejecutivo. Colombia en PISA 2012.

En lectura, el puntaje de Colombia (403) es inferior a los de 53 países, similar a los puntajes de siete países (Uruguay, Brasil, Túnez, Jordania, Malasia, Indonesia y Argentina) y superior a los de Albania, Kazajistán, Catar y Perú⁶.

En cuanto a los niveles de competencia de los estudiantes en lenguaje el análisis está centrado en los porcentajes de estudiantes que se ubican en los niveles 5 y 6 (desempeño superior); en aquellos que están en el nivel 2, que es, según PISA, el nivel de competencia básico en las tres áreas; y en aquellos que no alcanzan el nivel 2, como se muestra en la siguiente tabla.

⁶ ICFES. COLOMBIA EN PISA 2012 Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo. Bogotá, 2013. p. 7.

Tabla 2. Porcentajes de estudiantes en niveles 5 y 6, en nivel 2 (nivel básico) y por debajo de nivel 2 pruebas PISA 2012.

Países	Matemáticas			Lectura			Ciencias		
	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)	5 y 6 (%)	2 (%)	< 2 (%)
Chile	1,6	25,3	51,5	0,6	35,1	33,0	1,0	34,6	34,5
México	0,6	27,8	54,7	0,4	34,5	41,1	0,1	37,0	47,0
Uruguay	1,4	23,0	55,8	0,9	28,9	47,0	1,0	29,3	46,9
Costa Rica	0,6	26,8	59,9	0,6	38,1	32,4	0,2	39,2	39,3
Brasil	0,8	20,4	67,1	0,5	30,1	49,2	0,3	30,7	53,7
Argentina	0,3	22,2	66,5	0,5	27,3	53,6	0,2	31,1	50,9
Colombia	0,3	17,8	73,8	0,3	30,5	51,4	0,1	30,8	56,2
Perú	0,6	16,1	74,6	0,5	24,9	59,9	0,0	23,5	68,5
Promedio OCDE	12,6	22,5	23,0	8,4	23,5	18,0	8,4	24,5	17,8
Shanghái	55,4	7,5	3,8	25,1	11,0	2,9	27,2	10,0	2,7

Tomado de: Informe Nacional de resultados Resumen ejecutivo. Colombia en PISA 2012.

Según estos resultados en lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2, es decir, los estudiantes han adquirido las competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse en la sociedad. En las pruebas Pisa los niveles de desempeño van de 1 a 5 o 6 siendo 1 el más bajo y 5 o 6 el más alto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden localizar y posiblemente secuenciar o combinar múltiples piezas con información implícita, inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Trata con información altamente plausible o con alternativas en conflicto. Así mismo, los estudiantes construyen el significado de un lenguaje con matices sutiles o demuestran una comprensión plena y detallada de un texto⁷.

Estos resultados conducen a repensar la manera como los estudiantes comprenden a profundidad lo que intentan decir los diversos textos, lo cual permite relacionar las ideas adquiridas con información de otras fuentes para lograr objetivos de interés particular en los educandos. Es importante y necesario, entonces, encaminar

⁷ Ibíd., p. 9.

acciones desde el aula y la escuela que trabajen haciendo énfasis a estos componentes de la lectura para que se mejoren sustancialmente los aprendizajes de los estudiantes a nivel país.

En cuanto a los procesos evaluativos internos, Colombia viene haciendo esfuerzos significativos para el mejoramiento de la calidad educativa, para ello ha diseñado un indicador de avances para las Instituciones educativas del país. El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) es una herramienta conformada por cuatro componentes que son combinados en uno solo para medir el trabajo realizado por cada institución, con el fin de saber cómo están en cada ciclo educativo —Básica Primaria, Básica Secundaria y Media y cómo se puede mejorar. Para conocer el Índice Sintético se toman como referencia los resultados de la Prueba Saber y los cuatro componentes que lo conforman: el Progreso, el Desempeño, la Eficiencia y el Ambiente Escolar que al ser sumados dan como resultado el ISCE.

Según el Reporte de la Excelencia 2016, el Progreso es el componente que le permite a las Instituciones educativas comparar su grado de avance o retroceso con relación a los resultados de la prueba Saber año a año, el Desempeño le permite a la Institución conocer el número de estudiantes ubicados en cada uno de los niveles de desempeño y así mismo compararlos con otras Instituciones, la entidad territorial, el departamento y la nación; la Eficiencia se refiere a la cantidad de estudiantes que superan el año escolar y son promovidos al grado siguiente, y el Ambiente Escolar se relaciona con los ambientes propicios para el desarrollo de los aprendizajes como son el seguimiento al aprendizaje y el ambiente en el aula⁸.

Por la necesidad que convocó esta investigación, es importante tener en cuenta los componentes de Progreso y Desempeño de la Institución Educativa, para

⁸ Ministerio de Educación Nacional. Reporte de la Excelencia 2016. Institución Educativa El Castillo p.2.

profundizar en la naturaleza del problema. El puntaje de la institución en estos componentes fueron derivados de los resultados obtenidos en la prueba Saber, pues estos son los que permiten medir el cambio porcentual de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente en el área de lenguaje y así determinar si el colegio había mejorado o no con relación a años anteriores.

El Ministerio de Educación Nacional evalúa desde la prueba Saber las competencias comunicativas, como son la competencia comunicativa lectora, que va referida a cómo leen e interpretan los estudiantes y la competencia comunicativa escritora, que se relaciona con la producción de textos escritos. Teniendo en cuenta los componentes que evalúa la prueba, se puede decir que el componente semántico se refiere al sentido y los significados originados a partir del texto, qué dice este. El componente sintáctico hace referencia a la estructura y la forma del texto en cuanto a la coherencia y la cohesión, en otras palabras cómo se organiza el texto; y el componente pragmático por su parte, evalúa el uso del texto en contexto, es decir, responde a cuál es el propósito comunicativo.

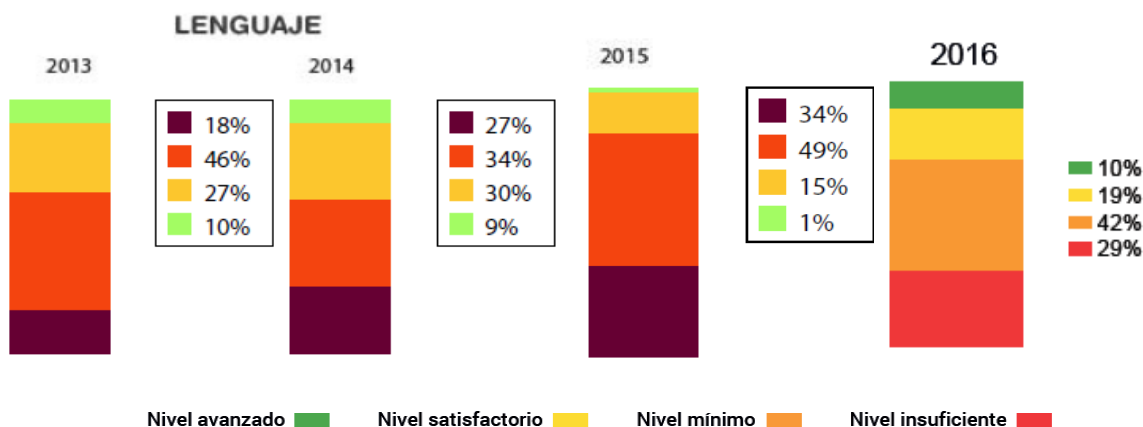
Desde esta perspectiva, se pretendía mejorar los aprendizajes de los estudiantes y por ende los niveles en los resultados de las diferentes pruebas; para ello era útil la comprensión textual que es un proceso a través del cual el lector elabora “un significado” en su interacción con el contexto; la comprensión a la que llega el lector cuando hace una lectura se relaciona directamente con las vivencias y carga de experiencias que le permiten recordar eventos y relacionarlos con lo que el texto menciona, tratando de interpretar lo que expresa el autor.

Las pruebas Saber son diseñadas para evaluar los aprendizajes que se espera adquieran los estudiantes durante su proceso de formación, es decir los estándares Básicos en Competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Los resultados obtenidos en estas evaluaciones externas sirvieron como referente para que las Instituciones educativas reflexionen en torno a los procesos

pedagógicos que adelantan, y diseñen estrategias de mejoramiento significativas y aplicables a las situaciones de contexto que se les presenten a los estudiantes en la vida real.

De esta manera, se apreciaba en los resultados de la Prueba Saber de Lenguaje⁹ (gráfica 1) que la Institución Educativa a intervenir presentaba desmejora en sus resultados, presentando dificultades en la competencia comunicativa lectora y escritora; mostrando debilidad en el componente sintáctico en el año 2013 y similitud en los componentes semántico y pragmático del mismo año, lo que quiere decir que no hubo mejora en relación a otros años y otras instituciones; del mismo modo, se mostraba debilidad en los componentes semántico y sintáctico en el año 2014, situación que persistió en los componentes sintáctico y pragmático en 2015; y se continuó mostrando debilidad en el componente semántico y muy débil en el componente pragmático en el año 2016, por esta situación, fue necesario realizar acciones que posibilitaran mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua Castellana.

Gráfica 1. Porcentajes y resultados Prueba Saber grado quinto, años 2013, 2014, 2015 y 2016.



Fuente: Tomado de Reporte de la excelencia IE. Blanca Duran de Padilla 2013, 2014, 2015 y 2016 y adaptado por la investigadora.

⁹ Ministerio de Educación Nacional. Reporte de la excelencia 2015 – 2016. Institución Educativa Blanca Duran de Padilla. p. 2

Como lo refleja la gráfica de 2016, el 29% de los estudiantes se encontraban en nivel insuficiente, es decir, el estudiante promedio ubicado en este nivel no superaba las preguntas de menor complejidad de la prueba, y un 42% en nivel mínimo lo cual significaba que el estudiante promedio de este nivel solo lograba hacer una lectura fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconocía su estructura superficial y lograba una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, preveían planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identificaban regularmente el posible interlocutor, revisaban y corregían escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional.

Igualmente, se aprecia en la tabla 3 que la competencia comunicativa lectora se mostraba como fuerte en los años 2013 y 2016, similar en el 2014 y débil en el año 2015. Lo cual permitía analizar que esta competencia se evidenciaba de manera incipiente en los estudiantes pues la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones presentes en diferentes tipos de textos alcanzaban regularmente una relación dinámica entre estos y el lector.

Tabla 3. Competencias comunicativas. Prueba Saber grado quinto.

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
AÑO	LECTORA	ESCRITORA
2013	Fuerte	Débil
2014	Similar	Fuerte
2015	Débil	Fuerte
2016	Fuerte	Débil

Fuente: Tomado de Consulta de resultados Prueba Saber y adaptado por la investigadora.

Por su parte, los componentes de la competencia comunicativa que evalúa la Prueba Saber son: el semántico, el sintáctico y el pragmático. Como se aprecia en la tabla 4.

Tabla 4. Componentes de la Prueba Saber grado quinto.

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA			
AÑO	SEMÁNTICO	SINTÁCTICO	PRAGMÁTICO
2013	Similar	Débil	Similar
2014	Similar	Débil	Fuerte
2015	Fuerte	Débil	Similar
2016	Similar	Fuerte	Muy débil

Fuente: Tomado de Consulta de resultados Prueba Saber y adaptado por la investigadora.

Según la información contenida en la tabla anterior, en los resultados obtenidos por la Institución Educativa el componente semántico en 2013 se reportó similar, en 2014 similar, en 2015 fuerte y 2016 nuevamente similar. El componente sintáctico por su parte, en el 2013 se registró débil, en el 2014 débil, en el 2015 débil y en 2016 fuerte; y el componente pragmático en 2013 marcó similar, en 2014 fuerte, en el 2015 similar y en 2016 muy débil. Es claro observar que no hubo mejoras año a año en los diferentes componentes; por lo cual, y de acuerdo al análisis de los resultados obtenidos, era importante comenzar a fortalecer cada uno de ellos; donde el componente semántico se refería al sentido y los significados originados a partir del texto, es decir la idea principal, el componente sintáctico se relacionaba con la estructura textual, la coherencia y la cohesión para poder comprender el texto y el componente pragmático aludía al uso del texto en un contexto comunicativo.

En general, estos resultados indicaron que, al finalizar el ciclo de educación básica primaria, más de la mitad de los estudiantes de quinto grado no lograban una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y no

relacionaban su contenido con información de otras fuentes; no hacían inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; tampoco deducían información implícita de partes del contenido; ni de las palabras; al igual que no explicaban acertadamente las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Todo esto impedía el desarrollo cognitivo completo de los estudiantes, necesario para dar continuidad con la educación básica secundaria y por ende en su desempeño académico en otras áreas del saber, puesto que leer es una habilidad comunicativa primordial para la adquisición y transmisión del conocimiento; así mismo, formar un individuo crítico o ciudadano competente e integral, ya que una persona con pensamiento crítico es capaz de proponer, argumentar, crear, innovar y aportar acciones claves en una sociedad letrada que se encuentra en constante cambio.

De esta manera, en este proyecto de investigación se trabaja la lectura de imágenes que busca potenciar el desarrollo de la comprensión y la interpretación textual con la formación de lectores competentes, autónomos y reflexivos que generan personas críticas en la sociedad actual.

Por lo anteriormente descrito, se buscaba comprender las dificultades presentes para el grado quinto con el fin de intervenir positivamente y como se mencionaba en el título de este proyecto la imagen es usada como pretexto para desarrollar destrezas superiores de comprensión e interpretación textual. A partir de esta situación este proyecto se planteaba la siguiente pregunta que guió el objetivo de la investigación:

¿De qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja?

Del mismo modo, y a partir del interrogante anterior surgen inquietudes como:

- ❖ ¿En qué niveles de comprensión e interpretación textual se encuentran los estudiantes de quinto?
- ❖ ¿Qué estrategia utiliza la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes de quinto?

- ❖ ¿Qué características debe tener un texto no verbal para contribuir al desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación textual en los estudiantes de grado quinto?

- ❖ ¿Qué características debe tener una estrategia pedagógica que involucre la imagen para fortalecer la comprensión e interpretación textual en los estudiantes de quinto?

2. JUSTIFICACIÓN

El Plan Nacional de Desarrollo – PND¹⁰, se sustenta en tres pilares fundamentales: la paz, la equidad y la educación. Desde el concepto de paz generado por el gobierno nacional, se pretende que se cierren brechas de acceso y se invierta en recursos que ayuden a mejorar la cobertura y la calidad del sistema educativo; desde la equidad se busca que los habitantes gocen de los mismos derechos y oportunidades viviendo en paz y formando el capital humano necesario para el desarrollo de la nación; y desde el pilar de la educación, se intenta crear una fuerza laboral calificada con oportunidades en la generación de ingresos por empleos de calidad, además de ciudadanos educados que resuelvan los conflictos que se le presentan en la cotidianidad sin recurrir a la violencia. En últimas, se puede decir que la educación en Colombia busca crear oportunidades de progreso para que sus habitantes disfruten de los mismos derechos.

Desde esta última premisa, el país viene dando pasos agigantados para que Colombia sea la más educada, para ello, se vienen realizando acciones que tratan de mejorar la educación tales como: la vinculación de niños de 5 años a la educación inicial, la aplicación de la Prueba Saber a estudiantes de 3°, 5°, 9° y Saber 11° con el fin de hacer medición a nivel nacional y con otros países a nivel internacional aplicando las pruebas PISA, aumentando así, el rendimiento académico de los estudiantes, incluso con la implementación del programa Todos a Aprender, cuya política es transformar las prácticas educativas de los maestros y mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las áreas de Matemáticas y Lenguaje en los diferentes niveles educativos de la básica primaria.

En este orden de ideas, acercarse a la realidad educativa en Colombia es necesario para posibilitar que el trabajo pedagógico genere experiencias significativas que

¹⁰ Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo, 2014 – 2018. p.67

hagan uso de la lectura crítica como función social y comunicativa, pues el hombre se desarrolla como hombre gracias a su naturaleza social y este desarrollo depende de la calidad del sistema de relaciones sociales y prácticas socializadoras que transcurren en diversos escenarios o contextos como la familia, el grupo escolar, la comunidad o grupos informales donde aprende a asumir responsabilidades y obligaciones.

El lenguaje verbal (lingüístico oral o escrito) y no verbal (imágenes, cine, pinturas, grafitis, etc.), hacen posible los diversos procesos de interacción que establecen los seres humanos, con los cuales conceptualiza, comprende e interpreta la realidad con el fin de comunicarse. Es aquí donde la lectura cumple una función social y comunicativa, ya que permite la recreación, resolución de dudas y la creación de nuevos interrogantes. Es un proceso constructivo en el que se emplean estrategias que permiten ir más allá de la decodificación es decir, al significado.

Las imágenes son observadas constantemente, se puede decir que son de conocimiento cotidiano, pues los estudiantes se encuentran inmersos en ellas; las ven en todas partes, en la televisión, en el mercado, en el cine, en vallas publicitarias etc., pero aun así su lectura es incipiente o poco consciente y estas tienden a persuadir o a manipular al lector quien no se percata de los propósitos e intenciones del autor en el proceso comunicativo. Así pues, este proyecto adquirió relevancia porque pretendía usar la imagen como herramienta para desarrollar destrezas superiores de comprensión e interpretación textual, que permitían a los estudiantes crear diversas representaciones desde lo conocido y profundizar la naturaleza de lo no verbal con los que interactuaban eficazmente; de esta manera, lo no verbal y lo verbal se conjugaban aportando conocimientos e ideas para que construyeran y reconstruyeran significados que les ayudaran a comprender la realidad circundante.

Esta propuesta de intervención tiene como referente fundamental los resultados obtenidos por la Institución en las pruebas Saber, pues pretendía fortalecer la

competencia comunicativa, enriquecer los procesos pedagógicos para que el niño desarrollara sus conocimientos, mejorara la calidad educativa y participara como sujeto activo en la sociedad, acciones que redundaron positivamente en la mejora de los resultados.

Por otro lado, este proyecto de investigación buscaba hacer aportes a los planes de mejoramiento institucional en el área de lenguaje para que transformen las prácticas de aula y se incorporen estrategias de comprensión de lectura de textos no verbales u otros sistemas simbólicos. De igual manera, se pretendía que esta propuesta fuera referente para otras investigaciones que buscan desarrollar procesos de comprensión e interpretación textual haciendo uso de la imagen.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los niveles de comprensión e interpretación textual en que se encuentran los estudiantes de quinto.
- Describir las estrategias que utiliza la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes de quinto.
- Determinar las características que debe tener un texto no verbal para contribuir al desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto.
- Establecer las características que debe tener una estrategia pedagógica que involucre la imagen para fortalecer la comprensión e interpretación textual en los estudiantes de quinto.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Después de realizar una búsqueda exhaustiva y detallada por investigaciones acerca de la imagen, con el fin de conocer proyectos que desarrollen destrezas superiores de comprensión e interpretación, se encontraron algunas propuestas que involucran aspectos relacionados con la temática a abordar. Se considera importante mencionarlas a continuación, pues sirvieron como base para el diseño de esta investigación.

4.1.1 Antecedentes internacionales

a. La investigación desarrollada por la Lic. Carmen Baquerizo Matute¹¹, ***“Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos Andragógicos”***, realizada para la Universidad de Guayaquil (Ecuador) en el año 2013. Esta propuesta tiene como objetivos evaluar las falencias en la Aplicación de lectura crítica que tienen los estudiantes de la especialización de Lengua y Literatura de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, diseñar una guía que mejore los procesos de aprendizajes, mediante los cuales se fortalece el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de los estudiantes.

¹¹ BAQUERIZO MATUTE. Carmen, Aplicación de Lectura Crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización Lengua y Literatura facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos Andragógicos, [En línea] (2013) [Consultado el 19 de julio de 2016]. Disponible en <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>

La metodología utilizada fue la cuali-cuantitativa. Dicha investigación trabajó con una población de 80 estudiantes de segundo año, y se pudo concluir que teniendo en cuenta las exigencias que se le hacen a la educación hoy día, una de las más relevantes es la del trabajo docente, puesto que es este quien tiene la responsabilidad de formar y orientar a los estudiantes. Se le solicita, a través de las reformas a los sistemas educativos, dejar de ser el principal transmisor de información a los estudiantes y ejecutar otros roles: guía de los aprendizajes generales y personalizados, asesor, creador de recursos educativos y actividades de aprendizaje, motivador, aprendiz con los alumnos, orientador en el afianzamiento de los valores y en el acceso de los estudiantes a los canales informativos, guía para la selección y estructuración de la información relevante.

b. La tesis Doctoral elaborada por Rosemary Duarte Cunha¹², llamada ***“la enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”***, realizada para la Universidad de Alcalá – Madrid España en el año 2012, tenía como objetivo conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1º Ciclo de Aprendizaje de las escuelas públicas municipales de São Luis – MA y se encontraba fundamentada bajo una metodología cualitativa.

De acuerdo a los hallazgos encontrados durante el desarrollo de la propuesta se pudo concluir que la visión investigativa sobre la práctica docente detectó una nítida diversidad sobre la concepción de la lectura entre las profesoras, lo que evidencia una ausencia del pensar y del actuar colectivamente, momento sin igual para el intercambio de experiencia y aprendizaje con compañeros más experimentados. Esa diversidad dificultó la capacidad de innovación en la práctica pedagógica,

¹² DUARTE CUNHA. Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del Comportamiento Lector, [En línea] (2012) [Consultado el 19 de julio de 2016]. Disponible en <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1>

imposibilitando así los procesos de reflexión y reconstrucción de las profesoras para dinamizar la enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores autónomos.

c. La investigación **“Aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes de Chile”**, fue un proyecto realizado por Francisco Javier Villegas¹³ tesis de maestría para la Universidad de Barcelona, España en el año 2010. Este trabajo de investigación pretendió conocer y explorar la construcción del sentido comprensivo de lectores adolescentes en vulnerabilidad escolar de secundaria en Chile a través del libro-álbum narrativo. Se desarrolló bajo el enfoque de Investigación cualitativa.

Con la puesta en marcha de esta propuesta se pudo concluir que los estudiantes adquirieron conciencia del tipo de texto utilizado, fortaleciendo los valores sociales, el interés y la originalidad por los textos literarios. Del mismo modo, se verificó que la selección e inclusión del libro-álbum como herramienta didáctica a través de criterios organizados y justificados aportó al sentido formativo de los lectores adolescentes en el aspecto de demandar un cambio de perspectiva en los jóvenes para constatar una temática que no es abordada generalmente en clases de literatura. Así mismo, se concluyó que existe relación significativa respecto de la cooperación interpretativa del lector adolescente, asistido en una recogida de información, a través del grupo de discusión, lo que ha provocado un alto porcentaje de respuestas de comprensión que descubre significaciones respecto del valor de la vida y la muerte con un componente de asociación afectiva.

d. Del mismo modo, Patricia Salas Navarro¹⁴, realizó una investigación en maestría titulada: **El Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes**

¹³ VILLEGAS, Javier Francisco. Aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes de Chile. Universidad de Barcelona. España, [en línea] (2010) [consultado el 21 de agosto de 2016]. Disponible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16063/1/VILLEGAS_trabajofinaldemasterf.pdf

¹⁴ SALAS NAVARRO, Patricia. El Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. [en línea] (2012). [consultado el 19 de julio de 2016].

del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, para la Universidad Autónoma de Nuevo León, México en el año 2012. La investigación realizada tenía como objetivo central conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en relación a la comprensión lectora, al igual que proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. El método utilizado fue el cualitativo, con metodología de investigación acción.

Desde el desarrollo de la investigación se pudo concluir que los estudiantes se encuentran en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden solo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto, del mismo modo, las estrategias utilizadas por los docentes, en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría solo refuerzan estrategias pos instruccionales; así mismo, los estudiantes de la preparatoria presentan serias dificultades en relación a la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultad que debe de ser subsanada para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad. A pesar de esto, se pudo detectar que los estudiantes tienen habilidad para identificar las ideas principales en un texto.

4.1.2 Antecedentes Nacionales

a. De esta manera, Claudia Patricia Ardila Medina, Sandra Yaneth Pérez Bautista y Hernán Villamil Moreno, realizaron el proyecto “**Competencias de**

lectura crítica en internet: estrategia para la Educación Media¹⁵, presentada a la Universidad de la Salle, en la ciudad de Bogotá D.C., en el año 2014; tenía como propósito esbozar una estrategia de enseñanza que permitiera desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media. Esta investigación fue trabajada desde una metodología cualitativa.

A partir de esta investigación se pudo evidenciar que las prácticas docentes están determinadas por tres factores principales: el tipo de texto que privilegia el docente, la postura pasiva o activa que asume frente a Internet, y la consciencia que tiene el maestro de las prácticas de lectura y uso de Internet de sus estudiantes; del mismo modo, existen docentes que asumen la enseñanza de la lectura crítica como un requisito para acercar la asignatura a los estudiantes, aprovechando las posibilidades pedagógicas que ofrece Internet. A su vez, se pudo concluir que frente a las prácticas de lectura de los estudiantes se evidenció que están determinadas por dos elementos: el lector hipertextual inconsciente de sus prácticas de lectura y el lector hipertextual consciente de ellas. También, están determinadas por el placer que el joven de educación media experimenta en los usos sociales de Internet, notándose una división entre el placer y lo académico.

Al mismo tiempo, existe un fuerte arraigo de los docentes a la enseñanza de la lectura del texto lineal impreso, ya que es la que mejor dominan, por lo que su práctica pedagógica a partir de estos textos es más cómoda y le genera confianza. Sin embargo, esto genera desatención a la lectura de los textos no lineales virtuales, por la falta de dominio del docente frente a estos; así como por las dificultades de acceso a estos mismos en el aula. No obstante, el gusto por lo académico solo se logra cuando se conecta con los intereses personales, emocionales y sociales de los estudiantes.

¹⁵ ARDILA MEDINA. Claudia Patricia, PÉREZ BAUTISTA. Sandra Yaneth y VILLAMIL MORENO. Hernán. Competencias de Lectura Crítica en internet: Estrategia para la Educación Media, [en línea] (2014) [consultado el 19 de julio de 2016]. Disponible en <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3934/T85.14%20A676c.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

b. Por su parte, Diana Vargas Rodríguez¹⁶, realizó el proyecto “**Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica**”, elaborado para optar el título de magister en Pedagogía, diseñado para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la ciudad de Bogotá en el año 2015. La investigación tenía como propósito central desarrollar la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia como habilidades de pensamiento crítico en las estudiantes de noveno grado, mediante una estrategia didáctica centrada en la comprensión de la estructura narrativa del cine, en la consecución de sus niveles de lectura crítica; se enmarcó dentro del enfoque cualitativo de diseño Investigación Acción y la investigación se realizó con un grupo de 20 estudiantes.

De acuerdo a la investigación se pudo concluir que apostarle al diseño de estrategias didácticas que permitan dar otro sentido a las prácticas en el aula en relación con el pensamiento crítico y con la lectura crítica, desde los contextos, realidades y necesidades de los estudiantes, permite una mayor concientización del cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así transformarlos y adecuarlos a las necesidades del presente siglo. Igualmente, la creación de espacios de reflexión y de práctica en los que los estudiantes puedan reconocer sus estilos de pensamiento empleados en la búsqueda de una variedad de respuestas, que les dé la posibilidad de conocer cómo llegar a resolver los problemas que se les van planteando día a día; permite que los estudiantes se identifiquen como individuos que toman riesgos, que son aventureros, que dudan de sí mismos y del otro, que hacen parte de un colectivo y que realmente comprendan que deben asumir una actitud más participativa en sus procesos de formación intelectual y como seres humanos.

¹⁶ VARGAS RODRÍGUEZ. Diana. Desarrollo del Pensamiento Crítico, Mediado por el Cine en la Consecución de la Lectura Crítica. [en línea] (2015) [consultado el 19 de julio de 2016]. Disponible en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri%CC%81guezDianaBetty.2015PDF.pdf>

De igual manera, se concluye que reflexionar sobre cómo hacer o incentivar en los estudiantes el desarrollo de su pensamiento crítico, desde la ejercitación de sus habilidades cognitivas, conduce también al cuestionamiento relacionado con el cómo formar el Espíritu Crítico en ellas, que realmente las disponga a querer aprender, transformar o crear sus realidades y de esta manera hacerlas partícipes de su propia formación. En este sentido, hacer más visible la necesidad de repensar en el que se enseña, pero más que todo en el cómo se hace y el para qué se hace teniendo en cuenta a las estudiantes, sus intereses, sus realidades y sus necesidades, lo cual se tiene que hacer evidente en las planeaciones que el docente realiza. Trabajar de esta forma, es invitar a los estudiantes a pensar críticamente y de esta manera evitar que ellos sean simples consumidores de conocimiento y desde una disposición inteligente, crítica y creativa se conviertan en constructores de conocimiento.

c. Por otra parte, Adriana Carolina Chivatá León¹⁷ realizó la investigación **“Ver para Leer” Propuesta para Fortalecer la Lectura Inferencial de Textos Icónicos**, elaborado para optar el título de magister en Pedagogía y realizada para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la ciudad de Bogotá en el año 2015, teniendo como objetivo principal fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos, en un grupo de estudiantes de grado quinto del Colegio Orlando Fals Borda IED, a partir de la implementación de talleres como propuesta didáctica. La investigación fue orientada bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo.

Después de realizar el proceso investigativo, se pudo concluir que a través del uso de los textos icónicos se evidenciaron en los estudiantes mejores resultados lectores; del mismo modo, el trabajo le permitió a los niños reconocerse como

¹⁷ CHIVATÁ LEÓN. Adriana Carolina. Ver para leer” Propuesta para fortalecer la lectura Inferencial de Textos Icónicos. [en línea] (2015). [consultado el 19 de julio de 2016]. Disponible en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2144/1/ChivataLeonAdrianaCarolina2015.pdf>

agentes activos en el proceso lector, identificando al texto como un tejido inconcluso que está esperando a que el lector lo cuestione, lo juzgue e interactúe con él.

De esta manera, el fortalecimiento de la lectura inferencial de textos icónicos permite acercar al estudiante a aquellos sentidos ocultos en el texto que requieren de un lector intrépido y ágil que los pueda develar para lograr construir así el sentido oculto del mismo. Es decir, que dejará de ser un lector ingenuo que se queda solamente con lo que de manera denotativa enuncia el texto, logrando develar así los significados connotativos, elaborando inferencias que le permitan acceder a lo que se presenta oculto a simple vista.

d. Del mismo modo, Paola Andrea Ortega Ruiz¹⁸ presentó la propuesta llamada **“El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita”**, tesis de Maestría, presentada a la Universidad de la Sabana, en la ciudad de Bogotá, Colombia, en el año 2011; cuyo objetivo consistía en generar procesos de aprendizaje significativo en la construcción de la lengua escrita en los niños de primer grado de básica primaria, a través de la implementación de la estrategia pedagógica de proyectos de aula. Esta propuesta responde al enfoque de investigación cualitativa, que buscaba comprobar la influencia del proyecto de aula en la consecución de la lengua escrita en los niños.

Es importante mencionar, que con el desarrollo de esta investigación se permitió comprobar que el uso del proyecto de aula hace evidente la función de la lengua escrita en el aula de clase, pues trabaja desde los intereses y motivaciones de los estudiantes, de manera que despierta el desarrollo de producciones textuales. En este sentido, el proyecto de aula por su carácter lúdico, inherente a la edad de los niños, favorece la capacidad creativa, el espíritu de investigación, la observación, el trabajo cooperativo, la solidaridad, y adaptabilidad social. Y es allí donde el

¹⁸ ORTEGA RUIZ. Paola Andrea. El Proyecto de Aula y su Relación con la Construcción de la Lengua Escrita. Universidad Industrial de Santander. UIS. Bucaramanga, 2014.

aprendizaje cobra su significado al contrastar los conocimientos anteriores que tiene el niño con los nuevos que brinda el proyecto, incitando a realizar escritos de lo que conocen y quieren aprender.

Por otra parte se concluye, que los proyectos de aula facilitan el cumplimiento de los requerimientos institucionales concretamente con el modelo pedagógico “Sistema de Educación Relacional”, el cual tiene como eje central el desarrollo de las habilidades comunicativas y de pensamiento las cuales se inician desde el preescolar hasta grado once. Además, los proyectos de aula despiertan en los niños gran motivación e interés para generar escritos y producciones textuales significativas.

e. La estudiante de maestría Martha Liliana Puerto Rubio¹⁹, presentó para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la ciudad de Bogotá, en el año 2015; una propuesta titulada **“Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum”**, la cual tenía como objetivo favorecer los procesos de comprensión a través de la lectura del libro álbum, en los estudiantes de II ciclo; con un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de investigación – acción, con el fin de reflexionar profundamente sobre las prácticas en educación dentro de la escuela.

De esta investigación se puede concluir que a través del trabajo con el libro álbum la lectura es mucho más comprometida e interesante para los niños, pues ellos tienen la opción de seleccionar los textos que desean leer, sin estar obligados a usar los libros de textos tradicionales

Del mismo modo, a través del trabajo con el libro álbum los lectores son los que cuentan las historias desde su punto de vista, relacionando el texto con la imagen.

¹⁹ PUERTO RUBIO. Martha Liliana. Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora medida por el libro álbum. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, 2015.

También se puede concluir, que las lecturas de libros álbumes se conecta con las propias formas que tienen los niños de ver el mundo, los cuales estimulan su imaginación visual, y el conocimiento de los estudiantes se hace evidente en las conversaciones que se establece con ellos, pues los niños progresan en la complejidad de sus respuestas y muestran mayor interés y participación en el aula.

4.1.3 Antecedentes locales

a. En el contexto local, Luis Alfredo Mantilla Forero²⁰, para la universidad Industrial de Santander diseñó la propuesta de investigación ***“Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico”***, en el año 2006; cuyo propósito fue afianzar en los estudiantes la interpretación y producción textual para llegar a desarrollar habilidades de pensamiento crítico. La metodología trabajada fue de tipo cualitativo, con enfoque en investigación acción.

A partir de esta investigación se pudo concluir que la propuesta evidencia la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes para que de manera responsable logren emitir juicios justos, tener en cuenta diferentes puntos de vista y llegar a generar reflexión sobre su entorno cultural.

En consecuencia, el impacto causado por la propuesta ofreció a los estudiantes la oportunidad de tener una clase distinta en la que ellos fueran los protagonistas de su propio aprendizaje.

²⁰ MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico de la Universidad Industrial de Santander. UIS. Bucaramanga, 2006.

Por otro lado, Yannit Irene Armenta Castellanos²¹ realizó una investigación denominada: ***“Lectura de Historietas: Apuesta para el desarrollo de la Argumentación con estudiantes del sector rural”***, para la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, en el año 2016; desde un estudio cualitativo.

La propuesta pretende determinar de qué manera la lectura de historietas fortalece el proceso de desarrollo de la argumentación de los estudiantes de grado 9° de la institución Educativa El Pórtico sede D - Cantabara del municipio de Aratoca – Santander.

Dentro de los hallazgos se encontró que se deben considerar los saberes previos, para emprender un nuevo aprendizaje y en este caso iniciar un nuevo discurso argumentativo, también es fundamental reconocer los elementos que conforman esta tipología textual, porque en la medida en que realizamos procesos metacognitivos, un mejor uso podemos dar a las prácticas de discusión. Igualmente se concluye que los procesos de lectura que se emprendan con los estudiantes deben cobrar sentido en sus vidas; para lo cual es necesario llevar al aula textos vivos, a partir de los cuales se descubra al autor, se descubra el mismo lector, el texto y su contexto.

Se concluye además, que la argumentación es una posibilidad y una oportunidad de participación activa en la sociedad del conocimiento que impedirá el simple transcurrir de la información por la vida de los estudiantes sin que haya una modificación de su estructura cognitiva. Pues, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje deben direccionar las experiencias de clases de los maestros, propiciando que estas se construyan de manera intencionada con técnicas y procesos que permitan aflorar el potencial comunicativo de los estudiantes, para

²¹ ARMENTA CASTELLANOS. Yannit Irene, *Lectura De Historietas: Apuesta para el desarrollo de la Argumentación con Estudiantes del Sector Rural de la Universidad Industrial de Santander*, UIS. Bucaramanga, 2016.

que transmitan sus formas de pensar y sentir con la plena confianza de sus convicciones, buscando el logro de los objetivos, que deben establecerse tanto para los estudiantes como para los maestros.

Este proyecto investigativo hace un gran aporte a esta propuesta, porque demuestra que el uso de otros sistemas simbólicos fortalece los procesos de argumentación en los estudiantes.

b. Del mismo modo, María del Pilar Vargas Daza²² realizó un proyecto de investigación llamado “**Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media**”, para la Universidad Industrial de Santander, en la ciudad de Bucaramanga en el año 2015, esta investigación tenía como objetivo determinar las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos que se llevan a cabo en las clases de lengua castellana de la básica secundaria y media de un colegio en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander, bajo la metodología de investigación cualitativa.

De acuerdo a los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta, se pudo concluir que los textos no verbales también permiten la comunicación y los docentes no cuentan con herramientas conceptuales suficientes para trabajar con los estudiantes los sistemas simbólicos. De hecho, gran parte de las estrategias didácticas que los maestros usan se basan en imaginarios y en aproximaciones intuitivas que han surgido de experiencias a través de los años, pero que carecen de una fundamentación teórica y racionalización.

²² VARGAS DAZA. María del Pilar , Prácticas de Comprensión e Interpretación de Otros Sistemas Simbólicos en Clase de Lengua Castellana en la Básica Secundaria y Media de la Universidad Industrial de Santander, UIS. Bucaramanga, Colombia, 2013.

Del mismo modo, los docentes hacen uso de otros sistemas simbólicos, solo como motivación sin darles la importancia que estos verdaderamente requieren para los procesos de formación. Por consiguiente, cuando los estudiantes leen una imagen, solo se quedan en lo descriptivo de sus elementos, pues les cuesta hacer procesos complejos de inferencias para llegar a la lectura crítica.

De otra manera se concluye que es necesario brindar de manera urgente un proceso de formación y actualización en materia de alfabetidad visual, para que los maestros lleguen a reconocer otros sistemas simbólicos como sistemas semióticos con características propias y así propender para que a su vez, generen en los estudiantes las competencias necesarias para entender los lenguajes no verbales como un proceso complejo de producción de sentido.

d. Igualmente, Diana Consuelo Bernal Carrillo²³, elaboró el proyecto de investigación para maestría titulado: ***Las Guías de trabajo: Apoyo para la enseñanza de la Comprensión Lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga***; para la Universidad Industrial de Santander, sede Bucaramanga, en el año 2013. Esta investigación pretendió identificar las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora que los maestros de sexto grado del colegio San Pedro Claver, utilizan en sus guías de trabajo. La investigación se llevó a cabo bajo la metodología cualitativa.

De acuerdo con los resultados que arrojó la propuesta se pudo concluir que el concepto de lectura que manejan los docentes es muy diverso y no hace referencia a un proceso lingüístico que requiere un trabajo especial y dedicado para lograr la adquisición de ciertas habilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje; a los docentes les preocupa la poca comprensión lectora de los estudiantes, pero las

²³ BERNAL CARRILLO, Diana Consuelo. *Las Guías de trabajo: Apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga*, [en línea] (2013) [consultado el 19 de julio de 2016]

propuestas didáctica apuntan a que el estudiante de manera individual y sin guía del docente las alcance.

Por otra parte, son pocas las estrategias que utilizó el docente para realizar un buen proceso lector en las fases de: antes, durante y después; cuando se hicieron preguntas después de la lectura solo se aborda la competencia literal.

A manera de conclusión, también se evidenció que el docente hizo uso de preguntas que solo recogían del estudiante una reproducción de la información explícita en lo leído, y no desarrollaban procesos más complejos de interpretación y análisis a través de los otros niveles de lectura: el inferencial y el crítico intertextual. Del mismo modo, cuando se utilizó la estrategia común, que es la pregunta, su uso fue exclusivo del maestro, el estudiante no intervino ni utilizó este recurso que sería clave para jalonar los procesos de comprensión, cuando es el estudiante quien las construye.

4.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Los fundamentos conceptuales permiten documentar acerca de los referentes que argumentan esta propuesta de investigación; de esta manera, se hace referencia a la lectura, el proceso de comprensión lectora y la lectura de imágenes.

4.2.1 El desarrollo de aprendizajes en los niños.

El hombre es un ser social por naturaleza que desde inicios de la humanidad conformó grupos o comunidades para compartir, no sentirse solo y así establecer relaciones interpersonales a lo largo de toda la vida. Existen relaciones en las que se establecen lazos más íntimos, como las que se dan con los familiares, amistades o compañeros de trabajo y estudio o con la pareja; a través de ellos se intercambian

formas de ser y de ver la vida, se comparten intereses, necesidades, afectos y se establecen normas que regulan la vida social. De hecho, Vigotsky²⁴ concibe “el desarrollo como la transformación de actividades sociales compartidas en procesos internalizados”; es decir, que las estructuras y procesos mentales específicos solo pueden trazarse a partir de las interacciones que se establecen con los demás.

Lo anterior nos lleva a afirmar que el niño aprende o adquiere conocimientos porque establece relaciones y encuentra elementos de comprensión y vínculos afectivos con el mundo que lo rodea. Por lo tanto, no hay que desconocer que esta forma natural de aprendizaje tiene un valor muy importante para él, puesto que lo ha llevado a relacionarse y a satisfacer sus necesidades de una manera placentera, agradable, lúdica y llena de afecto.

Según Vigotsky, “el desarrollo de la mente y de las funciones psicológicas superiores de cada individuo, es el resultado de la interiorización constructiva de los saberes culturales por parte del sujeto, (con la ayuda ajustada de los mediadores sociales)”²⁵. De esta manera se pretende que a través de la conciencia, la intencionalidad, la capacidad para planificar, la metacognición y la autorregulación las cuales son funciones superiores que el ser humano desarrolla a través de la mediación sociocultural, entendiéndose este término como la ayuda social y cultural que ofrecen las personas y la sociedad en general a un individuo para su desarrollo potencial; inicialmente los mediadores son la familia, después los amigos, los maestros, documentos escritos, medios de comunicación, etc.

²⁴ VIGOTSKY. Lev. Teoría del desarrollo Cognitivo, citado por WOOLFOLK, Anita. Psicología Educativa, 9na, ed. Pearson Educación. 2006. p. 45.

²⁵ VIGOTSKY, Levi Seminovich. Teoría Sociocultural, citada por Universidad Rafael Landívar. Breve introducción a algunos conceptos importantes de la teoría sociocultural del desarrollo. Guatemala. 2007. p. 3.[en línea] <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Estudiantes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Poder%20y%20Pluriculturalidad%20Social%20en%20Guatemala/Textos%20pedag%C3%B3gicos%20de%20apoyo/Teor%C3%ADa%20sociocultural%20del%20desarrollo.pdf>

Los niños cuando llegan a la escuela saben leer y escribir, pero lo hacen a su manera; de allí se parte para hacer explícita su intención. Durante todo el proceso se está leyendo y escribiendo de sí mismos y del medio, por ello al ir manejando las letras no lo hacen en forma segmentada sino que se generan situaciones significativas que llevan a ir enfatizando cada una de ellas. Del mismo modo, en esta lectura que hacen los niños del contexto, se incluyen también los diversos sistemas simbólicos que se encuentran allí inmersos y que de una manera u otra sin enseñarles siquiera, ellos aprenden a comprender e interpretar. Así mismo, los niños crean sus propias hipótesis y van encontrando significado a lo que observan o escriben, comienzan utilizando pseudo letras y, poco a poco, las van relacionando con el código alfabético, descubriendo razones válidas de uso.

Para Vigotsky²⁶ las fases de aprendizaje y desarrollo están relacionadas, por lo cual establece dos niveles evolutivos: **el nivel evolutivo real**, comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, haciendo alusión a las actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales, y **el nivel de desarrollo potencial**, consiste en lo que los niños no pueden hacer por si solos, por lo tanto requieren la ayuda de otras personas, es decir necesitan un mediador.

Del mismo modo, **la zona de desarrollo próximo** es la distancia entre el desarrollo real, o solución que el niño solo da a una situación problema y el desarrollo potencial donde requiere ayuda de un mediador adulto o un compañero más capaz, allí se encuentran definidas aquellas funciones que aún no han madurado en el niño, pero se encuentran en este proceso, por ejemplo el desarrollo mental.

²⁶ VYGOTSKY. Enfoque sociocultural. En Educere, revista venezolana de Educación. 2001, vol. 5, núm. 13. p. 4. [en línea] <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso dinámico donde la creatividad es muy importante. Se realizan ejercicios que estimulan el desarrollo del pensamiento divergente, para que los niños busquen diferentes alternativas ante una situación dada. Al estimular dicho pensamiento, se le da la oportunidad de crecer como seres autónomos, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones y, de esa forma, se les educa para la vida de manera significativa. Todas estas actividades les permiten a los niños descubrir el sentido de la lengua escrita y comprender que a través de ella pueden comunicarse, y lo que es aún mejor: expresarse. De esta manera se cambia la posterior relación que el niño tenga frente a los libros y el lenguaje, lo cual posibilita que en un futuro sean lectores y escritores críticos.

Se puede añadir a todo esto, que los niños desarrollan sus aprendizajes a través de la interacción social, lo que les da la posibilidad de relacionarse con otras personas con las que comparten gustos, formas de ver la vida, cultura y diversos aspectos que configuran sus relaciones sociales. A través de esta interacción aprenden a darle una mirada diferente a las diversas situaciones que se le presentan. Ese proceso de aprendizaje, especialmente en los primeros años, deja en el niño una huella que perdura toda su vida, por lo tanto, dicho proceso debe ser una experiencia agradable, llena de sentido y significado, donde no se generen angustias frente a las equivocaciones, sino que éstas sirvan para fortalecer los diversos aprendizajes.

4.2.2 Lectura Crítica.

En todo proceso comunicativo, el emisor, el mensaje y el destinatario ponen en juego sus competencias lingüísticas desde la creación de suposiciones, hipótesis o inferencias que se realizan para lograr la comprensión textual o la extracción de la información que se necesita y que son acomodadas posteriormente a las estructuras mentales. Cuando se lee se pone en juego una serie de conocimientos

implícitos que el receptor ya posee, entre ellos una gran cantidad de vocabulario o palabras que ha adquirido del mundo en su relación con otros y que se cree le permitirán descifrar o entender con facilidad el lenguaje utilizado por el emisor, es así que Umberto Eco lo expone de la siguiente manera: “Abrir un diccionario significa aceptar también una serie de postulados de significación: un término sigue estando esencialmente incompleto aun después de haber recibido una definición formulada a partir de un diccionario mínimo”²⁷.

Es importante en la comunicación que establecen los seres humanos, conocer los procesos que se originan a través de las relaciones sociales y que permiten en los estudiantes la comprensión e interiorización del mundo que les rodea, lo es aún más, el poder analizar cómo estos hacen comprensión del lenguaje presente en los textos escritos o en los textos gráficos e icónicos que observan a diario.

El lenguaje permite la comunicación, la apropiación del mundo y aprender cada vez más; por ello, dominarlo implica expresar pensamientos y sentimientos, comunicarse en todas las situaciones de la vida, relacionarse con todo el mundo, lo que al tiempo va acrecentando el pensamiento propio.

Es a través del lenguaje, que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, -claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales-; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en él, va más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan por medio de un canal entre un receptor y un emisor²⁸.

²⁷ ECO, Umberto. Lector in fábula. Editorial Lumen. p. 73.

²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. 1998. Pág. 34. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

Es decir, para desarrollar, consolidar, u obtener competencias lingüísticas y comunicativas del lenguaje todo individuo experimenta o pasa por etapas que le ayudan a estructurar dicho lenguaje, puesto que la lectura es un proceso sociocultural.

Por otra parte, según lo expuesto por el lingüista Luis Ángel Baena: “La función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación, la cual hace referencia a la dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenan de significados y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados”²⁹, de esta manera lo que se pretende es que el niño desde sus vivencias personales le dé sentido a los aprendizajes, haciendo de ellos instrumentos llenos de significado que le permitirán utilizarlos en diferentes contextos; pues es claro que si los procesos no han sido aprehendidos o interiorizados, estos no tendrán ningún sentido para el sujeto y no se logrará la verdadera transformación que la educación necesita.

De esta manera, leer va mucho más allá del simple hecho de decodificar y comprender el sentido superficial; este, no es solo un proceso en el que se hace referencia al lenguaje verbal, sino también al lenguaje de las imágenes, los textos publicitarios y los gestos. Implica la construcción de un criterio propio frente a lo que los medios masivos presentan. Un buen lector es aquel que asimila la información, la comprende y extrae conclusiones explícitas en el texto hasta llegar a adoptar una posición frente a este. El proceso lector debe relacionar las ideas leídas con otras informaciones. Según Cassany existen:

Tres planos en la lectura: **las líneas**, **entre líneas** y **detrás de las líneas**. Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras,

²⁹ BAENA, Luis Ángel. Citado por: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de la lengua 1998. p. 47.

aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor³⁰.

En consecuencia, la lectura no comprende únicamente la transmisión de información al lector, pues lo que se pretende ciertamente, es que este, sea un actor pensante y analítico que realice inferencias, plantee y descarte hipótesis e interprete textos y contextos desde su realidad, o desde las vivencias en el entorno social y cultural en que se desenvuelve; del mismo modo, que sea un ser con la capacidad para proponer alternativas de solución a sus inquietudes o problemas.

Por su parte, Umberto Eco se refiere a la lectura como participación en la que intervienen el texto y el lector. Así, el proceso de comprensión implica el juego de saberes, competencias que involucran el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de las unidades de significados, la asignación de sentidos a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otras producciones y otros aspectos. De acuerdo a este planteamiento, se pretende desde las inferencias que se hace el lector de un texto específico que se convierta en un “lector modelo”, es decir un ser humano que parta de sus saberes o conocimientos específicos para comprender, hacer inferencias, darle sentido y criticar el texto, pudiendo asumir una postura personal frente al mismo y que esta a su vez le permita ser consciente de su realidad.

En otra perspectiva **Cassany**, define la lectura como:

³⁰ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 52.

Construcciones sociales, actividades socialmente definidas”. “Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice.... Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector”. “El acto de descubrir estrategias metodológicas para comprender a interpretar, otorgando sentido a lo leído. Esto significa que se construye a partir de la interrogación del lector con lo que lee.³¹

Visto de esta manera, la lectura como construcción social posibilita al lector para hacer uso de los conocimientos adquiridos en los contextos y en las diferentes relaciones que ha ido estableciendo en la sociedad o cultura en que se encuentra inmerso.

4.2.3 La competencia lectora.

La competencia se puede definir como la capacidad, habilidad o conocimientos que adquiere el ser humano y le dan la oportunidad de hacer algo de la mejor manera, sin importar el lugar donde lo realice. Para el Ministerio de Educación Nacional una competencia “es la capacidad que integra nuestros conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones, manifestadas a través de los desempeños o acciones de aprendizaje propuestas en cada área”³².

Estas competencias permitirán que el individuo se mueva o desenvuelva en las diferentes esferas del conocimiento, propiciando así el desarrollo integral como ser humano; dichas competencias, se encuentran constituidas por referentes para poder hacer énfasis en las propuestas curriculares de trabajos a nivel de talleres o proyectos pedagógicos. A continuación, se presentan las competencias asociadas desde el lenguaje para el MEN³³ y que harían parte de la competencia significativa.

³¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. Pág. 4.

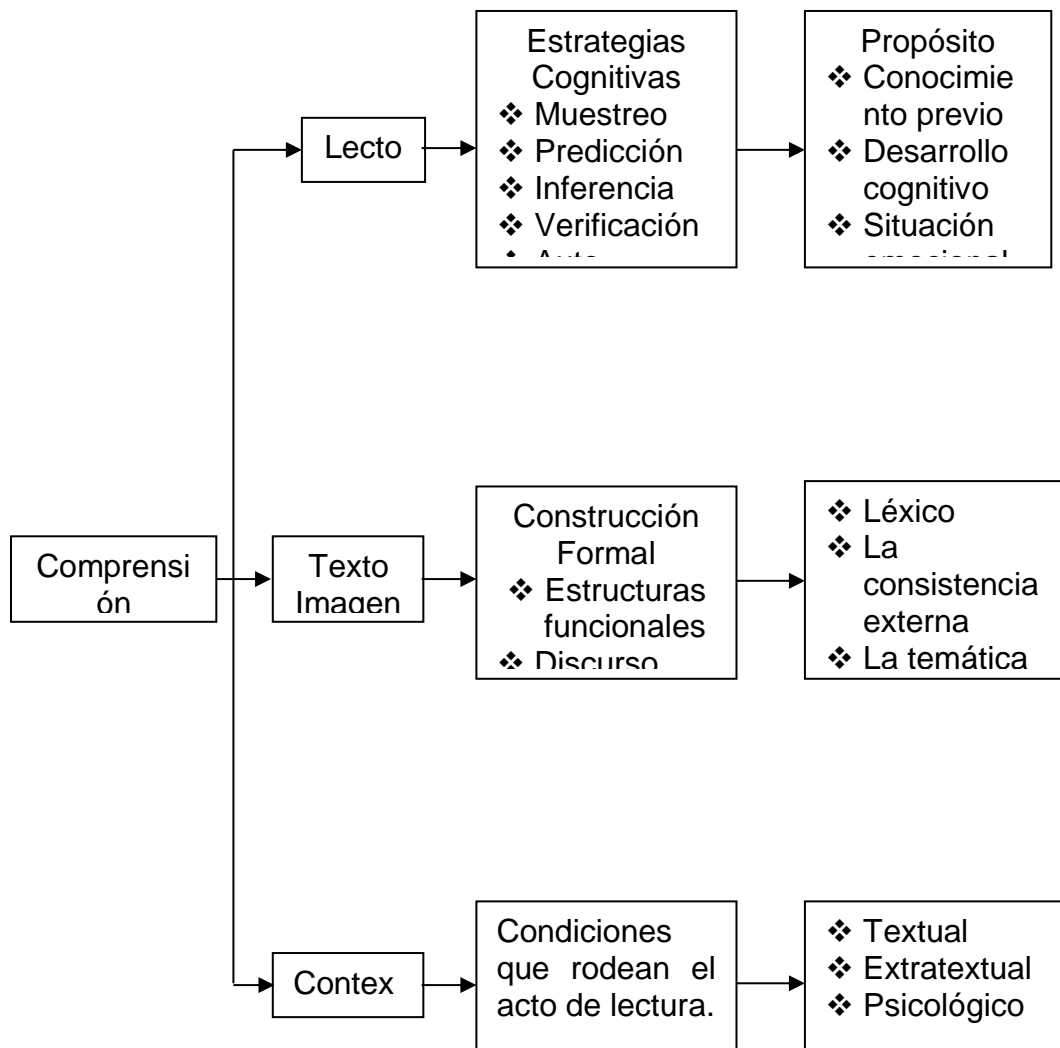
³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Matriz de referencia Lenguaje, 2015. Pág.2.

³³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. 1998. p. 28.

- ❖ **Competencia gramatical o sintáctica:** se encuentran aquí las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los significados lingüísticos.
- ❖ **Competencia textual:** coherencia y cohesión de los enunciados. Está competencia está asociada con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados y uso de conectores.
- ❖ **Competencia semántica:** es la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según lo exija el contexto de comunicación.
- ❖ **Competencia pragmática o socio-cultural:** Referida al conocimiento y uso de reglas contextuales de comunicación. Reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto.
- ❖ **Competencia enciclopédica:** es la capacidad de poner en juego los saberes con los que cuentan el sujeto y que son construidos por el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general.
- ❖ **Competencia literaria:** es la capacidad de poner en juego los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y desconocimiento directo de un número significativo de estos.
- ❖ **Competencia poética:** se entiende como la capacidad que tiene el sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.
- **La Comprensión lectora en los procesos escolares.** La comprensión lectora es la reconstrucción de significados a partir de la consideración de las pistas implícitas en lo que se lee. Dicha reconstrucción es posible mediante la ejecución de operaciones mentales por parte del lector para dar sentido a esas pistas. Del mismo modo se puede afirmar, que es un proceso dinámico en donde el lector va construyendo saberes a través de conexiones coherentes entre lo que poseen sus estructuras cognoscitivas y la nueva información que recibe, por ello, la lectura es un proceso meramente cognitivo y lingüístico

determinado por el pensamiento y el lenguaje; que propicia desde la comprensión formar personas críticas frente al mundo, accediendo a los conocimientos con autonomía; lo anterior permite mencionar los diversos factores que determinan la comprensión según Goodman y Smith.³⁴

Figura 1. Esquema de la comprensión lectora según aportes de Goodman y Smith



Fuente: Autora de la investigadora a partir de los aportes de Goodman y Smith.

³⁴ GOODMAN y SMITH. Citado por: MEN. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana 1998. p.48.

Teniendo en cuenta la gráfica anterior se puede decir que el lector, es quien constituye el significado de la lectura a través de las estrategias significativas, como muestreo, predicción e inferencia, o incluso dependiendo de diversos factores tales como el propósito de realizar la lectura, el conocimiento previo acerca del tema, la situación emocional del lector, las competencias del lenguaje y el desarrollo del nivel cognitivo poseído.

En el **lector** se explicará la primera de las estrategias, la cual se define como la capacidad que posee él, para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas de lo leído para construir el significado. La predicción por su parte, implica anticipar los contenidos, y la inferencia, es deducir, concluir acerca de aquellos componentes que aparecen implícitos.

Al mismo tiempo, otro de los factores implicados en la comprensión lectora es el **texto** el cual está formado por proposiciones que se relacionan entre sí, por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar su significado, no importando aquí, la extensión sino la intención. Y el último factor que se encuentra en la tabla anteriormente configurada es el **contexto**, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de la lectura. Como lo reafirma Cassany desde la concepción socio cultural, “la comprensión se construye en la interacción social y toda construcción mental tiene origen social”³⁵, es decir, el poder comprender e interpretar las situaciones que se presentan a través de las relaciones que se establecen en sociedad hace que el ser humano se haga sus propias concepciones del mundo, y se constituya como un ser pensante y crítico de sus acciones y de las de los demás en los diversos contextos.

Como se ha expresado, la lectura posee un poder grande en el marco de la construcción de la persona y de la sociedad, pues además de facilitar el desarrollo

³⁵ CASSANY, Daniel. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Paidós. Barcelona. 2009.

de la inteligencia, permite la “comprensión” es decir, la interpretación contextual y con sentido de la acción humana. En la lectura es necesaria la relación existente entre el saber objetivado y el saber personal, entre el saber académico, científico y el saber autóctono, para realizar síntesis del saber social.

Es importante enfatizar que leer significa un proceso que tiene varios niveles graduados de decodificación ascendente, en donde intervienen diversas operaciones mentales decodificadoras o discriminadoras. Las palabras se convierten en conceptos, las frases en oraciones y estas en estructuras semánticas.

Eco³⁶ afirma, que “el objetivo del texto debe ser producir un lector modelo; es decir, el lector que lo lee en la forma en que en cierto sentido se creó para ser leído, lo cual puede incluir la posibilidad de ser leído de modo que produzca múltiples interpretaciones”. De esta manera, un texto se emite para que alguien – receptor - lo actualice y desde la interiorización que le da a lo que lee, gane en conocimientos con el entendimiento del mismo expresado por el emisor. Sin embargo, puede pasar que el lector no sea el mismo que el autor idealizó o pensó al momento de escribir, en cuanto a su capacidad para comprender, puede ser que los códigos del emisor y el receptor no son los mismos o no coinciden, es así que el emisor debe crear una estrategia y lo que hace es prever un tipo de lector o en palabras de Eco “Lector modelo”, para evitar interpretaciones erróneas, donde influyen elementos como la lengua, el léxico, el conocimiento o enciclopedia; o también el emisor puede hacer que el lector produzca su competencia enciclopédica al querer dar respuestas a aspectos o terminologías expresadas en el texto.

Al respecto, se presentan los tres niveles definidos por el MEN³⁷ como referentes para caracterizar modos de leer, dichos niveles se asumen como opción metodológica para especificar estados de competencias en la lectura tanto en la

³⁶ Eco, Umberto. Interpretación y Sobre interpretación. Cambridge University Press. 1992. p. 19.

³⁷MEN. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. 1998. p. 74.

básica primaria como en la básica secundaria, es decir, para evaluar la comprensión del lenguaje.

❖ **Nivel A: Nivel Literal.** Este nivel hace referencia a los conceptos visibles y perceptibles que el lector encuentra con el acto de leer un texto, esos significados sencillos y asociaciones que se tejen con la lectura. Se puede decir que es lo visible, los datos que se ven a simple vista o con mucha facilidad. A su vez Eco³⁸ lo expresa de la siguiente manera: “una expresión aparentemente llana y literal implica al lector en una serie de decisiones interpretativas”, es decir que quien lee debe conocer los aspectos, palabras o situaciones a las cuales hace referencia el autor, seleccionarlas y ponerlas en contexto para que pueda comprender el texto. Es importante mencionar que, en este nivel, el lector tiene la oportunidad de regresar sobre lo leído cuando se da cuenta que no ha comprendido la lectura, buscando pistas que le permitan construir el significado o darle sentido, de manera que lo acerque a lo que en realidad expresa el autor.

❖ **Nivel B: nivel inferencial.** “La inferencia se presenta cuando el lector establece relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto”³⁹. Las inferencias se realizan con el fin de poder correlacionar lo que se conoce, con la información nueva que apenas se percibe con la lectura del texto o de la imagen. “porque a nivel discursivo, muchos textos no presentan los acontecimientos en una sucesión temporal ordenada, sino que se anticipan o se retrasan respecto de la misma, y encomiendan al lector la tarea de rellenar los espacios vacíos”⁴⁰.

³⁸ ECO, Umberto. Lector in Fabula. Editorial Lumen. p. 270.

³⁹ MEN. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. 1998. p. 75.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 288.

❖ **Nivel C: nivel crítico–intertextual.** En este nivel se hace una lectura desde la enciclopedia, donde se encuentran saberes desde diferentes perspectivas (es aquí donde entra en juego lo intertextual).

La explicación interpretativa se puede realizar desde la reconstrucción de la macro estructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico- discursiva (identificación de la superestructura: si es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta y finaliza en el reconocimiento que hace el lector acerca de los puntos de vista tanto del enunciado textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico⁴¹.

Es decir, el lector pone sobre la mesa todos sus saberes y hace conjeturas con el fin de comprender el texto y por ende lo que quiere decir el autor.

En la lectura el lector hace juicios respecto a lo que lee. Eco⁴² identifica lo anterior como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el - modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

➤ **Estrategias de comprensión lectora.** Los niños adquieren el proceso lector a través de la interacción que ejercen con el medio en el cual se desenvuelven, se adquiere el código de la lectura por medio de ese entramado de experiencias que forman parte de su vida y que hacen de una manera u otra que exprese sus sentimientos y saberes, como lo afirma Cassany⁴³ cuando dice que “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las

⁴¹ MEN. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. 1998. p. 75.

⁴² ECO, Umberto. Lector In Fabula. Editorial Lumen. 1992. p. 270. Citado en: Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. MEN. 1998. p. 75. Recuperado de: http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/693/1/THUM_ParraMorenoAngelaRocio_2011.pdf

⁴³ Ibíd., p. 25.

palabras anteriores y posteriores”, esto permite entender que el significado se construye a través de los pre saberes que tiene el niño y que relaciona con el nuevo conocimiento. De acuerdo a su cúmulo de experiencias, cada lector tiene una visión o interpretación diferente de un texto aunque lean exactamente lo mismo, pues las vivencias y la capacidad de abstracción difieren de un individuo a otro.

El niño percibe y lee todo lo que se le pasa por el frente o lo que llega a través de sus sentidos, en este caso, con la observación visualiza diferentes tipos de texto, que le permiten ir interiorizando el mundo que le rodea y descifrando el código escrito o los significados inmersos en las imágenes que ve diariamente en el entorno próximo, donde el “lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo”.⁴⁴

Igualmente, leer es una forma de comprender e interiorizar lo exterior, donde se pone en manifiesto los conocimientos adquiridos, las inferencias e hipótesis que se realizan de lo que se ve para darle una nueva interpretación o sentido a las cosas, visto así, el niño a través de la lectura desarrolla ideas y pensamientos que lo van convirtiendo en un ser reflexivo y autónomo de sus actos. Por lo anterior, es importante tener en cuenta las veintidós (22) técnicas cognitivas que propone Cassany⁴⁵ para el desarrollo de la comprensión crítica de un texto, las cuales se sitúan frente al autor, el texto y el lector, posibilitando una mejor configuración de la temática aquí abordada. Se explican a continuación:

a. El mundo del autor: Se plantea desde este grupo de técnicas, conocer al autor para poder comprender lo que expresa en sus obras. El saber datos relacionados con él, le permiten al lector hacer sus propias inferencias o

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 26.

⁴⁵ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 115.

deducciones de la realidad, los imaginarios del autor o de la obra para poder interpretarla partiendo de sus vivencias particulares.

1. Identifica el propósito o intención: Se pretende conocer la intención comunicativa del discurso escrito, lo oculto que persigue el autor, las razones reales por las cuales realizó la obra, es decir, pretende indagar a cerca de los beneficios que éste obtendrá como convencer, manipular o informar al lector etc.

2. Descubre las conexiones: Se resuelven inquietudes teniendo en cuenta a qué se refiere el texto, cuáles son los interlocutores, en que tiempo se desarrolla la obra; esto permite situar al lector en el mundo del autor para lograr una mejor interpretación.

3. Retrata al autor: Consiste en deducir a partir de la obra todo lo que se percibe en ella del autor, sin necesidad de conocerlo personalmente, lo que ayuda a comprenderlo en su manera de sentir, vivir e incluso pensar.

4. Describe su idiolecto: Permite detectar la forma particular o el estilo personal de escritura de un autor, visto desde la diversidad social o étnica, el dialecto o la comunidad a la que pertenece, es decir, su idiosincrasia que se encuentran inmersa en el texto.

5. Rastrea la subjetividad: El lector observa a través de los textos algunos rasgos especiales que caracterizan al autor de la obra, imaginando quien puede estar detrás de las líneas.

6. Detecta posicionamientos: Permite observar la posición del autor frente a un tema de la actualidad **como** la identidad de género, la paz, las etnias etc.

7. Descubre lo oculto: El lector debe estar atento y analizar los elementos del lenguaje como silencios, lagunas, elipsis, todo lo que se diga a medias palabras etc., con el fin de rastrear o rescatar información importante y que está implícita, a veces casi escondida en el texto; de esta manera se invita al lector a hacer inferencias.

8. Dibuja el mapa sociocultural: Se propone hacer una lista de las intuiciones del autor frente a la obra y compararlas con lo que dice el texto para comprender realmente su significado.

b. El género discursivo: Relación del texto con otros textos, pues no existe un discurso puro sino que siempre esta antecedido o se origina a partir de otros discursos leídos o escuchados por el lector en algún momento, éstos dejan sus huellas, que ahora cobran vida y hablan por sí solas en la obra.

1. Identifica el género y descríbelo: El lector crítico deberá reconocer el género del texto o el tipo de discurso, al igual que los recursos utilizados.

c. Enumera a los contrincantes: Consiste en identificar o verificar contra quien escribe el autor, sus propósitos y aquellos que se oponen a sus deseos.

d. Haz un listado de voces: Busca identificar los intertextos o citas literales encubiertas, es decir, las palabras que fueron tomadas de otras personas u otras obras y están presentes en el texto.

e. Analiza las voces incorporadas: Se deben analizar las intenciones de las citas inmersas en el texto, es decir lo que han expresado otros y se encuentra presente en el texto; cuál es el fin específico: las utilizan como argumentos de autoridad, como burla, como sarcasmo etc.

f. Lee los nombres propios: Para el lector crítico es indispensable analizar los lugares que se mencionan en el texto, la época histórica y los nombres de los

protagonistas, todo esto ubica en un lugar, una época geográfica o una situación del país.

g. Verifica la solidez y la fuerza: Se trata de verificar la lógica y de qué tipo son los razonamientos o argumentos que se exponen en la obra, los cuales permiten darle confiabilidad a la información, pues se basan en pruebas contundentes que demuestran su realidad.

h. Halla las palabras disfrazadas: Se invita al lector crítico a indagar si en el texto se usa algún lenguaje particular; si hay metáforas o comparaciones, si el lenguaje utilizado es claro o por el contrario confunde al lector.

i. Analiza la jerarquía informativa: Se rastrean los datos centrales y marginales, los que se presentan con detalle en el texto para identificar aquellos aspectos a los que se le da más relevancia en el texto y a los que no.

j. Las interpretaciones: Propone el análisis de las interpretaciones ya que estas son variadas en el lector, y permiten darle significación a las líneas de la obra.

k. Define tus propósitos: Hace alusión al propósito del lector, es decir, lo que pretende encontrar y saber de la obra, así como las razones que tiene para iniciar esa búsqueda; o al finalizar, si encontró lo que estaba buscando en el texto.

l. Analiza la sombra del lector: Se analiza el tipo de lector al que se dirige el texto, cuáles son los presaberes o posibles conceptos que posee el lector que le permitirán interpretar la obra.

m. Acuerdos y desacuerdos: Consiste en comparar lo que dice el texto con los pensamientos del lector y sus posibles coincidencias, para elaborar una opinión personal o su propio punto de vista.

n. Imagina que eres... Se propone hacer un análisis de la posible lectura que otros harán del texto, teniendo en cuenta los diversos puntos de vista e interpretaciones de varios lectores frente a la obra.

o. En resumen... Impresión general teniendo en cuenta la infinidad de interpretaciones e identificación de los fragmentos más controvertidos del texto.

p. Medita tus reacciones: El lector crítico deberá identificar sus intereses después de leer el texto, ¿qué va a hacer con él? ¿cómo y por qué lo hará?, etc.

De acuerdo a las técnicas de comprensión lectora ya mencionadas, Cassany afirma que “no basta con mi interpretación -crítica- de los discursos; necesito otra que sea social. Solo la suma de todas las interpretaciones puede alcanzar cierto nivel de comprensión. Leer y comprender es también una tarea social”⁴⁶. Como se afirma anteriormente, para alcanzar la comprensión real – no completa- de algún texto o suceso de tipo social es importante escuchar la opinión de otros, pues sus interpretaciones o puntos de vista permiten construir el del lector, es decir, desde la lectura se debe hacer uso de la discusión, entendida aquí como el conversar, el hacer preguntas, el indagar para llegar a la verdad, lo que posibilita que el lector realice sus propias interpretaciones, desarrolle una posición clara frente a la situación y se vaya consolidando como un lector crítico.

4.2.4 El Lenguaje a través de la imagen.

El lenguaje y las artes visuales son un conocimiento instrumental, puesto que le da la oportunidad al ser humano de apropiarse y representar en palabras o en imágenes la realidad que percibe. Todas las personas deberían ser capaces de comprender adecuadamente lo que ven y de utilizar habitualmente las imágenes

⁴⁶ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 60.

para su formación, su trabajo, su vida social y su propio desarrollo personal, pues la imagen está en todo y por todas partes, lo que hace que los niños desde muy pequeños conozcan este tipo de representación icónica como algo habitual en su entorno; las encuentran en la parada del bus, en la escuela, en la televisión, en las vallas publicitarias que anuncian un nuevo sabor de helado, en la ropa que utilizan etc., según Lomas⁴⁷ “todo anuncio contiene la promesa (y la esperanza) de otro anuncio, toda publicidad anima al consumo no sólo de objetos sino sobre todo de más publicidad”; es decir, se debe educar a los estudiantes para que hagan una lectura crítica de los textos gráficos y eviten las estrategias de manipulación o de persuasión que usan las imágenes.

Es necesario recalcar, que se debe trabajar la imagen en la escuela pues también hace parte de la cotidianidad de los niños y tal vez de las primeras cosas que aprenden a leer; pues es claro que los niños al adquirir su proceso lector y escritor no saben identificar lo expresado en una grafía, pero al ver la imagen de la misma ya saben lo que ésta significa y lo que representa; es el caso de la imagen de la CocaCola, cuando los niños no han adquirido el código lector no saben lo que dice ahí escrito, pero al ver la imagen ya saben lo que es o lo que representa. En palabras de Alonso y Matilla⁴⁸ quienes definen la imagen como un: "conjunto de estímulos visuales organizados espacialmente, intencional o azarosamente, que desencadenan en su receptor procesos de percepción diferentes a la suma de los que desencadenarían por separado y semejantes o no a los provocados por los estímulos visuales derivados de determinados fragmentos del entorno perceptivo natural".

Cuando se observa algo de la naturaleza, el ser humano toma fragmentos de esa realidad que posteriormente acomoda según su forma subjetiva de ver el mundo;

⁴⁷ LOMAS, Carlos. El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 2008. p. 32.

⁴⁸ ALONSO y MATILLA. Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Madrid. Akal. 1990. p.45.

es así, que una imagen significa algo dependiendo de los conocimientos o pre saberes que el individuo tenga, de acuerdo a la percepción que haya hecho del mundo, y a la interiorización de las cosas, una imagen puede causar emotividad en algunos o un efecto de agresividad en otros, todo depende de quien la lea.

Como se puede inferir, es muy difícil desvincular los procesos de lectura y escritura, así mismo, la comprensión y la creación de imágenes son dos caras de la misma moneda visual, porque gran parte de la información que reciben los seres humanos es información de este tipo; de ahí deriva la gran importancia de la percepción visual para el aprendizaje pues permite la construcción del conocimiento. Según Umberto Eco⁴⁹ "...una imagen de sistema semántico inestable elaborada precisamente para dar cuenta de la variabilidad de las interpretaciones de los mensajes, textos o discursos, según el término que se prefiera". Para ahondar un poco más en el tema, se puede decir que la visión va mucho más allá de la misma captación mecánica o registro óptico de las imágenes. La capacidad del sistema perceptivo para abstraer, generalizar, relacionar, está íntimamente vinculada a los mecanismos biológicos de supervivencia que los seres humanos poseen como seres vivos que se adaptan a su medio natural.

En consecuencia, la imagen se puede definir como una representación mental de la realidad, que todo ser humano realiza para poder comprender el significado de las cosas; dichas representaciones se hacen de la relación que el sujeto tiene con el contexto o lugar en el cual se encuentra inmerso, lo cual se logra a través de los procesos de interacción social. Para Aparici y García "una imagen es una representación de algo que no está presente. Es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años"⁵⁰.

⁴⁹ ECO, Umberto. Lector In Fabula. Editorial Lumen. 1992. p. 17.

⁵⁰ APARICI, Roberto. GARCIA MATILLA, Agustín. La imagen. Análisis y representación de la realidad. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, 2006. p. 15.

El niño realiza en su mente las representaciones de las cosas que le permiten darle significación como lo menciona Umberto Eco⁵¹ desde la perspectiva semiótica “la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...” Expresado de otra manera, el ser humano conoce todo a través de las imágenes...paisajes, objetos, artefactos, submarinos, rascacielos, especies en vía de extinción o de tamaño microscópico, es así, como algunas imágenes tienen un significado simple, unívoco, algunos tienen un alto contenido simbólico, otras son minuciosamente descriptivas, asombrosamente poéticas; otras acertadamente funcionales, contemporáneas, linealmente geométricas y otras solo concebibles en la mente, agobiantes como los fantasmas que causan susto y pavor.

Las imágenes, los objetos, los animales y espacios, de muy diversos tipos y formatos, ya sea para la información, el aprendizaje, el trabajo o el ocio, de modo análogo a las palabras, no solo representan el mundo, sino que también lo descubren, seleccionan, organizan y enjuician. Para Umberto Eco⁵²: “entre los interpretantes de la palabra [niño] no hay sólo imágenes de niños o definiciones como "ser humano masculino no adulto", sino también, por ejemplo, el episodio de la matanza de los inocentes. El único problema consiste en cómo operar con la semiosis ilimitada para poder recorrer todos sus trayectos y enlaces”. Es decir, a través de las imágenes se piensa lo bueno y lo malo, lo moral y lo extraño, lo que es propio y lo que resulta ajeno. Incluso, para reconocer y valorar el propio cuerpo el individuo acude a las imágenes y no sólo a las del espejo, sino a las de todos los cuerpos que ha visto o imaginado. El niño construye sus hipótesis en torno a la

⁵¹ Eco U, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992, p. 287.

⁵² Eco, U. Lector in Fábula. Editorial Lumen.1993. p. 52.

lengua y su significación, la imagen se convierte entonces, en una forma de simbolización de esa realidad mediática que él conoce.

4.2.5 La Lectura de Imágenes.

El lenguaje como una capacidad del ser humano le permite hacer lectura de imagen, relacionando una palabra o contenido con formas, para poder interpretar los contextos. Para Lomas⁵³ la imagen, sometida a la coerción retórica, nos invita así “a un placer que ya habíamos conocido cuando niños y que ahora, de adultos, lamentamos haber perdido: divertirnos con plena libertad por ideas y cosas sin preocuparnos de las presiones de la razón”, porque producen cierto deleite al lector haciendo que este disfrute de ellas en algunos momentos sin comprender siquiera el significado y el propósito oculto de las mismas.

Desde la escuela, se pretende que los niños aprendan a hacer lectura detallada de textos icónicos, con el fin de descifrar las palabras ocultas que estos contienen, lo cual posibilita la reflexión y la crítica frente a las diversas situaciones que se presenten, para que desde sus realidades o quehacer puedan aportar a los diferentes contextos. Sin embargo, cuando una persona se encuentra frente a una imagen trata de descodificarla realizando una lectura propia, personal, que es muy distinta a la hecha por otros, aunque observen la misma imagen, pues cada uno de acuerdo a sus vivencias personales, interrelaciones con la cultura y la sociedad tiene una mirada distinta de la realidad. Lo corroboran Aparici y García al mencionar que “la imagen no produce mensajes universales que puedan ser interpretados por todas las sociedades de la misma manera”⁵⁴.

El lenguaje, tal como lo expresan los Estándares Básicos en Competencias puede ser de tipo verbal y no verbal, en este último están ubicados los sistemas simbólicos

⁵³ LOMAS, Carlos. El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 2008.p. 82

⁵⁴ APARICI, Roberto. GARCIA MATILLA, Agustín. La imagen. Análisis y representación de la realidad. Editorial Gedisa. Barcelona. 2006. p.23.

como la pintura, la caricatura, la música entre otros⁵⁵. Para Aparici y García “la captación de la imagen se realiza en primer lugar a través del ojo y después a través de diferentes medios de comunicación. En el caso específico de la imagen mecánica fija ha sido necesario la invención de la cámara fotográfica y en el caso de la imagen en movimiento, del cinematógrafo”⁵⁶. Es así, que se explicarán a continuación los conceptos de imagen fija y en movimiento:

- **La imagen fija.** Consiste en una sucesión de imágenes que se perciben a través de la visión las cuales se unen y retienen en el cerebro, de manera que serán usadas o recordadas cuando el individuo las necesite. El proceso de comunicación parte de la necesidad de un emisor por conocer algo, desde la imagen la predispone para el lenguaje y la determina como fuente de la comprensión lingüística, la cual se activa por la experiencia de lo real.

Este tipo de imagen se ha convertido en un facilitador de la comunicación humana porque es generadora de conocimientos razonables que puede o no ser aceptadas por todos e intencional que se ordene bajo ciertas reglas sociales que se efectúa a través de mensajes planeados con un código específico y diferente para cada caso, según las necesidades planteadas por el emisor.

Los mensajes que crea el diseñador de la imagen fija han sido codificados de manera intencional para que a un receptor le sea significativo de tal manera que pueda interpretar, organizar y dar sentido a los signos. La fotografía es un ejemplo claro de imagen fija.

- **La imagen en movimiento.** Hace referencia a representar la fotografía en una secuencia continua para que al ser observada rápidamente se cree la ilusión de movimiento real, un ejemplo claro es lo que ocurre en el cine.

⁵⁵ MEN. Estándares Básicos en Competencias. 2014. p. 29.

⁵⁶ *Ibíd.*, p.25.

En este mismo sentido, se hace necesario enfatizar que la inserción de los medios de comunicación en el aula tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues permiten que el estudiante capte el hecho global de la comunicación; además ejerce una importante función informativa por eso tanto estudiante como docentes deben conocer los códigos en que se vierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos.

Como componentes curriculares de la comunicación se debe apropiarse de diferentes sistemas de significación, código escrito, oralidad, lenguajes de imagen y multimedia. Además, como indica Ramírez, "el uso conjunto de códigos verbales e icónicos " facilitaría la realización de muchas tareas y el desarrollo de ciertas habilidades," aunque "... estas ventajas no solo parecen estar dependiendo de los propios códigos en sí, sino de otros elementos tales como: el contenido que se pretende comunicar, las características de los propios sujetos que trabajarían con los materiales, el tipo de tarea que se habría de realizar con ellos, e incluso la experiencia previa de los sujetos en relación con estas formas peculiares de representación"⁵⁷. Por lo cual, el trabajo con la imagen en el aula se convierte en un elemento motivador y facilitador de los conocimientos abordados desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.2.6 Elementos básicos de la imagen.

A través de la imagen los seres humanos logran expresar sus sentimientos ya sea de afecto, pasiones o conflictos; por lo cual, para realizar un buen trabajo con la imagen es necesario conocer los elementos básicos que la componen. Aparici y García⁵⁸ plantean los siguientes elementos: el punto, la línea, el encuadre: planos,

⁵⁷RAMÍREZ, Elena. Citado por: TORRECILLAS, Mari Cruz. Los medios audiovisuales en el área de música. 2009. p. 3.

⁵⁸ APARICI, Roberto. GARCIA MATILLA, Agustín. La imagen. Análisis y representación de la realidad. Editorial Gedisa. Barcelona. 2006. p. 27.

puntos de vista; tamaño: formato, la luz, el color. Estos conceptos se relacionan a continuación:

✚ **El punto.** Es un signo o señal inherente al soporte de la imagen. Tiene una dimensión variable: la mínima expresión del grano de la emulsión fotográfica, la marca de un pincel sobre la superficie de un lienzo.

✚ **La línea.** Se considera la huella de un punto en movimiento, una sucesión de puntos continuos. Para el análisis de la imagen se tienen en cuenta dos tipos fundamentales de líneas: las rectas y las curvas. Las líneas rectas verticales y horizontales significan quietud, las líneas oblicuas y las curvas originan acción y movilidad, rompiendo la monotonía del encuadre.

✚ **La forma.** Es un signo visual con una superficie delimitada y una cierta extensión. Las formas elementales son: el triángulo equilátero que expresa tensión; el cuadrado que se construye con líneas en dos direcciones: horizontales y verticales, expresa robustez y dogmatismo y el círculo, donde el contorno es curvo, perfección y equilibrio. Esta direccionalidad en las figuras da una sensación dinamismo.

✚ **La luz.** Los puntos, las líneas y las formas son visibles gracias a la luz. La luz natural o artificial, incide en los objetos y su reflejo impresiona la retina del sujeto. Las imágenes son la huella de la luz que los objetos reflejan, y son posibles gracias a la luz que las dota de significación expresiva.

La luz permite crear sombras, resaltar colores, destacar volúmenes; puede usarse para:

- Expresar sentimientos emociones
- Crear una atmosfera poética
- Diferenciar distintos aspectos de una representación

- Resaltar la profundidad de los ambientes cerrados y de los espacios abiertos.

✚ **El color.** es esencialmente luz. El color responde a una determinada longitud de onda. Solo las ondas comprendidas entre 400 y 700nm provocan en el ser humano la sensación luminosa (luz). Cada color responde a una determinada longitud de onda. Cuando la retina se ve estimulada simultáneamente por todas las ondas electromagnéticas entonces se percibe la luz blanca.

Los colores rojo, verde y violeta son luces primarias con los cuales se obtiene aditivamente la luz blanca; de la suma de dos radiaciones mezcladas – una azul y otra amarilla -, el ojo recibirá una sensación única: la verde.

❖ **Propiedades del color:**

El color tiene tres propiedades fundamentales: tono, saturación y luminosidad.

- **Tono:** es la variación cualitativa del color. Permite diferenciar un rojo de un amarillo o de un verde.

- **Saturación:** Es la máxima fuerza y pureza de un color; cuando carece absolutamente de blanco y de negro se dice que tiene la máxima saturación. La saturación vara en relación con la cantidad de blanco añadido al tono.

- **Luminosidad:** Todo color pigmento esté o no saturado tiene una determinada capacidad para reflejar la luz blanca que incide en él. A esta capacidad se le llama intensidad o luminosidad.

✚ **Los Planos.** Las imágenes representan una parte de la realidad y pueden mostrar personas, objetos o escenarios.

❖ **Plano General (P.G):** Se muestra la acción por completo, los objetos y/o los personajes.

❖ **Plano Americano (P.A):** También se le llama plano tres cuartos, porque el personaje o personajes aparecen encuadrados hasta la rodilla. Es un plano de relación.

❖ **Plano Medio (P.M):** El personaje o personaje aparecen encuadrados a la altura de la cintura. Se individualiza al personaje lo que lo diferencia del P.A.

✚ **Las Angulaciones:** son los ángulos en que se puede captar una imagen, los cuales son puntos de vista para encuadrar la realidad. Existe tres tipos de angulaciones:

❖ **Ángulo Normal:** Este es un tipo de ángulo estándar, es el más próximo a una visión objetiva de la realidad. Se sitúa a la altura de los ojos del observador.

❖ **Ángulo Picado:** Se realiza desde una posición más elevada del punto de vista normal. Al picado más extremo se le llama cenital.

❖ **Ángulo contrapicado:** Se realiza desde una posición por debajo de los ojos del observador que se toma desde el suelo. También se le puede llamar nadir.

4.2.7 Estrategia para la lectura de Imágenes.

Cuando se habla de la imagen, se relaciona con la reproducción parcial que el sujeto realiza de la realidad, la cual se parece a otra cosa y es exteriorizada por un autor que pretende encontrar un receptor que lea e interprete su producción visual, la cual es producto de su manera sesgada de ver el mundo.

La realidad es interpretada por los sujetos a partir de lo que observan, formar en lectura de imágenes es indispensable para lograr espectadores críticos que reflexionen a partir de lo que ven. Aunque una imagen parezca ser sencilla de leer, tiene cierta complejidad pues depende en cierta medida de la experiencia del lector, el contexto y la cultura de cada persona. La imagen debe ser usada para buscar significados y así encontrar el sentido o la significación de situaciones o cosas que suceden a nuestro alrededor y en muchos casos evitar la manipulación.

Es importante mencionar que el receptor de un mensaje se conectará de manera directa o indirecta con el emisor en la medida en que se compartan experiencias comunes, que sensibilizarán al receptor ante lo que observa, proporcionando una gratificación social; es decir, de acuerdo a las necesidades o deseos ocultos del lector (emisor) el autor podrá entrar en su subconsciente y mover sus emociones o reacciones frente a lo observado. Por lo anterior Aparici y Matilla⁵⁹ proponen dos niveles para realizar la lectura de imágenes, como son el nivel denotativo y el nivel connotativo, que se detallan a continuación:

❖ **Nivel denotativo:** propone interpretar la imagen haciendo uso de:

- **La descripción de los personajes y elementos que aparecen en la imagen:** se describe con detalle la escena que se presenta, teniendo en cuenta las actitudes, las formas, la vestimenta, los objetos cercanos, etc. Es decir se hace un análisis o descripción global de la imagen.
- **Contextualización:** Consiste en ubicar la imagen en un contexto. Ejemplo, finca, oficina, campo, la playa, etc.

⁵⁹ APARICI MARINO, Roberto. MATILLA GARCIA, Agustín. Lectura de imágenes. Tercera Edición. Ediciones de la Torre. Madrid. 1998. p. 102.

❖ **Nivel Connotativo:** se propone interpretar las imágenes realizando una relación que existe entre cada uno de los objetos del nivel denotativo y descripción de las sensaciones y emociones que emite la imagen.

Tabla 5. Niveles para la lectura de imágenes.

NIVELES	CONCEPTO	ELEMENTOS A OBSERVAR	EJEMPLO
Denotativo u Objetivo	Se refiere a una enumeración y descripción de los objetos, cosas y/o personas en el contexto y localización espacial.	Elemento Objetos Característica Global	Líneas de fuerza Tipo de plano Angulación Luz Color Punto Encuadre Movimiento Forma
Connotativo o Subjetivo	Permite analizar los mensajes ocultos que subyacen en una imagen oculta. Buscar significados más profundos de la imagen.	Opiniones	Características elementales: iconicidad o abstracción, simplicidad o complejidad, monosemia o polisemia, originalidad o redundancia.

Fuente: Tomado del texto Lectura de Imágenes de Aparici y García. Modificado por la investigadora.

4.2.8 Secuencia Didáctica.

El individuo inmerso en un contexto construye conocimientos a partir de las interrelaciones que establece con los demás, ellas permiten configurar la forma de ser y pensar de cada uno de los miembros de una comunidad específica, construyendo de esta manera su cultura. “Todo aprendizaje, por lo tanto, es un proceso fundamentalmente influido por otros y enmarcado en el lenguaje y la cultura del grupo de pertenencia de quien aprende.”⁶⁰

La secuencia didáctica se constituye como una estrategia pedagógica de construcción y reconstrucción de saberes, se centran en el trabajo colectivo con el diseño de actividades que fundamentan el recorrido pedagógico de los estudiantes y el docente, para la edificación de conocimientos. Del mismo modo, se caracteriza por la planificación consciente de actividades por parte del docente; que se hacen en orden o en secuencia, para ser desarrolladas en el trabajo de aula y en un tiempo específico. Lo anterior se sustenta en la afirmación de Cecilia Bixio “La secuencia didáctica es una modalidad de la planificación, ejecución y evaluación docente que se ha convertido hoy en el eje del trabajo escolar”⁶¹, del mismo modo, el concepto de Secuencia Didáctica se precisa desde los planteamientos de Tobón y sus colegas quienes afirman que:

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas.⁶²

⁶⁰ VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Citado por FURMAN, Melina. Programa Educación Rural - PER: Orientaciones Técnicas para la Producción de Secuencias Didácticas para un Desarrollo Profesional Situado en las Áreas de Matemáticas y Ciencias. Colombia. MEN. 2012. p. 9.

⁶¹ BIXIO, Cecilia. Secuencias Didácticas. Enseñar y Aprender en el aula. Editorial Aula. Montevideo, Uruguay. 2003.

⁶² TOBÓN TOBÓN Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio H. GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Pearson Educación. México, 2010. p. 20.

Cabe señalar, que con el diseño de Secuencias Didácticas se pretende que los estudiantes puedan establecer relaciones conceptuales entre los contenidos, es decir relacionar el saber nuevo con lo que ya conocen: sus saberes previos o su enciclopedia; a la vez que desarrollen competencias con la aplicación de estrategias didácticas pertinentes que le dan sentido y significado a toda la acción educativa, propiciando la comprensión e interiorización de los saberes.

Las planeaciones por su parte son intencionadas, pues la docente genera situaciones significativas que permiten que el estudiante aprenda lo que se requiere para que sea competente en su entorno social; es decir, se prepara al estudiante para que afronte las dificultades o vicisitudes que se le pueden presentar en el entorno y que de una u otra forma debe estar capacitado o facultado desde sus saberes para darle solución pertinente, que redunde positivamente en su comunidad.

Este tipo de trabajo hace que la docente se preocupe por tener un conocimiento didáctico del contenido, que no es más que el conocimiento disciplinar, lo cual permite identificar cuáles son los modos o estrategias más adecuadas para que los estudiantes aprendan.

La Secuencia Didáctica (SD) consta de una estructura fundamental:

- a. Nombre de la SD
- b. Fundamentación
- c. Objetivos de aprendizaje
- d. Descripción de desempeño
- e. Planeación de las sesiones de clase
- f. Evaluación final

❖ **Formato de Secuencia Didáctica (SD):** Se adapta un formato de secuencia didáctica que permite organizar y sistematizar la práctica o las acciones de intervención del docente investigador en el aula de clase. Dicho instrumento posibilita la reflexión de la práctica docente, con el fin de proponer acciones de reajuste y rediseño en los procesos de enseñanza.

Se pretende entonces crear una SD que responda a la pertinencia de los procesos, que favorezca aprendizajes significativos, reales y permanentes en los estudiantes y que fomente el desarrollo de competencias; es decir, que el niño pueda interpretar, argumentar y resolver determinados problemas del contexto próximo a él. Tobón⁶³ y sus colegas, afirman que las secuencias didácticas ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, para lo que será necesaria la apropiación de los contenidos en las diversas asignaturas.

Por último, el instrumento de la Secuencia Didáctica se utiliza en esta investigación en las fases de diseño y aplicación.

4.3 FUNDAMENTOS LEGALES

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta la normatividad vigente de la Educación Colombiana, de esta manera, se parte de la **Constitución Política**⁶⁴ que establece la educación como un derecho fundamental que todo ciudadano debe adquirir, por tanto, no debe ser negada y brindada sin discriminación alguna. El artículo 67 plantea que, “La educación es un derecho de servicio público que tiene una función social con ella, se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y los demás bienes y valores de la cultura”.

⁶³ TOBÓN, Tobón Sergio. PIMIENTA PRIETO. Julio H. GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Pearson Educación. México, 2010. p. 21.

⁶⁴ COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA. (20, julio, 1991). Bogotá, 1991. p. 125.

Por otro lado, el desarrollo de las habilidades para leer y comprender en Lengua Castellana se enfatiza en la **Ley 115⁶⁵ de 1994**, en el Artículo 5. Fines de la Educación que propone lo siguiente:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.

Del mismo modo, el Artículo 20 de la misma ley, habla sobre los objetivos generales de la educación Básica, y en su inciso B, propone: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

En cuanto a los **Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁶⁶**, se hace énfasis en los medios de comunicación social que ha creado un ámbito socio-cultural novedoso y plantea nuevos e interesantes retos a la acción educativa. Por esto tanto estudiantes como maestros necesitan conocer los códigos en que se vierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos. Por ello, se puede hablar de la apropiación de diferentes sistemas de significación, código escrito, oralidad, sistemas simbólicos: Lenguaje de la imagen y multimedia. Otro aspecto importante derivado de lo anterior, es la importancia de desarrollar los cuatro niveles sobre el sistema de significación durante todos los momentos de escolaridad.

⁶⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, 1994. p. 50.

⁶⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Áreas Obligatorias y Fundamentales.1998.

Finalmente, los **Estándares Básicos en Competencias de Lengua Castellana**⁶⁷, proponen en el conjunto de grados correspondiente a 4º y 5º unos referentes que sirven de soporte para el desarrollo de esta investigación, porque plantea lo siguiente:

❖ **Comprensión e Interpretación Textual**

- Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

❖ **Medios de Comunicación y otros Sistemas Simbólicos**

- Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.
- Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.

⁶⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. 2006. p. 34.

5. METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

En esta investigación se aplicó el enfoque cualitativo, “que se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”⁶⁸. Este enfoque permitió observar y analizar detalladamente cada una de las habilidades y fortalezas de los estudiantes sin dejar de lado el contexto social en el que se desenvolvían. Del mismo modo, el investigador fue un observador que participó activamente en las actividades que se llevaron a cabo en el aula y en la institución, tratando de analizar con mucho detalle las experiencias o situaciones que se presentaron entre los miembros al interior del grupo. Como lo menciona Sandoval cuando afirma que:

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad”. “Los investigadores cualitativos buscan resolver los problemas de validez y confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos).⁶⁹

Es decir, se pretendió a partir de esta investigación estudiar a profundidad el grupo, analizando formas particulares de las vivencias de cada uno de manera individual o al colectivo. El investigador se sumergió en la investigación haciéndose casi parte del proceso, esto es, siendo uno más dentro de los miembros para que fuera cotidiano a quienes investigaba y se facilitara el trabajo de investigación.

⁶⁸ TAYLOR, S.J. BOGDAN, R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Edición Paidós. 1994. p. 20.

⁶⁹ SANDOVAL CASILIMAS. Carlos A. Investigación Cualitativa. ARFO Editores e impresores Ltda. Bogotá, 2002, p. 29 y 42.

Es importante mencionar que en el enfoque cualitativo el conocimiento se hizo posible a través de la interacción y cooperación que ejercieron los participantes y el investigador, lo cual posibilitaba la comprensión del problema desde la realidad y óptica del investigador, quien reconstruyó su mundo interior y entorno social, generando aportes valiosos para quien investigaba, dado que este pudo significar desde el contexto y así diseñar e implementar una propuesta innovadora que posiblemente fuera una alternativa de solución para el problema.

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO

La Investigación Acción es un enfoque de investigación cualitativa que tiene una gran incidencia en el aula de clase, porque estudia a profundidad las personas y analiza las relaciones sociales de grupos que se establecen al interior del aula o en la escuela, para describir las realidades tal como la experimentaban o vivían aquellos que se encontraban allí inmersos. Así lo afirma Sandoval cuando menciona que:

Los enfoques participativos conducidos de manera técnica permiten, en primer lugar, obviar muchos de los problemas de comprensión que se suscitan en las actividades de cambio social o educativo planificado. En segundo lugar, facilitan el proceso de motivación hacia la acción social prevista tras los análisis derivados de la etapa de investigación y, por último, permite anticipar muchas de las barreras que desde el punto de vista sociocultural y práctico podrían encontrar las iniciativas de cambio.⁷⁰

Desde esta perspectiva, la Investigación Acción indaga entonces lo que hacen los actores involucrados, cómo lo hacen, por qué, cómo ocurre la situación, las relaciones que establecen y los problemas que se presentan en su funcionamiento particular. Pues se buscaba que el individuo a través de la autonomía y la reflexión

⁷⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación Cualitativa. ARFO Editores e impresores Ltda. Bogotá, 2002. p. 71

emergida de la investigación acción, adquiriera una comprensión de su realidad social y fuera capaz de interpretarla, tomando decisiones, reorientando sus prácticas o acciones educativas en este caso, posibilitando a quien investigaba a ampliar la comprensión de su labor educativa, con el fin de modificarla o transformarla.

Por su parte, para Kemmis⁷¹ la Investigación Acción es “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”. Se consideraba de esta manera, porque le daba la oportunidad a los actores involucrados en el proceso, de reflexionar colaborativamente sobre su práctica o su acción educativa; desde la interacción que establecían con quienes participaban, el intercambio de tradiciones, acciones, ideologías, historias o cultura que permitió conocer las formas de actuar y de pensar de los individuos en los contextos escolares para darles una mirada crítica y comprensiva, posibilitando interpretar la realidad y cada situación particular con el fin de transformarla desde el aula.

Desde la Investigación Acción, entonces, se puso de manifiesto la capacidad reflexiva y auto reflexiva del docente como base para su evolución como profesional, al tiempo que se utilizó desde la comprensión e interpretación los resultados obtenidos en el proceso investigativo los cuales le permitieron aportar al mejoramiento del currículo Institucional, o como mejor lo plantean Carr y Kemmis⁷² “la investigación acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo

⁷¹ KEMMIS S. Citado por LATORRE, Antonio en LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa.2003. p. 78.

⁷² CARR. W y KEMMIS. S (1989). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona. Citado por MCKERNAN en Investigación acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata, S.L. Segunda Edición. 1996. p. 85.

emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia, la comprensión y las situaciones en que llevan a cabo sus propias prácticas”.

Es claro que con el desarrollo de la Investigación Acción se suscitó el compromiso del maestro y del estudiante en el proceso de búsqueda de conocimientos, pues cooperaron entre sí para alcanzar un saber que en últimas estaba siendo construido desde la reflexión, la comprensión crítica del otro y de sí mismos de acuerdo a su naturaleza social y cultural, en palabras de Gadamer⁷³“la comprensión interpretativa es el acto más central del ser humano, y que ocupándonos en estos actos realzamos nuestro carácter humano”

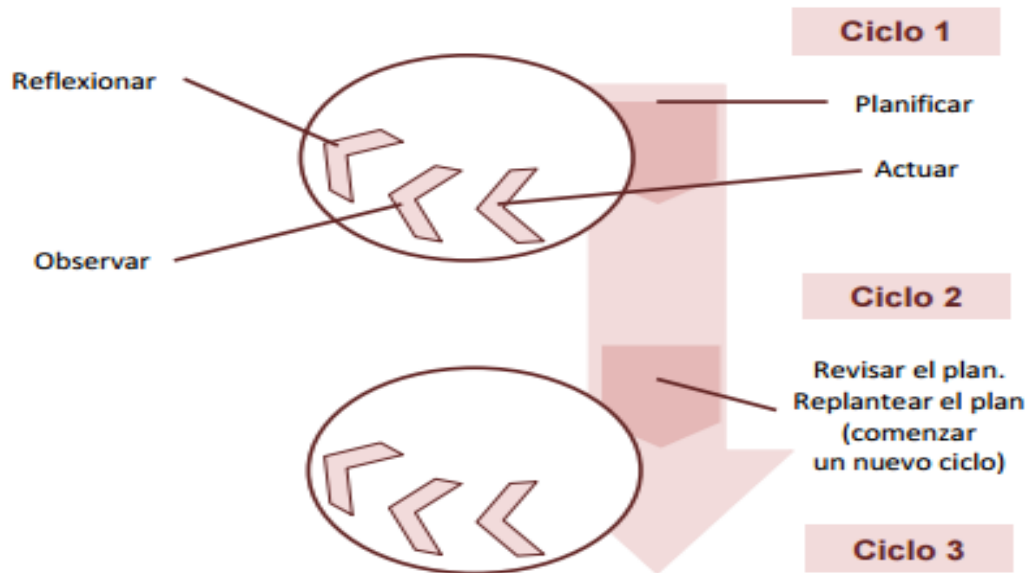
Del mismo modo, la Investigación Acción como proceso que pretendió estudiar el comportamiento y las relaciones de los estudiantes en forma individual o en colectivo en un grupo escolar buscó indagar sobre la realidad para ayudar a transformarla, favoreciendo con ello una comunidad específica, “tratando de mejorar su comprensión de los contenidos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica.”⁷⁴ Debido a esto, se propusieron unas fases o etapas que fueron indispensables para el desarrollo cabal de dicho proceso reflexivo, el cual fue surgiendo en la medida en que se investigó, analizándose, ajustándose, reestructurándose o evaluándose y que en este caso en particular se tuvo en cuenta el modelo de Kemmis,⁷⁵ el cual propone cuatro fases en forma de espiral o cíclicas como son: la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

⁷³ GADAMER, citado por McKERNAN James. Investigación, acción y Currículum: métodos y recursos para Profesionales Reflexivos. Editoriales Morata, S.L. Segunda Edición.1996. Pag.59

⁷⁴ McKERNAN, James. Investigación acción y Currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S. L. Segunda edición. 1996. p. 24.

⁷⁵ KEMMIS Stephen (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Citado en: Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial, 3ª Educación Especial. 2010. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Figura 2. Ciclos en el proceso de investigación según Kemmis.



Fuente: KEMMIS, Stephen. Cómo planificar la investigación-acción.1988. Citado por: RODRÍGUEZ GARCÍA, Sara. HERRÁIZ DOMINGO, Noelia. Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial. 2010. Pág. 15.

A continuación, la descripción de cada una de las fases teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta propuesta.

- **FASE 1: La Planificación (Diagnóstico).** En esta etapa del proyecto se realizó la planeación, haciendo uso de forma consciente y crítica de la información que ya se conocía como diagnóstico previo a la situación problema, y se formularon los objetivos previstos a alcanzar con el proceso investigativo. En este punto Kemmis sugiere que “llegamos a comprender a una persona al combinar nuestras perspectivas individuales con el objeto de comprender las acciones y el ser del

otro”⁷⁶, es decir, el investigador aquí hizo un diagnóstico de la situación inicial con la que iba a trabajar, para poder entenderla y encauzarla desde el punto de vista planteado, situación que se hizo posible producto del compartir o relacionarse con el otro.

Así mismo, en esta etapa se identificó el problema objeto de estudio, con el fin de mejorar o cambiar algún aspecto que fuera parte del problema y que permitió plantear las acciones estratégicas; para Kemmis se tienen en cuenta en este proceso tres preguntas fundamentales: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto?

De esta manera, esta etapa del plan de acción contenía a su vez tres aspectos fundamentales que según Kemmis deben ser considerados por el investigador como son:

- **El problema:** En este aspecto el investigador reflexionó o analizó con detalle qué es realmente lo que se pretende cambiar, modificar o estructurar con el proceso de investigación, y qué se podía hacer para lograr la transformación de esa realidad, es decir, se elaboró desde esta investigación una idea general que se fue delimitando con los avances del proceso. En palabras de Kemmis:

El entendimiento de cualquier actividad humana de una cierta trascendencia general requiere que la veamos dentro de un marco histórico y social. Así, también el lenguaje tiene su historia, de tal manera que para entender cualquier verdad supuesta o cualquier pretensión de verdad hay que situarlas en el marco dentro del cual el lenguaje llegó a significar y nos permite dar a entender la cosa particular que se afirma⁷⁷.

⁷⁶ KEMMIS, Stephen; LEWIN, Kurt; TAX, Sol; STAVEN HAGEN, Rodolfo; FALS BORDA, Orlando; ZAMOSC, León y RAHMAN, Anisur. La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos. Editorial popular. Madrid.1992. p. 144.

⁷⁷ CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. La investigación acción como ciencia educativa crítica. Barcelona. 1986. p. 156.

Es decir, el problema como punto de partida de esta investigación permitió que el investigador analizara las situaciones o hechos que se querían intervenir teniendo en cuenta un contexto determinado. De esta manera, se inició con la exploración de lo que se conoce, hacerse preguntas facilitó dicho proceso, así como la relevancia o la conveniencia social que este tenía. Esta sub-fase se llevó a cabo al inicio del proceso con el fin de trazar objetivos claros, preguntas y la justificación de la investigación que, en últimas, afinaron y estructuraron las ideas.

- **El diagnóstico del problema o estado de la situación.** En esta sub-fase del proyecto de investigación se realizó la comprensión general de la situación problema con la recolección de información bibliográfica o documental pertinente y datos recolectados por la investigadora para ampliar la visión general de la problemática de estudio.

Para Kemmis “una de las primeras tareas de la investigación es definir el problema a ser investigado, limitando su alcance y decidiendo las dimensiones a ser exploradas”⁷⁸. Pues se pretendió con esta investigación, documentar la realidad que se intervino, adentrándose o familiarizándose con ella, para facilitar el desarrollo de competencias sociales y culturales, que hicieron posible la interacción y desenvolvimiento eficaz y convincente con las personas que se intervinieron.

Así pues, conocer muy bien el problema detectado en esta investigación hizo posible entender fácilmente la situación y generar procesos de cambio según se consideraron.

- **La hipótesis acción o acción estratégica:** Desde la experiencia y los conocimientos del investigador se predijeron suposiciones a partir del problema

⁷⁸ KEMMIS, Stephen; LEWIN, Kurt; TAX, Sol; STAVEN HAGEN, Rodolfo; FALS BORDA, Orlando; ZAMOSC, León y RAHMAN, Anisur. La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos. Editorial popular. Madrid.1992. p. 153.

objeto de estudio, es decir, se generaron inferencias sobre la base de búsqueda de la información requerida que dio inicio a la investigación.

Según Kemmis⁷⁹ el plantear acciones estratégicas “puede surgir del planteamiento de nuevas actividades, de nuevas dinámicas de grupo, de una diferente gestión del tiempo, alternativas de agrupamiento de los estudiantes, etc.”, lo que permitió ir planificando la intervención, diseñando una propuesta de cambio o mejora desde la cooperación con los procesos investigativos, para generar la comprensión del problema investigado.

➤ **FASE 2: La Acción (Diseño).** Esta fase se evidenció en el proyecto con la participación que el sujeto hizo en la investigación donde se relacionó el conocimiento crítico del investigador para encontrar las causas y actuar frente a ellas; es decir, desarrollando las predicciones establecidas en la planificación para poner el plan en práctica.

Kemmis lo describe como “un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad”⁸⁰. Es decir, la acción se convirtió entonces en un proceso crítico de comprensión y práctica, y de intervención – reflexión, que propició un cambio en la práctica.

➤ **FASE 3: La Observación (Aplicación).** Desde la propuesta de investigación se verificaron los efectos de la intervención que se estaba realizando sobre el objeto investigado, dando una mirada a la recolección y análisis de datos necesarios, para debatir la conjetura inicial de la investigación. Es decir, se recogió, analizó,

⁷⁹ KEMMIS, Stephen. La investigación Acción. Citado por GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther. Técnicas e Instrumentos de Observación de Clases y su Aplicación en el Desarrollo de Proyectos de Investigación Reflexiva en el Aula y de Autoevaluación del Proceso Docente. Documento.2008. p. 337.

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 335.

reflexionó, evaluó y explicó la información recolectada durante el proceso de investigación con el fin de entender el problema o explicar los sucesos.

Del mismo modo, el investigador llevó a cabo procesos de autoobservación de su propia acción, con el fin de identificar motivaciones, intereses y reflexiones en el proceso investigativo. Se asumió la observación de la acción como la excusa propicia para recoger evidencias que ayudaron al investigador a evaluarla.

De esta manera, como investigador en la acción se persuadió a otras personas para que se involucraran en el proyecto de investigación, observando y registrando los efectos de la acción; también, se supervisaron conversaciones críticas sobre la investigación que generaron información o datos útiles sobre el proceso.

➤ **FASE 4: La Reflexión (Evaluación).** Es un momento crucial en la investigación y se llevó a cabo desde los procesos de comprensión e interpretación de los datos recogidos a través de la observación que realizó el investigador para analizar exhaustivamente la información. Del mismo modo, el investigador estudió los efectos de la acción ejercida, con el fin de volver a planificar o crear nuevas acciones de investigación.

Esta fase en el proyecto que se adelanta, correspondió al proceso de reflexión crítica y de reconocimiento de las lecciones aprendidas, con el fin de planificar una nueva etapa de retroalimentación continua.

5.2.1.1 Principales acciones para realizar la Investigación Acción.

Teniendo en cuenta las acciones expuestas en la gráfica anterior, se realizó una adaptación según las necesidades de la investigación por lo cual, se emparentaron los ciclos antes mencionados con los siguientes: diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación o reflexión.

Acorde con esto, se presenta detalladamente en la siguiente tabla: los ciclos de la investigación, las técnicas de recolección de datos y los instrumentos que fueron utilizados en el proceso.

Tabla 6. Esquema de ciclos, técnicas e instrumentos a utilizar en la propuesta.

CICLO (FASES)	OBJETIVO	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
I Diagnóstico (Planificación)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los niveles de comprensión e interpretación textual en que se encuentran los estudiantes de quinto. - Describir qué estrategia utiliza la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes de quinto 	<ul style="list-style-type: none"> -Prueba inicial de lectura -Entrevista semiestructurada -Observación no participante 	<ul style="list-style-type: none"> -Rejilla de valoración Guía de preguntas -Diario de campo o bitácora
II Diseño (Acción)		<ul style="list-style-type: none"> -Secuencia Didáctica⁸¹ 	<ul style="list-style-type: none"> -Formato de Secuencia Didáctica
III Aplicación (Observación)	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar las características que debe tener un texto no verbal para contribuir al desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación participante - Secuencia Didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo - Rejilla de valoración Formato de secuencia Didáctica
IV Evaluación (Reflexión)	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer las características que debe tener una estrategia pedagógica que involucre la imagen para fortalecer la comprensión e interpretación en los estudiantes de quinto 	<ul style="list-style-type: none"> -Prueba final de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> -Rejilla de valoración

Fuente: autora del proyecto

⁸¹ La Secuencia Didáctica es una estrategia pedagógica, se incluye en este apartado para ubicar al lector a cerca de los procesos que se adelantaron en la investigación; además, porque esta se elabora y ejecuta en las fases de Diseño y Aplicación de la propuesta.

5.3 PROCESO DE RECOLECCION DE LA INFORMACIÓN

En este aparte del capítulo se presentan las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de la información de la realidad social objeto de análisis de la presente investigación. Por ello, para la selección de estas estrategias metodológicas se tuvo en cuenta el tipo de información que se pretende recolectar, las características de la fuente de la misma y finalmente el tiempo del que se dispuso para realizar todo el proceso investigativo.

5.3.1 Técnicas de recolección de la Información.

Las técnicas de recolección de información son las herramientas que le permitieron al investigador hallar la información que necesita sobre lo que estaba investigando. En palabras de Rojas son un "...conjunto de reglas, operaciones o procedimientos específicos que guían la construcción y el manejo de los instrumentos de recolección y análisis de datos"⁸².

Las técnicas fueron importantes para esta investigación porque permitieron hallar respuestas a las inquietudes del problema planteado y para poder desarrollar acciones pedagógicas que generaron progreso en los procesos de comprensión lectora, para lo cual fue necesario recurrir a diversas fuentes de recolección de la información. Las técnicas que se utilizaron en esta propuesta correspondieron a prueba diagnóstica inicial y final, entrevista semiestructurada, observación participante, observación no participante y Secuencia Didáctica.

❖ **La observación participante:** Consiste en percibir todo lo que pasa alrededor del objeto de investigación, que es captado por quien investiga, y ahora hace parte activa de los sucesos que empiezan a configurar la dinámica del grupo. La observación es una práctica que se realiza a diario, pero que en este caso el

⁸² ROJAS SORIANO, Raúl. Investigación social teoría y praxis. Editorial Plaza y Valdez. México.1989. p. 178.

investigador debió enfocar a un objetivo concreto que fue formulado con anterioridad. El planteamiento anterior coincide con la afirmación de McKernan⁸³ cuando plantea que la observación participante es “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando”, esta es empleada cuando el investigador desea comprender lo que sucede al interior de un grupo implicándose en el rol de las personas que estudia. Del mismo modo para Berreman “la observación participante se refiere a la práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intensa y continua interacción con ellos en su vida diaria”⁸⁴.

La observación participante permitió recoger información al tiempo que se participaba de las actividades grupales con los investigados para poder dar cuenta de la realidad social y cultural, según McKernan⁸⁵ “para que un profesor sea un investigador, debe ser un observador competente. Sin observaciones precisas, el progreso científico sería un sin sentido, pues la ciencia depende de ellas, una persona no puede llamarse a sí mismo profesor sin ser participante y, más exactamente, sin ser un observador participante”. Se busca así, que el maestro sea un ente activo en los procesos de cambio que se deben generar en el currículo y por ende en el aula a partir de las observaciones registradas.

Quien investiga debe dialogar, pues esta es una forma de interrelación con los otros, una manera de establecer la confianza necesaria para que las narraciones fluyan, al igual que debe estar dispuesto a escuchar con gran agudeza a los miembros que participan de la investigación; lo que le permitirá observar reacciones, maneras de

⁸³ McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata., S.L. Primera Edición. 1999. p. 9.

⁸⁴ BERREMAN, G. D. Citado por: TELLEZ INFANTES, Anastasia. La Investigación Antropológica. Editorial Club Universitario. 2002. p. 161.

⁸⁵ McKERNAN, James. Investigación acción y Currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S. L. Segunda edición. 1996. p. 59.

actuar, pensar o sentir frente a situaciones específicas y poder así recoger la información necesaria para la investigación.

Del mismo modo, es importante resaltar que el investigador debe tener bien abiertos todos los sentidos para que pueda percibir con atención los diferentes eventos que suceden en el grupo, haciendo un análisis detallado de los ambientes en donde estos se desarrollan, de las situaciones o acciones que ocurren, los hechos más relevantes que dieron origen a esa determinada situación, la solución que se efectuó, quién la propuso, cómo lo hicieron, comprender las actividades realizadas y el significado de estas para el grupo o en forma individual, etc., todos estos aspectos configuran la acción de la observación en el aula, que busca generar hipótesis para próximos estudios que puedan sustentar o comprender el problema inicial de investigación, como lo afirma Hernández ⁸⁶ “para ser un buen observador cualitativo se necesita: saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si esto es necesario”.

El docente investigador desde la observación generada en esta propuesta de intervención, debió identificar el desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento, esto se realizó de forma permanente y se consignaron por escrito en el diario de campo las experiencias de cada día de la práctica o acompañamiento pedagógico y los diferentes acontecimientos presentados durante el tiempo de aplicación de la propuesta. Las observaciones se centraron en el objeto de estudio que fueron los estudiantes de grado 5°. La observación participante fue utilizada en esta investigación en la fase de aplicación.

❖ **Observación no participante:** se adelantó en esta investigación para recolectar información inicial que le permitió a quien investiga recoger

⁸⁶ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación. Quinta Edición. McGRAW-HILL. 2010. p. 521.

observaciones del contexto, analizar, interpretar el significado de los eventos, hacer predicciones o inferencias y organizar las actividades a implementar, para intentar darle solución al problema planteado. La investigadora no formó parte de la vida o los procesos cotidianos del grupo; es decir, participó sólo como observadora de las clases de la docente titular del curso. Según Anguera, “el observador actúa de forma claramente neutra, sin que ni siquiera se precise conocer al sujeto observado, y el observado en ningún momento se dirige al observador como inicio de conducta interactiva, o si lo hace, no sobrepasa en intensidad la forma como se dirigiría casualmente a cualquier sujeto extraño”⁸⁷.

Este tipo de observación de las clases de la docente titular permitió una primera aproximación al grupo de estudio para la exploración inicial de los hechos; igualmente, se realizó la observación como espectadora de las conductas externas, donde se miraba, pero sin modificar el objeto de investigación, pues lo que se buscaba era hacer inferencias sin necesidad de interactuar. La observación no participante fue utilizada en esta investigación en la fase de diagnóstico.

❖ **Prueba inicial y prueba final de lectura:** se utilizaron como instrumentos algunas pruebas de evaluación de competencias lectoras diseñadas por el ICFES en 2014 y 2015, las cuales fueron adaptadas por la investigadora con el fin de lograr objetividad en los procesos de investigación que se adelantaron en el aula para “valorar el grado de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades de aprendizaje en los sujetos”⁸⁸. El desarrollo de este tipo de pruebas fue dispendioso pues se buscaba que las respuestas fueran precisas al igual que las calificaciones que se registraron por parte del evaluador. Fue necesario en este tipo de pruebas que las preguntas fueran cortas, claras y concisas, con un vocabulario acorde a los

⁸⁷ ANGUERA ARGIGALGA, María Teresa. La Observación Participante. En Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. 2003. p. 75.

⁸⁸ MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Raquel Amaya. La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 2007. p. 73.

participantes del proceso y con la información que fuera realmente relevante o necesaria para el proceso investigativo.

En esta exploración se aplicaron dos pruebas diagnósticas; la primera de ellas se realizó al inicio de la investigación y permitió corroborar los aprendizajes o las falencias que presentaban los estudiantes en el proceso de comprensión lectora; y una segunda prueba al final del proceso con el fin de verificar la mejora en el desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación, a través del uso de la imagen. Esta técnica fue utilizada en esta investigación en las fases de diagnóstico y evaluación.

❖ **Entrevista semi-estructurada:** Se entiende como la indagación que realiza el investigador al investigado con el fin de conocer aspectos importantes o centrales para el proceso de investigación, haciendo uso de un guión flexible en su orden y modo de aplicación, según Hernández es “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”⁸⁹. Teniendo como base la pregunta respuesta, se logró configurar la comunicación y la construcción de significados desde la realidad.

En esta técnica jugó un papel importante el diálogo y la capacidad comunicativa del investigador, pues lo que se buscaba era que el investigado respondiera de la forma más real y natural e intercambiaran información sentimientos y valores; pero siempre desde la verdad, sobre las situaciones o cuestiones que se investigaban. “Este método requiere que el entrevistador sea un hábil conversador y que sepa llegar a los aspectos más profundos de las personas”⁹⁰.

Este tipo de ejercicios hacen parte de las acciones que el ser humano desarrolla frecuentemente en sus relaciones cotidianas; por ejemplo, cuando asiste a una cita

⁸⁹ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. México: Metodología de la Investigación. Quinta Edición. Editorial: McGraw-Hill, 2010. p. 418.

⁹⁰ *Ibíd.*, p.437.

médica, entrevista a un estudiante o padre de familia con el fin de conocer su vida familiar, personal o profesional; incluso, se hace con los colegas nuevos que llegan a la Institución Educativa, al hospital, empresa etc.

Según Grinnell y Unrau, citado por Hernández la entrevista puede ser de cuatro tipos, como son: **estructuradas**, **semiestructuradas**, **no estructuradas**, o **abiertas**. Se explican a continuación:

En las primeras o entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).⁹¹

La entrevista semi-estructurada se aplicó a la docente titular y a una docente del área de lenguaje que de una manera u otra tenía incidencia pedagógica en el grupo de estudio, con el propósito de describir las estrategias que utilizaban para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes de quinto. De igual forma, se hizo uso de la entrevista semi-estructurada para conocer a profundidad las percepciones de las docentes sobre lectura crítica y el uso de la imagen en los contextos escolares.

La entrevista semiestructurada fue utilizada en esta investigación en la fase de diagnóstico.

⁹¹ GRINNELL y UNRAU. *Ibíd.* p. 418.

5.3.2 Instrumentos de registro de la información.

Corresponden a los recursos que diseña o adapta el investigador para extraer y registrar la información que necesita en una investigación. Este se lleva a cabo teniendo en cuenta las técnicas que se emplearán en el proceso, pues la idea es que haya una correspondencia uno a uno entre las técnicas y los instrumentos utilizados por el investigador.

A los instrumentos los constituyen ítems o escalas de valoración, que permiten al investigador evaluar las observaciones registradas, la técnica utilizada y medir el impacto en el proceso de investigación. Del mismo modo, se busca que el instrumento sea confiable y con validez. Para Bernardo y Calderero:

Los instrumentos son un recurso del que puede valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Dentro de cada instrumento pueden distinguirse dos aspectos diferentes: una forma y un contenido. La forma del instrumento se refiere al tipo de aproximación que establecemos con lo empírico, a las técnicas que utilizamos para esta tarea. En cuanto al contenido, éste queda expresado en la especificación de los datos concretos que necesitamos conseguir; se realiza, por tanto, en una serie de ítems que no son otra cosa que los indicadores bajo la forma de preguntas, de elementos a observar, etc.⁹²

Los instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron: el diario de campo, la rejilla de valoración prueba diagnóstica, el formato de cuestionario o guía de preguntas, entrevista y el formato de Secuencia Didáctica (SD); los cuales se explicaron a continuación:

❖ **Diario de Campo:** Este tipo de instrumento es una narración o bitácora donde el investigador registra objetiva y cuidadosamente todos los hechos teniendo en cuenta la cronología de los eventos: fechas, horas o las causas de los sucesos; en él se pueden hacer citas textuales de los participantes que permiten reforzar lo

⁹² BERNARDO y CALDERERO. Citado por LÓPEZ REGALADO, Oscar. Medición Técnicas e Instrumentos de Investigación. 2011. p.89.

expresado por el investigador y lo que va transcurriendo con el proceso. Es importante tener en cuenta, que con este instrumento se deben hacer impresiones o redacciones iniciales desde que llega el investigador hasta que se va, estas notas pueden hacerse en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo, esto para evitar que se olviden los eventos. Del mismo modo, se puede apoyar con fotografías, imágenes o esquemas que dan cuenta o explican los diferentes sucesos. “Las anotaciones se registran en el diario o bitácora de campo, que además contiene: descripciones, mapas, diagramas, esquemas, listados y aspectos del curso del estudio”⁹³.

Todos estos registros organizados, permiten que el investigador realice un análisis minucioso de la información, al igual que aportan al desarrollo de la síntesis analítica final. Al hacer una revisión constante de las notas del Diario de Campo, el investigador puede encontrar nuevos aspectos que son importantes y tal vez no se han tenido aún en cuenta en el proceso investigativo.

En esta propuesta innovadora, el Diario de Campo fue utilizado para registrar la información u observaciones que día a día se obtuvieron con el proceso de investigación durante la incursión del investigador en el aula de clase, del mismo modo se tuvo en cuenta al momento de realizar un análisis de las situaciones más importantes en la investigación.

Este instrumento se usó en la investigación en las fases de diagnóstico y aplicación.

❖ **Rejilla de valoración prueba diagnóstica:** Este instrumento (anexo F) se realizó y aplicó a los estudiantes con el fin de valorar el grado de adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de aprendizaje relacionadas con la imagen, visualizando la manera en que cada participante de forma intrapersonal dio

⁹³ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. México: Metodología de la Investigación. Quinta Edición. Editorial: McGraw-Hill, 2010. p. 384.

sentido a su experiencia real. Con este instrumento se valoraron dos pruebas diagnósticas; una inicial y otra al finalizar el proceso de investigación. Así pues, para Feixas y Cornejo “La técnica de rejilla es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal. Pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos”⁹⁴.

De esta manera es preciso mencionar, que la rejilla debe ser planificada con anterioridad de acuerdo a los objetivos del investigador, y partiendo de las formas particulares de pensar, se valoran las puntuaciones de los elementos investigados. Esta rejilla de valoración fue utilizada en la investigación en las fases de diagnóstico y aplicación.

❖ **Formato de cuestionario o guía de preguntas entrevista:** Este cuestionario se diseñó con el fin de ser aplicado a la docente titular para conocer las concepciones y actividades realizadas en el aula de clase, que desarrollaban procesos de comprensión e interpretación haciendo uso de la imagen; del mismo modo, este instrumento le permitió a la investigadora complementar las notas o registros del diario de campo. El formato de cuestionario o guía de preguntas de entrevista (anexo G), fue utilizado en la fase de diagnóstico.

5.4 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La Institución Educativa donde se desarrolló la investigación se encuentra ubicada en el corregimiento el Centro, vereda Campo 22 del municipio de Barrancabermeja en el departamento de Santander. Está compuesta por dos sedes: Blanca Durán de Padilla, sede A (bachillerato) y Oficial El Centro, sede B (primaria), comprende un número total de seiscientos veintiséis (626) estudiantes matriculados en Básica primaria.

⁹⁴ FEIXAS, Guillem. CORNEJO, José Manuel. Manual de la técnica de rejilla. Paidós.1996. p. 11.

Para este caso en particular la Investigación se realizó con la participación de la docente titular del grado y los estudiantes de quinto de básica primaria.

La propuesta se llevó a cabo en una población de 36 estudiantes que comprendía 18 niños y 18 niñas de estrato socioeconómico 1 y 2, pertenecientes al grado 5º de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja, que oscilaban en edades de 11 a 15 años y en su mayoría hacían parte de familias disfuncionales conformada solo por la madre, el padre o los abuelos.

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA

6.1 FASE DIAGNÓSTICA

La fase diagnóstica tuvo como fin responder a dos interrogantes; el primero consistía en conocer ¿en qué niveles de comprensión e interpretación textual se encontraban los estudiantes de quinto? y el segundo era ¿qué estrategias utilizaba la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación textual?

De esta manera, y con el desarrollo del proceso investigativo las técnicas aplicadas en la fase de diagnóstico fueron: la prueba de lectura, la entrevista semiestructurada a docentes y la observación no participante.

En la aplicación de **la prueba inicial de lectura** se utilizó como instrumento una prueba de evaluación de competencias lectoras diseñada por el ICFES en 2014, la cual fue adaptada y contaba con 20 preguntas cerradas, que tenían como propósito identificar los niveles de comprensión e interpretación en que se encontraban los estudiantes de quinto. La prueba permitió hacer un análisis de la información desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático, y niveles de comprensión lectora como son el literal, el inferencial y el crítico.

Con las preguntas de la prueba de lectura se evaluaron las competencias y los niveles de comprensión lectora planteados por el MEN; así mismo, fue posible establecer las categorías y sub-categorías producto de los resultados investigativos que se relacionaban con la comprensión lectora y la interpretación textual.

Esta prueba fue aplicada a 36 estudiantes del grado quinto, que equivale al 100% de la población objeto de estudio, de los cuales 18 son mujeres y 18 hombres.

La entrevista semiestructurada fue aplicada a la docente titular del grado quinto y a una docente de lenguaje de la institución; contenía 11 preguntas cuyo propósito

era describir qué estrategias utilizaban las docentes para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes.

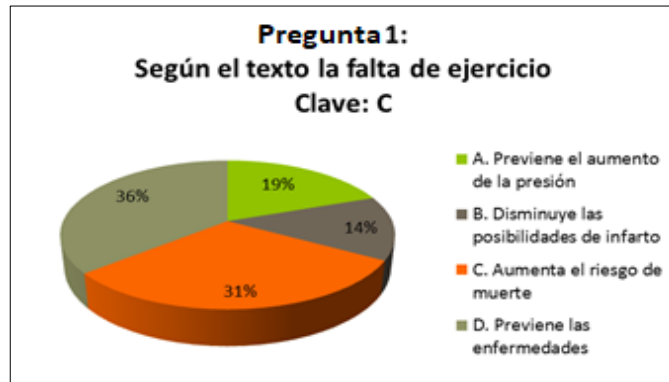
La observación no participante se llevó a cabo con la docente titular en lenguaje para el grado quinto. Se realizaron 3 observaciones a la clase de la maestra, donde se pudo recuperar información valiosa sobre las estrategias que llevaba a cabo para el desarrollo de la comprensión y la interpretación textual.

Se hizo uso de una la guía de observación no participante que contiene unos criterios de observación de clase tales como: el clima y la gestión de aula y las prácticas pedagógicas, estas últimas subdivididas en: enseñanza-aprendizaje y evaluación; de igual manera con la guía de observación, se hace uso de los conceptos en el marco de la enseñanza manejados por Charlotte Danielson y de las especificaciones del Programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional.

6.1.1 Análisis prueba inicial de lectura.

Las siguientes gráficas circulares muestran el análisis de los resultados obtenidos pregunta por pregunta en la prueba de lectura aplicada a los estudiantes de 5º grado de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja. Además, la investigadora finalizó este proceso con la interpretación de los resultados, desde los componentes de comprensión lectora: semántico, sintáctico y pragmático.

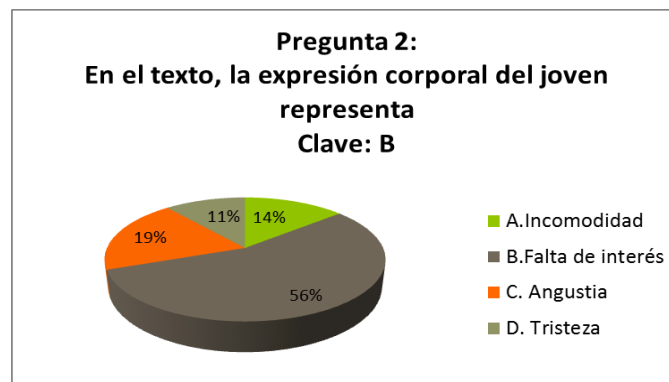
Gráfica 2. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 1 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

La gráfica muestra que un 31% de los estudiantes (11) marcó la opción C, lo que evidencia que tienen una comprensión literal en el componente semántico. Por su parte el 69% restante de los estudiantes respondió incorrectamente la pregunta, de manera que presentan dificultades, pues no recuperan información explícita del contenido de un texto, es decir, no son capaces de alcanzar una comprensión global de lo que leen.

Gráfica 3. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 2 de la Prueba inicial de lectura.

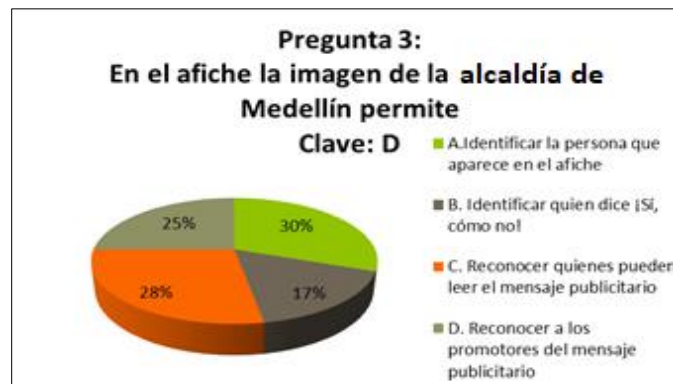


Fuente: Autora

El 56% de los estudiantes (20) que respondieron a este cuestionamiento marcaron la opción "B", y dan cuenta de una comprensión literal en cuanto al reconocimiento y recuerdo de detalles presentes en el texto, pues son capaces de reconocer en la

imagen la expresión corporal del joven; un 44% de los estudiantes presenta dificultades en esta competencia

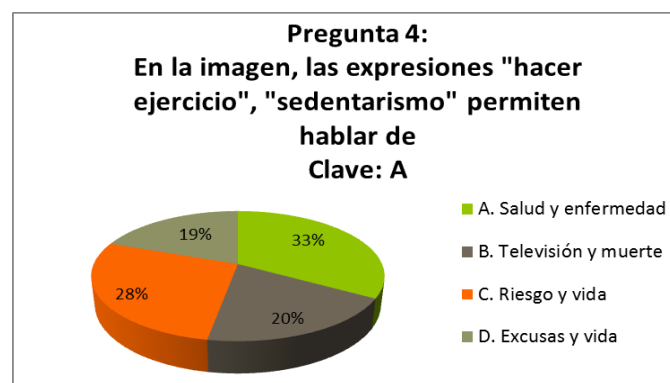
Gráfica 4. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 3 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

El 25% de los estudiantes marcó la opción correcta “D”, pero un 65% de los estudiantes presentan dificultades en el componente sintáctico de tipo inferencial, pues no logran inferir las ideas claves inmersas en el texto; así mismo, no reconocen estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que leen.

Gráfica 5. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 4 de la Prueba inicial de lectura.

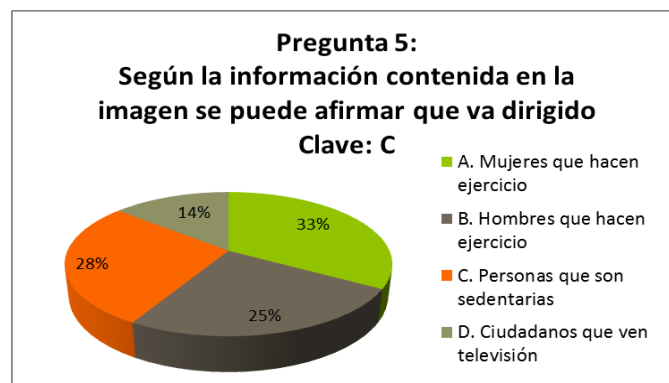


Fuente: Autor

La gráfica muestra que un 33% de los estudiantes seleccionó la opción correcta “A” porque las expresiones que hacen alusión a “hacer ejercicio y “sedentarismo” son

salud y enfermedad, sin embargo, un 67% presenta dificultades en el componente semántico de tipo inferencial, ya que no recuperan información implícita en el contenido del texto, lo cual no les permite reorganizar ideas o informaciones haciendo síntesis o clasificaciones sencillas de información.

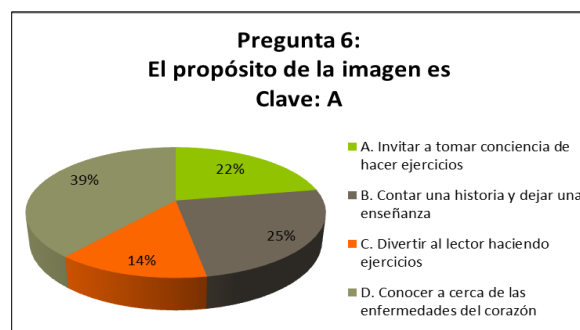
Gráfica 6. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 5 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

Según los resultados obtenidos en la gráfica un 28% de los estudiantes respondió correctamente la opción “C”, y un 72% presenta dificultades en el componente pragmático, nivel inferencial; pues los educandos no reconocen ni caracterizan la situación de comunicación que subyace en un texto, así que no pueden identificar el destinatario a quien se dirige; igualmente, no identifican el propósito y la intención del texto.

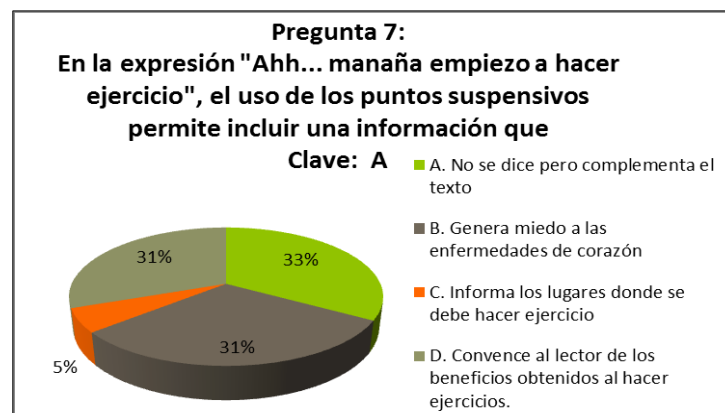
Gráfica 7. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 6 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

Solo un 22% de los estudiantes respondió correctamente la opción "A" que se relaciona con el propósito de la imagen, lo cual muestra que un 78% de ellos presentan dificultades en el componente pragmático, nivel crítico; en consecuencia, no son capaces de reconocer y evaluar información explícita o implícita de la situación de comunicación lo que le impide enunciar sus propios juicios aportando su posición personal.

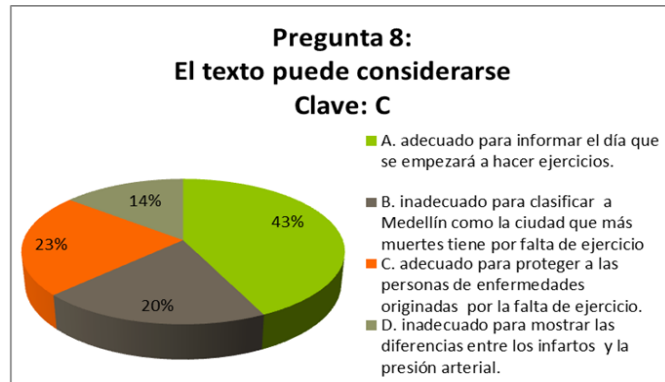
Gráfica 8. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 7 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

La gráfica muestra que un 33% de los estudiantes seleccionó la opción "A" que es acertada, porque el uso de puntos suspensivos hace inferir que hay una información que complementa a otra. Por su parte, un 67% de los estudiantes respondieron incorrectamente, lo cual permite analizar que presentan dificultades en el componente sintáctico, nivel inferencial, pues los estudiantes aún no reconocen información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

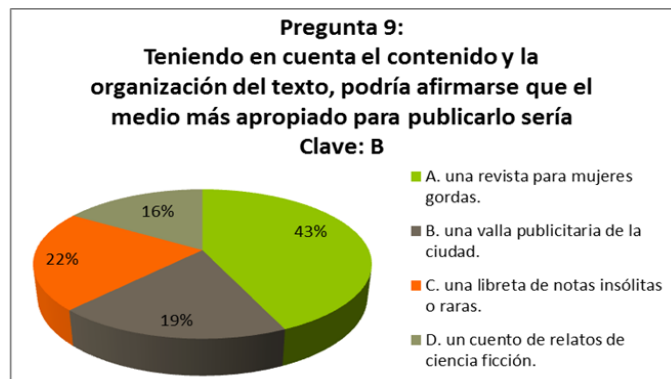
Gráfica 9. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 8 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

En la gráfica se observa que un 23% de los estudiantes respondió correctamente la opción “C” y un 77% presenta dificultades en el componente pragmático, nivel inferencial porque no logran reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Es decir, no alcanzan una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, no relacionan su contenido con información de otras fuentes; se les dificulta hacer inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; tampoco deducen información implícita de partes del contenido; ni definen el propósito y la intención del texto.

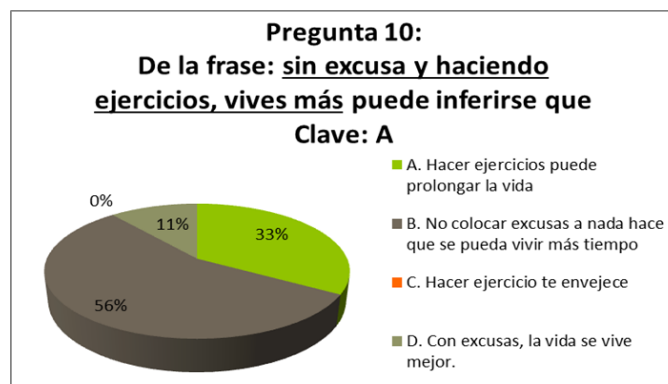
Gráfica 10. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 9 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

Se observa en la gráfica que solo un 19% de los estudiantes respondió correctamente la pregunta, que corresponde a la opción “B”, un 81% de los estudiantes muestran una gran dificultad en el componente pragmático, nivel inferencial, porque no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, es decir no identifican el destinatario, el propósito comunicativo ni la intención del texto.

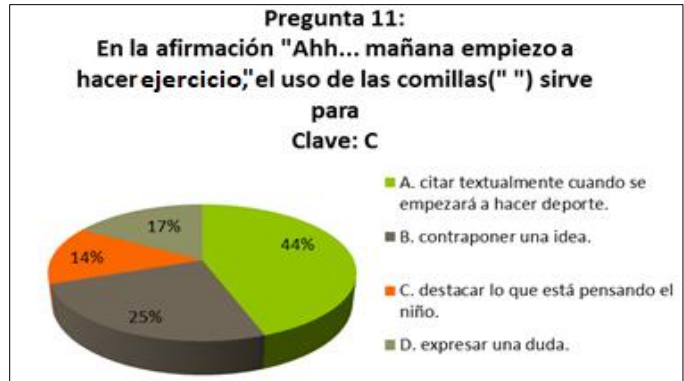
Gráfica 11. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 10 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

El 33% de los estudiantes marcó correctamente la opción “A”, el 67% restante presenta dificultades en el componente sintáctico, nivel inferencial; porque los estudiantes no recuperan información implícita de la organización, la estructura y los componentes del texto. Es decir, se les dificulta hacer anticipaciones o suposiciones de la lectura a partir de los indicios que proporciona la misma. También, tienen inconvenientes en la comprensión global del contenido de un texto; no reconocen con precisión el tema; no categorizan, deducen e infieren información.

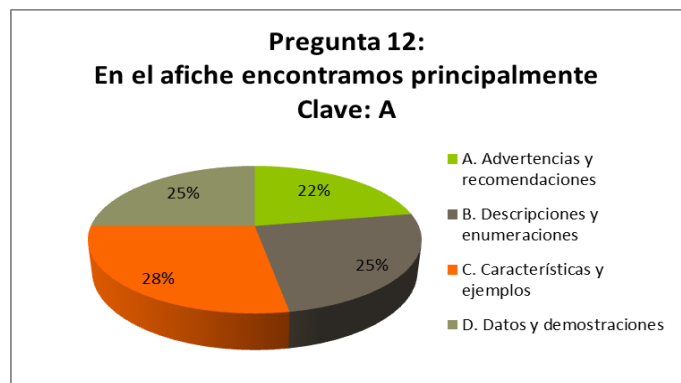
Gráfica 12. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 11 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

El 14% de los estudiantes resolvió correctamente la pregunta marcando la opción "C", el 86% lo hicieron incorrectamente, lo cual demuestra que presentan dificultades en el componente sintáctico, nivel inferencial, pues se les dificulta reconocer información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos.

Gráfica 13. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 12 de la Prueba inicial de lectura.

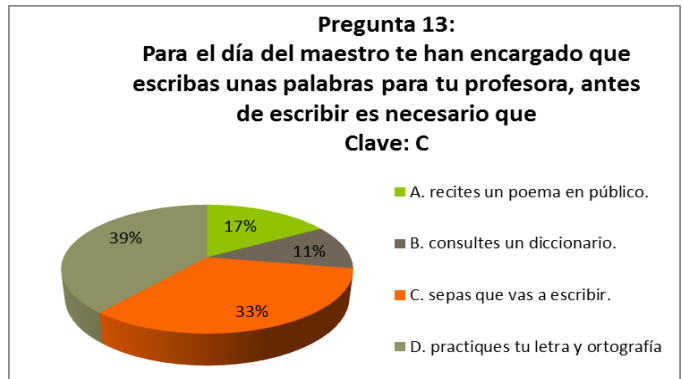


Fuente: Autora

El 22% de los estudiantes reconoce que en el afiche se está haciendo una advertencia y recomendaciones, por lo cual marcaron correctamente la opción "A";

y el 78% marcaron incorrectamente; esto permite analizar que presentan dificultades en el componente sintáctico nivel inferencial, ya que no recuperan ni organizan información del texto en términos de su coherencia y cohesión.

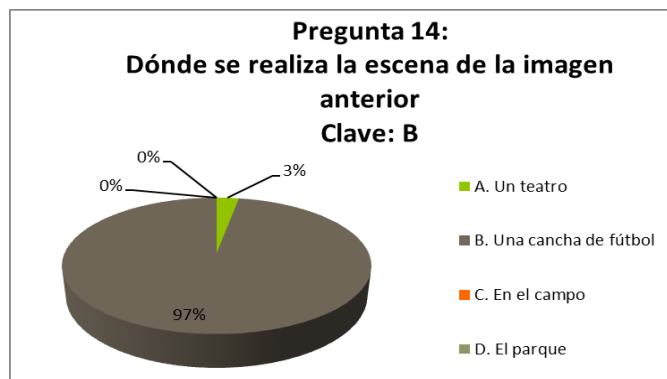
Gráfica 14. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 13 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

El 33% de los estudiantes respondió correctamente la opción “C”, pero un 67% presentaron dificultades en el componente sintáctico, nivel inferencial porque no prevén un plan textual, organización de ideas y / o selección del tipo textual atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.

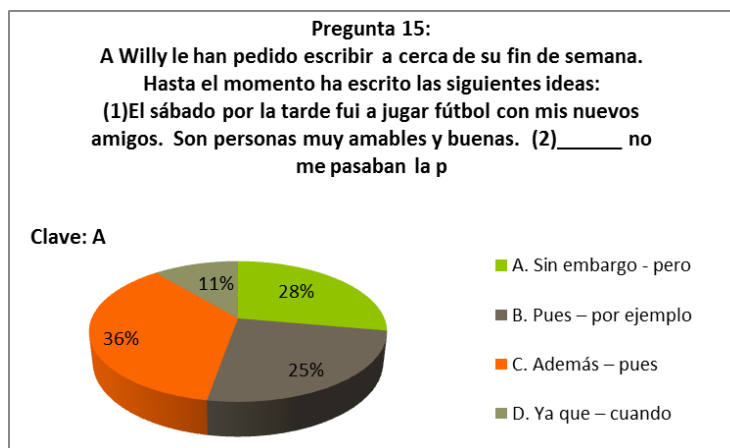
Gráfica 15. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 14 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

En la gráfica se observa que el 97% de los estudiantes respondió correctamente la opción “B”, lo que significa que tienen cierto manejo de la competencia semántica literal, pues recuperan información explícita sencilla relacionada con el texto sin necesidad de establecer relaciones entre sí o tener que recurrir a los saberes previos para hallar las respuestas.

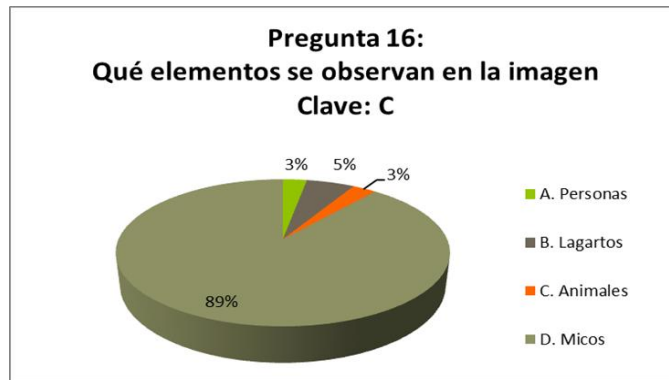
Gráfica 16. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 15 de la Prueba inicial de lectura



Fuente: Autora

La gráfica muestra que el 28% de los estudiantes respondieron correctamente la pregunta con la opción “A”, pero el 72% presentaron dificultades en el componente sintáctico nivel inferencial, debido a que se les dificulta recuperar información implícita de la organización, la estructura y los componentes textuales.

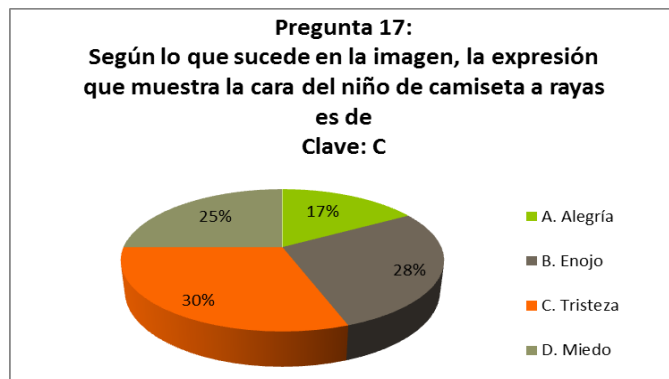
Gráfica 17. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 16 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

Solo el 3% de los estudiantes respondió la opción “C” como correcta; el 97% restante respondieron incorrectamente a la pregunta; se evidencia así, que los educandos no recuperan información explícita contenida en el texto, además hacen uso de conceptos erróneos que no les permite alcanzar la competencia semántica y el nivel de comprensión literal.

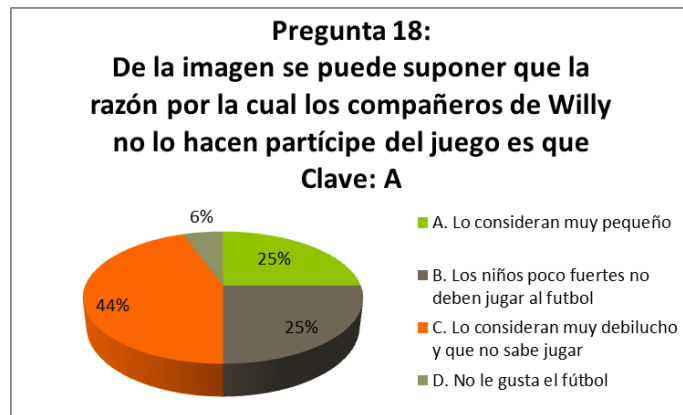
Gráfica 18. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 17 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

En la gráfica se muestra que el 30% de los estudiantes seleccionaron la opción “C” la cual es acertada, sin embargo, un 70% respondió de manera incorrecta presentando dificultades en el componente semántico, nivel literal pues les cuesta recuperar información explícita contenida en una imagen.

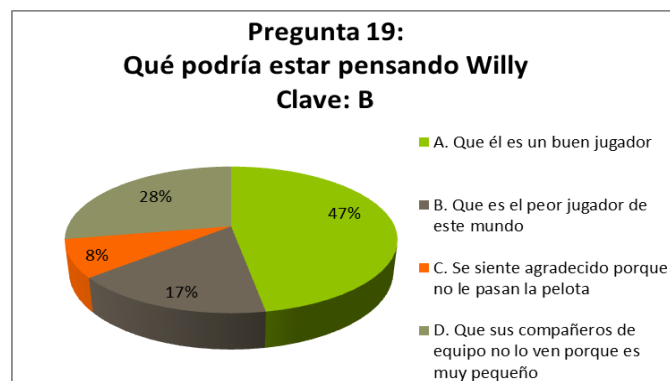
Gráfica 19. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 18 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

El 25% de los estudiantes respondió correctamente la respuesta “A”, y en el 75% se evidencia que presentan dificultades en el componente pragmático, nivel inferencial; pues no reconocen elementos implícitos que le permitan hacer hipótesis o suposiciones en torno al texto.

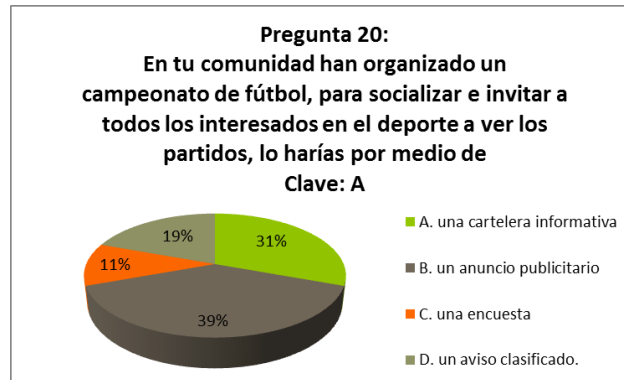
Gráfica 20. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 19 de la Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

El 47% de los estudiantes respondió de manera correcta la pregunta con la opción “A”, y el 53% presenta dificultades en el componente pragmático, nivel crítico; ya que a los estudiantes se les dificulta realizar hipótesis sencillas, dar cuenta de su punto de vista frente a una situación determinada o dar a conocer sus interpretaciones personales frente al texto.

Gráfica 21. Porcentaje de respuestas de los estudiantes a la pregunta # 20 de la Prueba inicial de lectura.

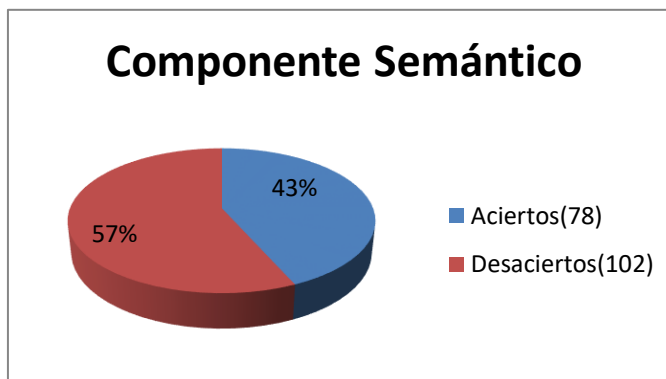


Fuente: Autora

El 31% de los estudiantes seleccionaron la opción “A” que es acertada y el 69% restante presenta dificultades para reconocer elementos implícitos en la situación comunicativa del texto, situación que no les permite dar a conocer sus puntos de vista expresando sus opiniones o juicios frente a la misma.

❖ **Análisis resultados prueba diagnóstica por componentes:** En este apartado se realiza un análisis detallado de los resultados arrojados en la prueba diagnóstica, teniendo en cuenta los componentes: semántico, sintáctico y pragmático.

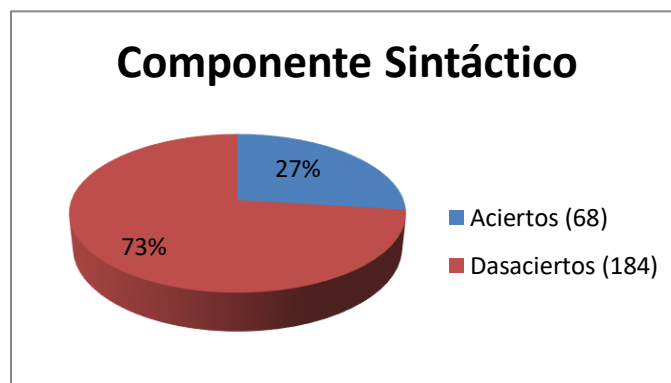
Gráfica 22. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente semántico. Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

La gráfica anterior muestra que solo un 43% de los estudiantes responde de manera correcta las preguntas que se relacionan con el componente semántico y un 57% presenta dificultades en dicho componente, de manera pues que estos niños no recuperan información explícita ni implícita contenida en el texto, al igual que tampoco relacionan textos entre sí recurriendo a saberes previos para ampliar referentes e ideas. Se considera este porcentaje de aciertos como bajo teniendo en cuenta el nivel académico en el que se encuentran los estudiantes; además se detecta cierta incapacidad en la comprensión lectora, dado que las respuestas estaban en el texto presentado y leído por ellos. Esta información se puede visualizar en la gráfica anterior.

Gráfica 23. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente sintáctico. Prueba inicial de lectura.



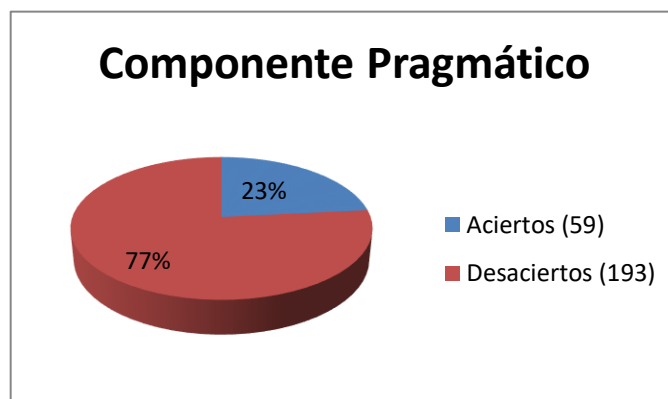
Fuente: Autora

La gráfica muestra que el 27% de los estudiantes acertaron las preguntas relacionadas con el nivel sintáctico y el 73% fueron desaciertos, lo que conlleva a inferir que los estudiantes presentan dificultades para identificar la estructura explícita del texto, recuperar información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos y evaluar estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos que leen.

Es preocupante que los estudiantes en el nivel de quinto no logren superar las preguntas correspondientes a este componente, pues el hecho de que no sepan

hacer inferencias o hipótesis que podrán ir descartando va retrasando su proceso de aprendizaje lo que incide negativamente en el desarrollo de las competencias básicas en todas las áreas o asignaturas. Así mismo, esto le impedirá en cierta forma para relacionarse de manera efectiva en su entorno porque su proceso de comprensión será muy limitado.

Gráfica 24. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente pragmático. Prueba inicial de lectura.



Fuente: Autora

El 23% de los estudiantes respondieron de manera acertada a las preguntas planteadas y un 77% fueron desaciertos. Con esto se constata que los estudiantes presentan dificultades en el componente pragmático, situación que les impide reconocer y analizar información explícita e implícita sobre los propósitos del texto, y aprovechar el contexto para crear y expresar sus puntos de vista, lo cual hizo que los resultados evidenciados fueran bajos. Del mismo modo, vale la pena decir que en la medida en que se comprenda un texto, el lector está en la capacidad para dar cuenta del mismo, es decir ubicar sus ideas y señalar la forma cómo estas se relacionan con el texto. Además, la interacción de los factores: lector- texto y contexto posibilitan la construcción de significado, es decir la comprensión.

6.1.2 Análisis de entrevistas a maestros.

La siguiente tabla contiene la información de la entrevista aplicada a docentes de la Institución Educativa, se encuentra organizada por preguntas, categorías núcleo, subcategorías, descriptores y un análisis de la misma para una mejor comprensión de la información.

Tabla 7. Análisis de la información entrevista a maestros.

OBJETIVO: Describir qué estrategia utiliza la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes de quinto.			
CÓDIGOS: D1: Respuestas de la primera docente D2: Respuestas de la segunda docente			
PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
1. ¿Qué entiende usted por leer?	Concepciones sobre leer	Leer es comprender e interpretar de acuerdo a contexto cercanos	<p>D1. Leer es comprender e interpretar un determinado texto, sea relacionado con la vida real del estudiante la parte social, el entorno donde él vive o un tema de interés para él.</p> <p>D2. Leer no es solamente una manera de leer, leer es comprender lo que yo estoy leyendo, lo que yo puedo leer, pero no sé qué es lo que estoy leyendo. Entonces si yo sé leer es porque yo sé interpretar lo que estoy leyendo, sino no sé leer.</p>
ANÁLISIS			
<p>Las docentes manifiestan que leer no consiste sólo en descodificar la información sino que también se trata de D1. “comprender e interpretar un determinado texto” o D2. “leer es comprender lo que yo estoy leyendo”, además el estudiante debe hacer uso de todo el bagaje de conocimientos que tiene de su entorno para poder interpretar lo que lee. Es importante destacar que el concepto de leer es claro para las docentes, pues para leer es necesario hacer uso de los conocimientos adquiridos a partir de las relaciones o el entramado social en el que se desenvuelve el estudiante, lo cual le da la oportunidad de significar e interpretar el texto, de esta manera Cassany “ lo reafirma cuando dice que leer requiere descodificar las palabras del texto , exige que el lector aporte conocimientos previos , obliga a inferir todo lo que no se dice... pero</p>			

la comprensión proviene de la comunidad de hablantes, el significado nace de la cultura que comparte el autor y el lector”⁹⁵ .

PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
2. Desde su formación pedagógica y los conocimientos que usted tiene como docente. ¿Cuándo cree que un estudiante está interpretando un texto?	La interpretación de textos	Interpretar es conocer a través del discurso oral.	<p>D1. Cuando él habla del tema, se apropia del tema y da sus propios argumentos del tema que está leyendo o analizando.</p> <p>D2. Cuando tiene un conocimiento de lo que usted está leyendo, que cualquier pregunta que a usted le hagan al respecto, tenga la capacidad de responderla porque ha entendido lo que leyó y lógico si usted entendió es porque lo interpretó y está en la capacidad de resolver cualquier situación, cualquier problema que le planteen o cualquier pregunta relacionada con lo que acaba de leer</p>

ANÁLISIS

Las docentes consideran que un estudiante interpreta cuando **D1. “habla de un tema”** producto del proceso de lectura, lo cual le da la posibilidad de conocerlo y por ende argumentar para resolver cualquier situación que se le presente, como lo menciona la **D2. “que cualquier pregunta que a usted le hagan al respecto, tenga la capacidad de responderla porque ha entendido lo que leyó”**.

Desde esta postura, interpretar para las docentes sólo se queda en el plano de la oralidad, lo cual es erróneo porque esa interpretación se lleva a cabo a través de los conocimientos previos que tiene el sujeto y aporta en sus discursos. Para Eco “la infinitud de las interpretaciones, que, desde luego, depende de la iniciativa del lector, era por lo demás deseada y planificada por el autor divino”⁹⁶. Lo que quiere decir que cada lector hace sus propias interpretaciones de lo que ve o escucha, sin embargo estas siempre estarán guiadas por la intención del autor. De esta manera, se hace necesario conocer la intención del autor y del texto, para que el lector encuentre sus interpretaciones, pueda llenar de significado lo que lee y hacer uso de elementos sólidos que le permitan argumentar sus discursos. En palabras de Cassany, “el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector”. Así pues, la interpretación se elabora en la mente del lector a partir de los conocimientos previos que posee y de los cuales hace uso. Dichos conocimientos previos son individuales y distintos en cada persona, pues dependen en gran medida de las diversas experiencias vividas, lo cual determina o hace que las interpretaciones de cada individuo sean distintas.

⁹⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la Lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. P. 12.

⁹⁶ ECO, Umberto. Los límites de la Interpretación. Editorial Lumen SA. Barcelona. 1992. P. 30

PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<p>3. ¿Qué estrategias utiliza en clase para la enseñanza de la lectura?</p>	<p>Estrategias para enseñar lectura</p>	<p>Motivación y libertad en el proceso lector</p>	<p>D1. Primero se leen imágenes a través de las tic, que es el tablero inteligente, también se utilizan los intereses que los estudiantes tengan hacia el tipo de lectura que ellos quieran leer, se trabajan con libros acorde a la edad de los estudiantes y sobre todo se tiene en cuenta el interés que tenga el estudiante por leer, hay que motivar a los estudiantes a que lean porque en ellos hay desinterés por la lectura, toca que motivarlos e incentivarlos y buscar la manera de llegar al estudiante mediante sus intereses para poder obtener en ellos un buen proceso lecto-escritor.</p> <p>D2. Primero que todo, mirar de qué manera al chico le gusta más la lectura, porque a ellos no hay que colocarle camisa de fuerza para leer, si ellos quieren leer sentados, van a leer sentados; si quieren leer en voz alta lo hacen en voz alta, si quieren de manera silenciosa lo hacen de manera silenciosa; o sea, buscarles a ellos como esa forma de que ellos estén a gusto en el momento en que estén leyendo no decirles bueno vamos a estar todos acá en filita y vamos a leer, vamos a hacer todos de manera silenciosa entonces de pronto si hay la posibilidad los que quieran hacerlo de manera silenciosa se sacan a un lado, los que quieran hacerlo en forma oral se podrá hacerlo en otro lugar si hay el espacio, pero en lo posible buscar la manera de que el niño esté a gusto en el momento en que lee.</p>

ANÁLISIS

Teniendo en cuenta las respuestas de las docentes se llevan a cabo algunas acciones pedagógicas de aula encaminadas al desarrollo del proceso lector de los estudiantes como son la lectura en voz alta y la lectura silenciosa usando textos impresos o las tic. Sin embargo, no se evidencia en sus respuestas mucha claridad con relación a las estrategias de lectura, pues las docentes manifiestan que: **D2. –“mirar de qué manera al chico le gusta más la lectura, porque a ellos no hay que colocarle camisa de fuerza para leer”-**; el proceso lector no se debe dejar al libre albedrío de los estudiantes que al no estar orientados por estrategias pedagógicas claras diseñadas por el docente, terminan haciendo cualquier cosa y perdiendo el objetivo en el proceso de enseñanza, por eso, se hace necesario fortalecer las estrategias de enseñanza en el aula para que los estudiantes le puedan dar significado crítico por lo menos a la mayoría de información que los aborda a diario, sea en lenguaje, oral, escrito o en imágenes. Según Cassany “aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales y particulares de cada discurso, de cada practica concreta de lectoescritura”.

Las estrategias de lectura que utilice el docente deben estar referidas y en la búsqueda de la comprensión y la interpretación, porque de no ser así se reduce el proceso a un mero activismo, sin sentido pedagógico. A través de las estrategias de enseñanza se les debe dar la posibilidad a los estudiantes de darle sentido al texto y aprovechar su comprensión e interpretación en situaciones cotidianas, donde es importante que el estudiante se haga preguntas y se vaya respondiendo de acuerdo a la interiorización que va alcanzando. Así pues, las estrategias de enseñanza deben ser motivantes e invitar a la lectura, la reflexión y la relación de los textos con situaciones concretas para el estudiante, con el fin de darle significación al proceso lector.

PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
4. ¿Cómo realiza usted los procesos de comprensión e interpretación textual en el aula de clase?	Procesos de comprensión e interpretación textual	Uso de la pregunta para potenciar la comprensión y la interpretación.	D1. Primero se da a conocer el tema de la lectura, se les pregunta los pre saberes que ellos tienen sobre esa lectura, si les llamó la atención o no, se buscan los términos desconocidos, se analiza párrafo a párrafo o idea por idea de cada lectura que se vaya hacer en el momento adecuado y se le pregunta que no comprendieron ellos o que palabras no conocen y se hace una socialización preguntándole a los demás estudiantes si de pronto conocen el término o no, si no los conocen se les da el significado, se contextualiza esa lectura al mundo real donde ellos están viviendo, qué relación tiene la lectura que estamos haciendo con la vida cotidiana o el

			<p>medio social donde ellos se encuentran.</p> <p>D2. A través de preguntas de diferente tipo, porque al chico se le facilita mucho la pregunta de tipo literal pero ya cuando vamos a una pregunta crítica , a una pregunta inferencial a ellos ya se les dificulta un poco más porque la pregunta no está explícita en el texto sino que ellos deben deducirla, entonces en lo posible como que hayan más preguntas de ese tipo inferencial y crítico para que ellos como que le vayan colocando más atención al texto, vayan mirando que son preguntas que no aparecen ahí y que yo debo deducirlas de acuerdo a la interpretación que le haya dado al texto.</p>
ANÁLISIS			
<p>Los docentes manifiestan hacer uso de preguntas para conocer los pre- saberes de los estudiantes, vocabulario desconocido y preguntas de tipo literal, inferencia, y crítico para el desarrollo de la comprensión y la interpretación textual, como lo mencionaron en la entrevista:</p> <p>D1. “Se les pregunta los pre saberes que ellos tienen sobre esa lectura, si les llamó la atención o no”, la segunda docente manifestó que D2. “A través de preguntas de diferente tipo...”.</p> <p>Cassany afirma que “comprender las líneas del texto se refiere a comprender el significado literal... leer entre líneas, alude a todo lo que se deduce de las palabras (lectura inferencial) ...y leer detrás de las líneas se refiere a la ideología, puntos de vista, intención y argumentación que apunta el autor”⁹⁷. Es evidente desde las respuestas aportadas en la entrevista, que los docentes utilizan en sus clases preguntas que fortalecen la lectura literal, tal como lo manifiesta la D2. “al chico se le facilita mucho la pregunta de tipo literal”; Por esta razón, se hace necesario fortalecer aún más los procesos en lectura inferencial y crítica, vista ésta, como la oportunidad que tiene el lector para comprender lo oculto del texto, las ambigüedades, las intenciones, los dobles sentidos etc., y poder contrastar sus ideas, sentimientos y realidad con las del texto, para alcanzar así, la comprensión y la interpretación textual.</p>			
PREGUNTAS	CATEGORIAS NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
5. En un ejercicio de lectura, ¿Cómo	El lector crítico		D1. Cuando él da sus propios argumentos acerca de la lectura, cuando la interpretación de él es a

⁹⁷ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la Lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. P. 52.

<p>identifica usted un lector crítico?</p>		<p>La argumentación para evidenciar el lector crítico</p>	<p>través de su capacidad de interpretar dando a conocer sus propios argumentos que vayan acorde al tema de la lectura y a los conocimientos que el muchacho tenga en ese momento. D2. Cuando el chico lee y da su apreciación, su interpretación personal de lo que lee y también su posición ante lo que lee; o sea, él da su punto de vista de lo que lee, de lo que ha leído, entonces él ya está haciendo una crítica al texto leído, dando su propia opinión, dando su propia interpretación. Además, no se conforma con lo que ha leído si no que él va más allá dando su propia opinión y mirando de pronto más a fondo si lo que el texto le está diciendo es real o no.</p>
--	--	---	---

ANÁLISIS

Para los docentes es clara la relación entre lector crítico y argumentación, pues en lo que respecta al reconocimiento de un lector crítico; manifiestan que cuando un estudiante es capaz de interpretar, criticar, dar sus opiniones, puntos de vista y argumentar una situación desde sus conocimientos, es porque se ha ido potenciando el lector crítico. En palabras de las docentes: **D1.” Cuando él da sus propios argumentos acerca de la lectura” y D2. “dando su propia opinión, dando su propia interpretación”.**

De acuerdo a lo anterior, se tiende a pensar que el niño argumenta cuando dice o narra con sus palabras lo que sucede, sin embargo, para que el estudiante sea un lector crítico se necesita que el lector reflexione y evalúe el contenido de la lectura, que sea capaz de contrastar variadas fuentes, de buscar interpretaciones, rastrear lo implícito o lo que calla el texto etc., para que posteriormente pueda argumentar.

De esta manera, Eco plantea que “prever el correspondiente Lector Modelo no significa sólo “esperar” que éste exista, sino también mover el texto para construirlo”⁹⁸, así pues, lo que se busca es ir educando los lectores con habilidades asociativas, o enciclopédicas para interactuar con los discursos; con el fin de explicar las razones o alternativas que variarán de un lector a otro, lo cual va potenciando el proceso argumentativo del lector crítico.

PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<p>6. ¿Qué concepción tiene usted</p>		<p>La imagen en el trabajo de aula</p>	<p>D1. La docente no ofrece una definición clara de la imagen</p>

⁹⁸ ECO, Umberto. Lector In Fabula. Editorial Lumen. Tercera Edición: 1993. Barcelona. p.80

acerca de la imagen?	Concepciones de la imagen	desarrollar el pensamiento.	D2. Todo es bienvenido en el proceso de lectoescritura, solo que hay algunas formas en las que nosotros debemos hacer más énfasis, una de ellas es el trabajo con la imagen, para buscar que el chico desarrolle el pensamiento. Es la forma de plasmar un sentimiento, un pensamiento de forma gráfica.
ANÁLISIS			
<p>Una de las docentes entrevistadas D1. No ofrece una definición clara de la imagen, sin embargo la otra maestra, tiene un claro concepto acerca del tema, pues menciona que D2. “Es la forma de plasmar un sentimiento, un pensamiento de forma gráfica”. Esta disparidad entre las concepciones de las docentes hace que el trabajo de la imagen en aula no se dé con poca regularidad. Sin embargo, se infiere a partir de sus respuestas que las consideran esenciales para desarrollar el pensamiento en los estudiantes.</p> <p>El uso de la imagen le permitirá al niño comprender críticamente el mundo en el que vive, expresar sus pensamientos y sentimientos. Aparici y García manifiestan que “ la aparición de nuevas formas de representación hacen necesario un aprendizaje intencionado como si se tratara de una segunda lengua con el fin de descifrar los mensajes que se reciben a través de diferentes medios y, al mismo tiempo, estar en condiciones de formar comunicadores capaces de emitir sus propios mensajes”⁹⁹; pues la imagen, le da la oportunidad de analizar y conocer en detalle su realidad para proponer alternativas de solución que le permitan vivir en un mundo más armónico.</p>			
PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
7. ¿Qué tipos de textos no verbales, en este caso que tipos de imágenes por ejemplo lleva usted al aula de clase?	Textos no verbales	Los textos narrativos con imágenes	D1. Llevo sobre todo la de cuentos, historietas, mapas conceptuales, sobre todo imágenes que sean como de interés de los estudiantes, se trabaja mucho las clases de narración y se les pregunta a los muchachos sobre todo de los personajes que a ellos les llama la atención, que personajes les gustan ya sea un cantante o dibujos animados, se trata de llevar lo que ha ellos más les guste D2. Generalmente trabajo lo normal lo que me da el plan de áreas es lo que yo vengo trabajando. También bajo muchas imágenes en secuencia

⁹⁹ APARICI, Roberto y GARCÍA, Agustín. Lectura de Imágenes, tercera edición. Ediciones de la Torre. Madrid 1998.p.20

			<p>y a veces se las disperso para que ellos vayan mirando que imagen da inicio al cuento, que imagen llega al nudo y que imagen al desenlace del cuento</p> <p>Algunas veces las imágenes vienen en secuencia para que el chico con base en esa imagen pueda crear su propio texto, otras veces las imágenes vienen dispersas para que ellos las ajuste en forma secuencial y puedan crear el cuento.</p> <p>Hacerle ver al chico de que la imagen le está diciendo que es lo que se va a decir, la imagen es como un símbolo, por decirlo así, que le está mostrando que es lo que debe escribir, que es lo que debe hacer y hacerle ver al chico que como una de las formas más fáciles de interpretar el texto o de crear el texto, que si él analiza perfectamente, si él se detiene a mirar la imagen a observarla, detenidamente a él se le va a facilitar crear un texto o interpretarlo, porque no se le va a quedar ningún detalle.</p>
--	--	--	--

ANÁLISIS

Se reconoce la importancia del trabajo con imágenes, que se lleva a cabo generalmente con el uso de textos narrativos que están acompañados por ellas, en palabras textuales: **D1. “Llevo sobre todo la de cuentos, historietas, mapas conceptuales, sobre todo imágenes que sean como de interés de los estudiantes”**, la otra docente menciona **D2. “...imágenes en secuencia y a veces se las disperso para que ellos vayan mirando que imagen da inicio al cuento, que imagen llega al nudo y que imagen al desenlace del cuento”**.

Sin embargo, dicha labor se limita en cierta forma al plan de áreas, que no da cuenta del uso significativo de textos no verbales (imágenes) en los procesos de enseñanza **D2. “...trabajo lo normal lo que me da el plan de áreas...”** y que de una manera u otra restringe la posibilidad de ampliar y hacer uso significativo de diversas imágenes ya sea, en movimiento o fijas: fotografías, videos, afiches etc. Los Estándares básicos en Competencias plantean que “la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones.

Estos sistemas tienen que ver con lo verbal y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en

Lenguaje¹⁰⁰. Visto de esta manera, se hace urgente el trabajo en las aulas con textos no verbales (imágenes en este caso) sin necesidad de acompañarlas con textos narrativos, porque su lectura da la posibilidad al estudiante de fortalecer la visión de lo oculto, producto de las asociaciones significativas que establece con cada una de ellas.

PREGUNTAS	CATEGORIAS NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<p>8. ¿Qué estrategia pedagógica utiliza para trabajar con la imagen en el aula de clase?</p>	<p>Estrategias pedagógicas para la lectura de imágenes</p>	<p>La imagen para acompañar procesos de lectura</p>	<p>D1. Primero que todo proyectarle la imagen utilizando la tecnología, en este caso las tic, se hace una socialización de la imagen a través de preguntas abiertas donde ellos puedan expresar que opinan, que observan, que detalles, que colores se observan en la imagen y ver la profundidad que nos quieres transmitir, después de que se hace el análisis de la imagen, siempre trato de llevarles una lectura que se relacione con la imagen y luego se le hacen preguntas sobre la imagen de la lectura y se trata de llevar si estamos viendo un tema encajar el tema que está, teniendo en cuenta la imagen en la lectura para que vaya todo incluido.</p> <p>D2. Yo bajo muchas imágenes en secuencia y a veces se las disperso para que ellos vayan mirando que imagen da inicio al cuento, que imagen llega al nudo y que imagen al desenlace del cuento</p> <p>Algunas veces las imágenes vienen en secuencia para que el chico con base en esa imagen pueda crear su propio texto, otras veces las imágenes vienen dispersas para que ellos las ajuste en forma secuencial y puedan crear el cuento.</p> <p>Hacerle ver al chico de que la imagen le está diciendo que es lo que se va a decir, la imagen es como un símbolo, por decirlo así, que le está mostrando que es lo que debe</p>

¹⁰⁰ MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. 1ed. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2006. p.26

			escribir, que es lo que debe hacer y hacerle ver al chico que como una de las formas más fáciles de interpretar el texto o de crear el texto, que si el analiza perfectamente, si él se detiene a mirar la imagen a observarla, detenidamente a él se le va a facilitar crear un texto o interpretarlo, porque no se la va a quedar ningún detalle.
ANÁLISIS			
<p>Las docentes manifiestan utilizar la imagen para apoyar o acompañar diversas estrategias de enseñanza que van desde el uso de las tic, las secuencias de imágenes, la observación y análisis literal para dar paso al trabajo de lecturas o cuentos. D1. “proyectarle la imagen utilizando la tecnología, en este caso las tic...” la D2. Comenta que hace uso de “imágenes dispersas para que ellos las ajuste en forma secuencial y puedan crear el cuento”.</p> <p>Aparici y Matilla afirman que “la lectura que realizada normalmente un individuo que no ha sido alfabetizado en la imagen es más de carácter emotivo que cognitivo y desde esta perspectiva...no puede descifrar, explicitar o hacer consciente el significado de un mensaje, ya sea en su forma ya sea en su contenido”¹⁰¹. Es decir, las estrategias pedagógicas de las que se hace uso en el aula de clase para el trabajo de la imagen, deben apostarle a fortalecer los diferentes niveles de comprensión: el literal, el inferencial y el crítico; pues la percepción de las imágenes se relaciona directamente con la manera que el niño tiene para captar la realidad, de acuerdo a los intereses, los sentimientos, las historias de vida, las experiencias, aprendizajes o motivaciones, lo cual facilita en gran medida su interpretación.</p>			
PREGUNTAS	CATEGORIAS NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
9. ¿Cuál es la manera o los pasos que sigue para realizar la lectura de un texto verbal que se encuentra acompañado de imágenes?	Acciones o pasos para leer un texto acompañado de imágenes	Secuencia ordenada de acciones para la lectura de imágenes	D1. Primero que todo se analiza la imagen, que los niños miren detalladamente que observan a través de preguntas relacionadas con la imagen, después del análisis se pasa a la lectura del texto, primero que todo les leo el texto en voz alta, ellos hacen el seguimiento de la lectura , luego se les preguntan los términos desconocidos, cuando se buscan los términos desconocidos de la lectura pasamos al siguiente paso el análisis de párrafo a párrafo, y como se hace se pasa a un niño que lea en voz alta los demás

¹⁰¹ APARICI, Roberto y GARCÍA, Matilla Agustín. Lectura de Imágenes, tercera edición. Ediciones de la Torre. Madrid 1998. p.4.

			<p>escuchan y así tienen la participación todos los estudiantes, cuando se hace el análisis párrafo a párrafo se hacen preguntas relacionadas con el texto las diferentes clases de preguntas ya sea la literal, la inferencial o la argumentativa.</p> <p>D2. Los pasos son elementales, pues al chico hay que hacerle ver que todo texto tiene un inicio, tiene un desarrollo y tiene un final entonces hay que hacerles ver si el texto no va en secuencia que debemos mirar cual sería la parte donde ese texto va a iniciar, cuál sería la parte donde está el desarrollo y cuál sería la parte donde está el final. De pronto antes de mostrarles la imagen, hacerles como una charla de lo que nos sucede a nosotros en la vida diaria por ejemplo primero yo me levanto, después me cepillo, después me baño; que usted no se puede vestir y después bañarse, entonces es una secuencia, es algo que debe ir organizado para que dé un resultado, entonces de esa misma manera a ellos se les puede explicar que el texto hay que organizar la imagen para que tenga secuencias y tenga sentido o un proceso secuencial la imagen.</p>
--	--	--	---

ANÁLISIS

Las docentes manifiestan realizar una secuencia lógica de acciones para la lectura de un texto, como se expresa: **D1.**

“...primero que todo les leo el texto en voz alta, ellos hacen el seguimiento de la lectura, luego se les preguntan los términos desconocidos...”; se evidencia con esto que la lectura de la imagen se da de manera incipiente y literal, como preámbulo para la lectura de textos escritos, tal como lo menciona la **D2.** ***“Los pasos son elementales, pues al chico hay que hacerle ver que todo texto tiene un inicio, tiene un desarrollo y tiene un final”***.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que no existe claridad en las docentes con relación a la manera en que se debe realizar la lectura de una imagen y se tiende a pensar que el análisis de párrafos (texto escrito) hace parte de lectura de imagen. Por eso, se da mayor relevancia a la lectura del texto escrito que a la de imágenes. Según Aparici y Matilla,

“para comprender la imagen hay que saber leerla, o sea, que hay que atender no solo a la identificación de los elementos que presenta a través de distintos recursos expresivos -significante-, sino también al contenido inmaterial del signo –significado-“¹⁰². Lo que se pretende es que el niño le de significación y relacione los elementos que conforman la imagen con la visión que hace del mundo.

PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<p>10. Cuando usted trabaja con los estudiantes, ¿qué elementos de la imagen tiene en cuenta para realizar la lectura?</p>	<p>Elementos de la imagen</p>	<p>El uso de elementos denotativos y connotativos para la lectura de imágenes.</p>	<p>D1. Primero qué es lo que a ellos les llama la atención de la imagen, luego que miren los colores, después que miren qué forma tiene, qué expresiones tienen los rostros de las personas, si es de tristeza, alegría, sorpresa, en qué posición se encuentra la imagen, mirar la profundidad que tiene la imagen, que nos quiere decir el autor, se ve también la forma que tiene el personaje, qué nos quiere decir según el autor esa expresión corporal que tenga la imagen y la expresión de los rostros, las manos, los pies, si son personajes y si son animales también qué nos quiere decir y sobre todo las imágenes siempre tienen algo profundo, a través de ellas se ve el texto, a veces sólo con la imagen usted puede saber de qué tema nos están hablando.</p> <p>D2. Se analiza la portada o pasta de un texto, la imagen que tiene para que el niño mire los colores, los gestos de los personajes, la imagen general y se haga una idea de lo que va a leer.</p> <p>Es decir, se mira primero el autor del texto, si es posible les traigo una pequeña biografía del autor del texto , luego se mira se analiza la imagen que trae el texto, entonces les empiezo a preguntar qué observan , con base en lo que ellos responden</p>

¹⁰² APARICI y MATILLA, citado por FERRADINI, Sonia y TEDESCO, Reneé. Lectura de la Imagen. Revista Comunicar, marzo, numero 8. Andalucía. España. 1997. p. 158.

			yo les sigo preguntando , o sea generalmente empiezo con eso qué observan ahí, qué ven; por ejemplo, hay un texto donde habla sobre un niño que va en un barquito entonces ahí aparece un barco navegando, ah un barco, entonces le pregunto qué pasa con el barco, donde está el barco quien va en él ; de acuerdo a lo que me van contestando yo le voy preguntando.
ANÁLISIS			
<p>Las docentes tienen claro el uso de elementos como colores, formas, expresiones, y profundidad para leer una imagen; por ejemplo: D1. “...luego que miren los colores, después que miren qué forma tiene, qué expresiones tienen los rostros de las personas...” la D2 manifiesta: “...que el niño mire los colores, los gestos de los personajes, la imagen general y se haga una idea de lo que va a leer”</p> <p>Partiendo de las respuestas aportadas por las docentes, la lectura de la imagen inicialmente debe darse en el plano literal, luego en el inferencial y posteriormente en el crítico, como lo afirman Aparici y García cuando proponen “diferenciar en la lectura de imágenes una fase objetiva, dedicada al análisis de los elementos básicos de la imagen (línea, punto, forma, color, luz, encuadre, sonido etc.), una descripción conceptual de la misma (personas-objetos-ambientes-localizaciones) y un estudio descriptivo global de las imágenes en función de sus características elementales (iconocidad o abstracción, monosemia o polisemia...)”¹⁰³. Es decir, se pretende llevar al estudiante a que realice primero un análisis denotativo de la imagen; lo literal, que demanda un saber cotidiano y hacer descripciones, y, posteriormente, un análisis connotativo que se refiere al saber cultural, a realizar inferencias que surgen de la observación detallada, de las relaciones entre objetos denotativos con saberes y vivencias previas; donde se llenan los espacios vacíos en busca de ese mensaje oculto que hay detrás, eso que no se dice pero que está presente en el texto icónico (imagen), y que sólo el lector con su capacidad crítica puede escudriñar y hallar. En palabras de Eco “actualizar el texto”.</p>			
PREGUNTAS	CATEGORIA NÚCLEO	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
11. De acuerdo a todo lo que usted ha mencionado anteriormente, ¿qué papel considera que tiene la imagen en la	El papel de la imagen en la comprensión e interpretación textual.	La imagen juega un papel determinante en el proceso lector.	D1. Para mí es importante analizar imágenes, el estudiante debe tener los mínimos detalles que trae una imagen, porque a través de la imagen el niño despierta el intereses hacia el amor a la lectura, porque es algo como lúdico, es algo propio que él piensa y observa, ya que todos los niños no ven lo mismo a través de

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 158.

compresión e interpretación textual?			<p>una imagen ellos ven diferentes formas, todos no piensan lo mismo, es como algo personal, ellos empiezan a opinar y a decir yo veo a través de esa imagen tal cosa, a mi esa imagen me trae. Es como el pensamiento de los estudiantes la forma de dar su opinión sobre su imagen.</p> <p>D2. Un papel fundamental, sobre todo en cuestión de interpretación de imágenes si nos vamos a los grados inferiores; la interpretación de la imagen tiene muchísimo, pues a veces nosotros miramos la imagen de manera superficial pero no nos vamos al trasfondo de la imagen que tiene muchísimas formas de nosotros leerla, pues con sólo mirar la imagen ya me hago una idea de qué es lo que voy a leer si es que ese texto tiene una imagen. Si yo me detengo en la imagen muchas veces con solo mirar la imagen con solo analizarla ya yo sé de qué se va a tratar el texto y así me va a ser mucho más fácil interpretarlo. Es fundamental la imagen.</p>
ANÁLISIS			
<p>Las docentes consideran “importante” y “fundamental” el análisis de la imagen para el desarrollo de la comprensión y la interpretación; como lo expresan de manera textual D1. “es importante analizar imágenes, el estudiante debe tener los mínimos detalles que trae una imagen”; la otra docente comenta que D2. “un papel fundamental, sobre todo en cuestión de interpretación de imágenes”</p> <p>A pesar de las expresiones que manifiestan las docentes, no se evidencian razones sólidas por las cuales ellas le deben dar importancia al trabajo en el aula con ese tipo de textos. Para Eco “todo acto de lectura es una transacción difícil entra la competencia del lector (el conocimiento del mundo compartido por el lector) y el tipo de competencia que un determinado texto postula para ser leído de forma económica”¹⁰⁴. Expresado de otra manera, el texto no dice lo que el lector cree haber leído de acuerdo a la interpretación que le atribuye; por eso, es importante “leer las líneas, entre líneas, y detrás de las líneas”¹⁰⁵ para poder darle significado al texto (imagen)</p>			

¹⁰⁴ ECO, Umberto. Los límites de la Interpretación. Editorial Lumen SA. Barcelona. 1992. p. 124.

¹⁰⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. España. 2006. p. 52.

haciendo uso de la enciclopedia y saberes previos que le dan la oportunidad de resignificar el contenido y aportar su propia interpretación.

6.1.3 Análisis Observación no participante.

Para el desarrollo de la observación no participante la investigadora hizo uso de la pregunta orientadora y el objetivo específico de esta investigación que se relaciona directamente con determinar qué estrategias utilizaba la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en el grado quinto. Teniendo en cuenta esto, se estableció una guía de observación no participante con unos criterios de observación de clase haciendo uso de los conceptos en el marco de la enseñanza manejados por Charlotte Danielson y de las especificaciones del Programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional, puesto que la investigadora se desempeña como docente tutora.

Se llevaron a cabo tres ejercicios de observación no participante a la docente titular en lenguaje para el grado quinto en la institución educativa, de igual forma esta docente participó en la entrevista semiestructurada analizada anteriormente. Para el análisis de las sesiones de clase se tuvieron en cuenta elementos importantes como son el clima del aula, la gestión del aula y la práctica pedagógica dividida en dos aspectos enseñanza y aprendizaje y procesos de evaluación.

Tabla 8. Registro de Observación no participante

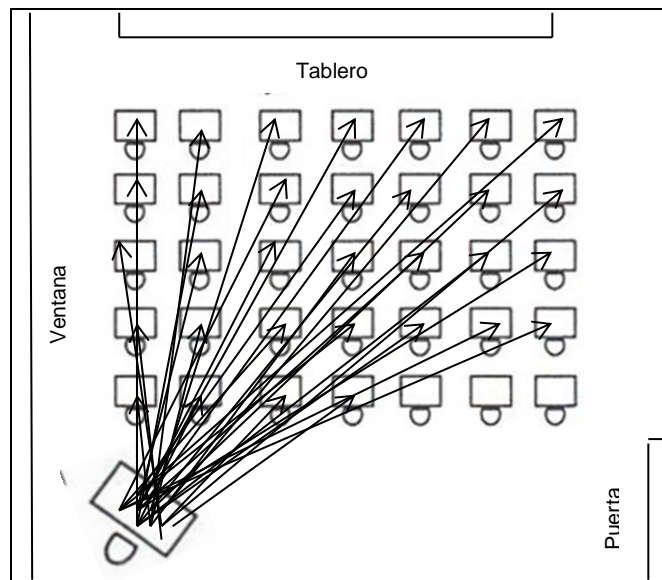
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN: Determinar qué estrategias utiliza la docente para el desarrollo de la comprensión e interpretación textual.	
Datos generales	
Grado Observado: 5 ^o 1	Código docente: D1
Lugar: Institución Educativa Blanca Duran de Padilla, sede B - Primaria	
Participantes:	
Docente del área Lengua Castellana: 1	

Estudiantes: 35 Género: Masculino 18
Femenino 17

Descripción general del entorno

El aula de clases del grado quinto se encuentra ubicada en la sede B de la Institución Educativa, cuarto salón del bloque principal después de los baños de los estudiantes. El aula mide aproximadamente 7 x 4 m, cuenta con 35 pupitres unipersonales (mesa y silla) para cada estudiante, el aula es amplia, con buena iluminación (un ventanal grande al costado izquierdo) y ventilación, pues cuenta con 3 ventiladores y un aire acondicionado. Los estudiantes hacen parte de la jornada de la mañana, y la jornada escolar diaria comprende desde las 6:00 a.m. a las 12: 00 m. Los estudiantes trabajan cinco horas de clases semanales de Lengua castellana.

Mapa de interacciones en el aula de clase



Elaborado por: la investigadora

A continuación, se especifican los criterios de la observación no participante y a su vez las categorías de análisis de este instrumento.

Tabla 9. Criterios observación no participante

OBSERVACIÓN DE LA CLASE					
CRITERIOS			SI	NO	
Clima de aula	La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento.		X		
	El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.		X		
Gestión de aula	Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).		X		
	Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.			X	
	Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.			X	
	Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).		X		
Práctica Pedagógica	Enseñanza y aprendizaje	Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre los, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.	X		
		Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso de materiales educativos.		X	
		El docente refleja comprensión de los contenidos del lenguaje y la didáctica pertinente para la enseñanza de la disciplina.	X		
	Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.			X	
	Evaluación	Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje de la clase.			X
		Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos en el proceso.		X	
Los estudiantes utilizan diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).			X		

Fuente: Tomado del marco de la enseñanza por Charlotte Danielson y adaptado por la investigadora.

❖ **Reflexión.** La primera categoría hace alusión al **clima de aula**¹⁰⁶, el cual se pudo constatar a través de las observaciones no participantes realizadas por la investigadora es favorecedor de los aprendizajes, pues en la clase se maneja el pacto de aula que contiene las normas de convivencia para el desarrollo ameno y efectivo de las sesiones de clase, este es conocido y aplicado por todos los estudiantes. De igual manera, la docente recuerda constantemente a los estudiantes las normas establecidas, con el fin de que rectifiquen su comportamiento de ser necesario, pues en ocasiones levantan mucho la voz, o están fuera de su sitio de trabajo. Las interacciones se dan en un clima de amabilidad y respeto mutuo.

La segunda categoría es la **gestión de aula**¹⁰⁷, que se relaciona directamente con la forma en que se dispone el aula y los materiales que se utilizan para el efectivo desarrollo de los aprendizajes. De esta manera, se evidencia que la docente adecua el aula a las necesidades de la planeación establecida con anterioridad, se dan instrucciones claras para el desarrollo de las actividades, los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad. La docente hace uso de monitores para repartir el material llevado al aula que generalmente son fotocopias.

El tiempo para el desarrollo de las actividades generalmente es muy corto, porque la docente demora mucho en las explicaciones de la temática, por lo cual los estudiantes no alcanzan a terminar las actividades planteadas. La docente planea por temas cada sesión de clase, lo cual hace que no tenga una estructura definida con momentos, ni disponga de un tiempo organizado y necesario para el desarrollo secuencial de los aprendizajes.

¹⁰⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa para la excelencia docente y académica Todos a Aprender. Protocolo PR- PRAP- A- 2- PTA- Plan de aula y preparación de clase- 20170209. Anexo 3. Competencias del docente del programa todos a aprender 2.0

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 4

La tercera categoría se relaciona con la **Práctica Pedagógica**¹⁰⁸, donde se aborda en primera instancia el proceso de **enseñanza y aprendizaje**, que como se pudo constatar en la observación no participante, la docente de aula inicia la clase con la exploración de los conocimientos previos, para lo cual hace preguntas activadoras relacionadas con el tema. Posteriormente la docente hace lectura dirigida de alguna temática (cuento, fábula, el acento etc.), la cual explica y pide a los estudiantes consignar en el cuaderno los conceptos o definiciones; después, entrega a cada estudiante (hace uso de monitores) fichas de trabajo que contienen actividades para desarrollar de manera individual en el aula de clase.

De igual manera, y dentro de las estrategias aportadas por la docente para el desarrollo de la comprensión y la interpretación textual se hizo uso de la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, la formulación de preguntas, la identificación de ideas principales y palabras claves dentro de los textos escritos.

Cuando la docente presentó el cuento que se iba a trabajar, este contenía imágenes que no fueron tenidas en cuenta para la comprensión, sino que sólo formaron parte de la decoración o acompañantes del texto escrito.

Por otro lado, los estudiantes en su mayoría se involucran cognitivamente en las actividades de aprendizaje que se promueven en la clase y la docente hace ronda constante por el aula fortaleciendo los aprendizajes de los estudiantes y calificando las actividades.

Otro aspecto relevante en esta reflexión tiene que ver con la implementación de estrategias de **evaluación** formativa para la verificación de los aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo a lo observado por la investigadora, los estudiantes no logran reconocer los objetivos de aprendizaje de la clase, pues la docente no lo

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 4

comparte al iniciar el proceso. El objetivo es fundamental para que entre todos puedan verificar al final de la sesión si se alcanzaron los aprendizajes allí propuestos y poder hacer los cambios o modificaciones pertinentes a una próxima clase.

La docente hace rondas periódicas por el aula, fortaleciendo los aprendizajes de los estudiantes, calificando y asignando notas al trabajo realizado. De igual forma realiza breves evaluaciones con ponderación sumativa, para comprobar las destrezas de los niños en un saber específico. Y tiene en cuenta la autoevaluación.

6.2 ANÁLISIS DE LA FASE DIAGNÓSTICA

La triangulación según Hernández¹⁰⁹ consiste en “la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección de datos”. Dicho proceso en esta investigación permitió el análisis profundo de la información recolectada a través del uso de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación.

De esta manera, y haciendo un análisis general de la información recolectada con la prueba diagnóstica y teniendo en cuenta los componentes semántico, sintáctico y pragmático en sus niveles de comprensión lectora como son el literal, el inferencial y el crítico, se constató que los estudiantes de grado quinto presentaban marcadas dificultades en el proceso de comprensión, en cada uno de sus componentes; no obstante, se determinó que los estudiantes poseían ciertas fortalezas en el nivel literal, en cuanto reconocían sujetos, eventos, objetos; realizaban una lectura localizada, y eran capaces de traducir significados de una frase o imagen sin que se alterara el sentido. Sin embargo, cuando en la prueba se utilizó el nivel inferencial y crítico, los estudiantes demostraron niveles más bajos, es decir, a mayor complejidad menor desempeño.

¹⁰⁹ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. FERMÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Editorial McGrawHill. México. 2006. p. 622.

Es así, como se evidenció un bajo desenvolvimiento para obtener información, inferir, hacer hipótesis y concluir teniendo en cuenta datos que no eran explícitos en el texto e incluso establecer relaciones entre significados de palabras, oraciones o imágenes, que, de una manera u otra, les daba la capacidad para emitir juicios y proponer acciones de cambio o mejora.

Por otro lado, y después del análisis realizado a la información recolectada en las entrevistas, se puede mencionar que las docentes tenían un concepto claro a cerca de leer, pues consideraban que para realizar este acto se debía primero comprender y este proceso solo se alcanzaba cuando el estudiante gozaba y hacía uso del bagaje de conocimientos de acuerdo a las experiencias que había vivido en su entorno social y cultural; es decir, se relacionaba directamente con las mediaciones de los diferentes actores que participaban directa o indirectamente en la vida de una persona. Así mismo, se consideraba que un estudiante interpretaba un texto cuando era capaz de hablar acerca de lo leído, lo cual solo era una pequeña parte de ese proceso de interpretación, pues esto implicaba que él se diera cuenta del tipo de texto que leía, de las maneras como los podía utilizar, de los efectos que provocaba en él, incluyendo la opinión y la actitud que le generaba.

En lo que se relacionaba con el propósito de las estrategias para la enseñanza de la lectura, las respuestas de las docentes apuntaban a ciertas acciones pedagógicas como la lectura en voz alta y silenciosa, el uso de las tic, e incluso a que consideraban los gustos de los niños para el desarrollo del proceso; para lo cual, las docentes hacían uso de preguntas que generalmente eran de tipo literal, y unas que otras de nivel inferencial y crítico. Era así, que iban construyendo el lector crítico, que lo identificaban por la habilidad que tenían los estudiantes para argumentar o expresar verbalmente sus sentimientos y pensamientos. Sin embargo, era necesario fortalecer estas estrategias porque los estudiantes no estaban alcanzando los niveles básicos de comprensión.

En cuanto a las concepciones sobre la imagen, las docentes manejaban definiciones diversas, lo cual hacía en cierta forma que el trabajo en el aula con textos no verbales (imagen) se dejara de lado o se confundiera con la lectura de textos narrativos que iban acompañados por ellas. Así pues, cuando se lograba utilizarlas en clase se hacía acompañando textos narrativos, por lo tanto, su lectura se daba de manera literal, sin potenciar demasiado la inferencial y crítica; es decir, la lectura de la imagen se daba de manera incipiente y denotativa, utilizaban elementos como colores, formas, expresiones, y profundidad; pero generalmente se tenían en cuenta solo como preámbulo, para la lectura de textos escritos.

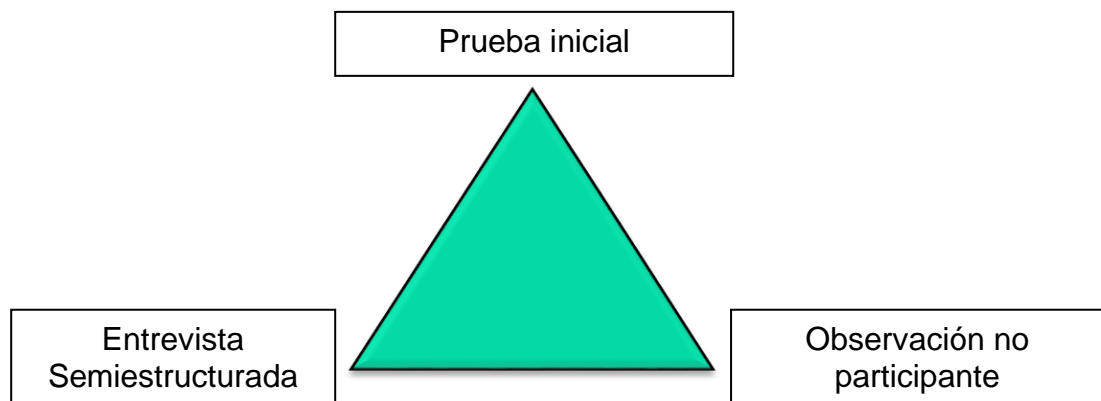
Por último, las docentes manifestaban que era “importante” y “fundamental” el trabajo con imágenes en el aula, sin embargo, se ceñían al plan de área lo cual limitaba la labor con esta herramienta de aprendizaje, puesto que los textos no verbales aún no se contemplaban en él.

De acuerdo a los registros de observación no participante, se pudo evidenciar que los estudiantes no cuentan con el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades lo cual imposibilita el efectivo desarrollo de las mismas, aunque la docente hace uso de estrategias motivadoras que promueven la comprensión y la interpretación.

El material educativo llevado al aula es muy limitado pues solo se hace uso de fotocopias con textos escritos e imágenes a blanco y negro, que no permiten una lectura efectiva de las mismas. De igual forma, la docente en algunos casos hacía referencia superficial o literal a las imágenes que acompañaban al texto escrito, en otros momentos no eran tenidas en cuenta y solo servían de acompañantes.

Para el análisis general de la información se tuvieron en cuenta los planteamientos de Hernández, y se relacionaron en la siguiente gráfica:

Figura 3. Proceso de Triangulación desde las técnicas



Fuente: Tomado de Hernández y adaptado por la investigadora

La información recolectada se estudió teniendo en cuenta las categorías de análisis entre las situaciones descritas, para lo cual se construyeron o armaron redes de significación que hilaron los resultados de la investigación y permitieron llegar a una comprensión general sobre la misma.

Por último y teniendo en cuenta los resultados generados en la fase de diagnóstico se hizo necesario implementar una secuencia didáctica que permitiera hacer uso de la imagen como pretexto pedagógico para desarrollar la comprensión y la interpretación textual. Así se privilegian prácticas educativas de calidad y significativas para los estudiantes.

6.2.1 Hallazgos de la Fase Diagnóstico. Después de haber realizado las intervenciones se llegó a los siguientes hallazgos que buscan dar respuesta a las preguntas relacionadas con la fase de diagnóstico, para establecer en qué niveles de comprensión e interpretación textual se encontraban los estudiantes de quinto; además de describir, qué estrategias utilizaban las docentes para desarrollar la comprensión y la interpretación textual.

- ❖ Los resultados arrojados en la prueba diagnóstica determinaron que los estudiantes se encontraban en nivel literal pues reconocían sujetos, eventos, objetos; realizaban lectura denotativa de imágenes y eran capaces de traducir significados de una frase sin alterar el sentido. Es decir, identificaban con facilidad contenidos que están directamente en el texto y los podía señalar.
- ❖ En el nivel de comprensión inferencial los estudiantes mostraron bajo desempeño para obtener información teniendo en cuenta sus conocimientos previos, para realizar anticipaciones o suposiciones sobre el contenido, concluir con base en datos que estaban implícitos en el texto o establecer relaciones entre significados de palabras, oraciones e imágenes.
- ❖ Con las preguntas del nivel crítico los estudiantes presentaron mayor número de dificultades, pues no lograron deducir, expresar opiniones y formular juicios propios a partir de la información proporcionada.
- ❖ Las diversas concepciones sobre la imagen hacían que el trabajo en el aula con textos no verbales (imagen) se dejara de lado o se confundiera con la lectura de textos narrativos que iban acompañados por ellas. Así pues, cuando se lograba utilizarlas en clase se hacía acompañando textos narrativos, por lo tanto, su lectura se daba de manera literal, sin potenciar en gran medida el nivel inferencial y crítico.
- ❖ Las estrategias de comprensión e interpretación textual, que estaban utilizando las docentes solo lograban que los estudiantes alcanzaran el nivel literal, pues se quedaban en la denotación de los objetos o los contenidos explícitos que hacían parte del texto.
- ❖ La lectura de la imagen se realizaba en el aula en forma esporádica y denotativa, utilizaban elementos como colores, formas, expresiones, y profundidad; pero generalmente se tenían en cuenta solo como preámbulo para la lectura de textos escritos.

7. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta la aplicación de la prueba inicial donde se comprobó que los estudiantes presentaban dificultades para recuperar información explícita e implícita en los textos que leían, así como para relacionarlos entre sí recurriendo a sus saberes previos. De igual forma, presentaban inconvenientes para hacer inferencias y formular hipótesis de lectura, reconocer los propósitos del autor y del texto y para expresar sus puntos de vista; así se demostraban las limitaciones de los estudiantes en los procesos de comprensión lectora.

Partiendo de lo anterior, se diseñó una secuencia didáctica que buscaba fortalecer en los estudiantes de quinto la comprensión y la interpretación textual a través de la lectura de imágenes, porque las secuencias son una metodología didáctica que posibilita en los estudiantes el desarrollo de competencias, teniendo en cuenta el diseño y aplicación de actividades didácticas que potencien aprendizajes significativos y la evaluación formativa al proceso. Según Tobón¹¹⁰ “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”. En consecuencia, con el uso de la secuencia didáctica se buscaba que los estudiantes reforzaran saberes que les serían útiles para desenvolverse en diversos contextos.

La secuencia didáctica “Con las imágenes leemos historias” aplicada a los estudiantes de grado quinto se estructuró en 10 sesiones de trabajo, cada una contenía objetivos y evidencias de aprendizaje; esta a su vez fue dividida en cuatro partes fundamentales, que daban cuenta de las acciones pedagógicas que de manera ordenada se realizaron en el aula para el desarrollo de los aprendizajes en

¹¹⁰ TOBON, Tobón. Sergio. PIMIENTA, Julio. GARCIA, Fraile Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Editorial Prentice Hall. México. 2010. p. 20.

los estudiantes, estas fueron: la exploración, la estructuración, la transferencia y la valoración de los aprendizajes.

Del mismo modo, dichas sesiones tenían como propósito determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja. Por lo cual, se hizo uso de la imagen como estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de comprensión.

La aplicación de la secuencia se inició con preguntas generadoras que conllevaban al tema, con el fin de evidenciar los conocimientos previos de los estudiantes en torno a la lectura de imágenes. Posteriormente se trabajó en forma individual o cooperativa sobre el tema a abordar.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tabla 10. Secuencia Didáctica¹¹¹

1. DATOS GENERALES	
Institución Educativa: Blanca Duran de Padilla	Sede: Oficial El Centro
Área: Lenguaje	Grado: 5º1
Estándares Básicos de Competencias: <ul style="list-style-type: none"> - Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida de los medios. - Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva. - Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal. - Explico el sentido que tienen mensajes no verbales en mi contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc. 	DBA Asociados: <ul style="list-style-type: none"> 2-Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos. 5- Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita. 6-Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura. 8- Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.
Título de la Secuencia: <p style="text-align: center;">“Con las imágenes leemos historias”</p>	Objetivo de la propuesta: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.
PLAN DE TRABAJO	
Objetivo de Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer elementos esenciales para la lectura de imágenes y realizar descripciones sencillas haciendo uso de ellos. 	Evidencias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Identifica los elementos de la imagen. - Describe de manera oral y escrita imágenes que hacen parte de su contexto
Sesión 1	ACTIVIDADES
	Tiempo: 4 horas Exploración: <ul style="list-style-type: none"> - Presentar diapositivas con imágenes (colores primarios y secundarios)

¹¹¹ Adaptada del Modelo de Charlotte Danielson. Marco para la enseñanza. Programa Todos a Aprender 2.0. MEN. 2017.

	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer conceptos de colores, planos, líneas, puntos, encuadre, trazos, perspectivas etc.
	<p>Estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintar el círculo cromático - Observar, analizar y tomar fotografías haciendo uso de los conceptos abordados. - Describir las fotografías.
	<p>Transferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socializar las descripciones realizadas.
	<p>Valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación activa - Trabajo individual y colaborativo - Socializa, retroalimenta su trabajo y el de otros.
	<p>Recursos: fotocopias, video beam, celulares o cámaras fotográficas, impresiones fotográficas, vinilos, hojas etc.</p>
PLAN DE TRABAJO	
<p>Objetivo de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y diferenciar la imagen de otras tipologías textuales. 	<p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce los elementos de la imagen y las diferencia de otras tipologías textuales - Utiliza información puntual para describir con detalle imágenes simples - Identifica intenciones y propósitos en las imágenes que lee.
Sesión 2	<p>ACTIVIDADES Tiempo: 2 horas</p>
	<p>Exploración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración de conocimientos previos : estrategia SQA - Socializar respuestas
	<p>Estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y diferenciar tipologías textuales. - Descripción detallada de imágenes - Formulación de preguntas de comprensión lectora
	<p>Transferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socializar las intenciones y propósitos de las imágenes
	<p>Valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación activa - Trabajo individual y colaborativo - Socializa, retroalimenta su trabajo y el de otros.
	<p>Recursos: Video Beam, PC, hojas, lápices, colores, círculo cromático, fotocopias de diversos textos, Cartelera SQA, diferentes tipos de imágenes, logo publicitario de marcas, comic etc.</p>

PLAN DE TRABAJO	
Objetivo de Aprendizaje: - Interpretar mensajes directos e indirectos presentes en las imágenes.	Evidencias de aprendizaje: - Analiza detalladamente imágenes y las asocia con experiencias o conocimientos previos. - Infiere y describe con detalle imágenes, haciendo uso de lo aprendido.
Sesión 3	ACTIVIDADES Tiempo: 2 horas
	Exploración: -Encuentra diferencias en imágenes y las describe Tomado de: http://www.ohmyfiesta.com/2014/03/libro-de-actividades-de-frozen-para.html
	Estructuración: - descripción detallada de paisajes - Realizar inferencias a partir de lo observado. Tomado de: https://es.123rf.com/photo_16237201_ilustraci-n-de-ni-os-jugando-juegos-en-la-naturaleza.html?fromid=SmZLNnBLME15emxCRzNrM1hhdmpIzZ09
	Transferencia: - Socialización del trabajo realizado - Encontrar detalles o cosas que no se hayan mencionado anteriormente.
	Valoración: - Participación activa - Trabajo individual y colaborativo - Socializa, retroalimenta su trabajo y el de otros.
Recursos: fotocopias, hojas, lápices, video beam etc.	
PLAN DE TRABAJO	
Objetivo de Aprendizaje: - Descubrir a través de la observación lo que sucede en una imagen y comprender su significado.	Evidencia de aprendizaje: - Analiza detalladamente imágenes y las asocia con experiencias o conocimientos previos. - Infiere y describe con detalle imágenes, haciendo uso de lo aprendido.
Sesión 4	ACTIVIDADES Tiempo: 2 horas
	Exploración: - Descripción detallada de imágenes teniendo en cuenta todo lo que observan y conocen. (inferencias) Tomado de: http://www.conmishijos.com/educacion/aprendizaje/como-motivar-a-los-ninos-en-los-estudios/ - Se analizan o desmenuzan las imágenes en su totalidad, permitiendo que los niños hagan predicciones, que relacionen la imagen con otras cosas que ya conocen

	Estructuración:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Solucionar preguntas de tipo literal, inferencial, y crítico relacionadas con la imagen - Hacer inferencias sobre la imagen observada. 	
	Transferencia:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar con los compañeros la producción escrita para recibir aportes del gran grupo y complementar la información. 	
	Valoración:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en la construcción de aprendizajes individuales o grupales. - Retroalimenta su trabajo y el de otros para mejorar su proceso de aprendizaje. - Opina sobre el trabajo realizado 	
	Recursos: imágenes, video beam, hojas block, lápices etc.	
PLAN DE TRABAJO		
Objetivo de Aprendizaje:	Evidencia de aprendizaje:	
<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar información explícita e implícita contenida en imágenes en movimiento, reconociendo su propósito comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar hipótesis de lectura - Estructura o armazón de imágenes en movimiento - La interpretación y opinión personal 	
Sesión 5	ACTIVIDADES	Tiempo: 2 horas
	Exploración:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Observar un cortometraje compuesto por imágenes en movimiento llamado: "For the birds" de Pixar. 	
	Estructuración:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una lectura literal de las escenas, realizando preguntas a los estudiantes a cerca de lo que observaron - Se motiva a la creación de hipótesis y anticipaciones para alcanzar la comprensión global. - Resolver siguientes preguntas orientadoras para contrastar la comprensión. - Se reflexiona con los estudiantes a cerca de la historia que nos cuenta el cortometraje, su intención etc. - Se propone escribir un texto donde el niño cuente su interpretación y opinión del corto - Construir historias a través de imágenes 	
Transferencia:		
<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar con los compañeros los libritos con historias - Socializar las interpretaciones y proposiciones 		
Valoración:		

	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en la construcción de aprendizajes individuales o grupales. - Retroalimenta su trabajo y el de otros para mejorar su proceso de aprendizaje. - Identifica logros personales y grupales - Opina sobre el trabajo realizado - Describe imágenes en forma oral y escrita
	Recursos: Cortometraje: "For the birds" de Pixar, fotocopias, hojas, colores, lápices, video beam etc.
PLAN DE TRABAJO	
Objetivo de Aprendizaje: Fortalecer la comprensión lectora a través de la interpretación de imágenes y la escritura planificada	Evidencias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis detallado de la imagen y su relación con conocimientos previos. - La interpretación y opinión personal - Identificar intenciones y propósitos en las imágenes que lee.
Sesión 6	ACTIVIDADES Tiempo: 2 horas
	Exploración: <ul style="list-style-type: none"> - Presentar a los estudiantes una imagen para que realicen una lectura de la misma. - Orientar la observación caracterizando el objeto, que los estudiantes identifiquen las figuras o aspectos que les llama la atención, ¿qué cuenta o quiere decir la imagen? Tomado de: https://elpayasoasesino.wordpress.com/tag/wwf/
	Estructuración: <ul style="list-style-type: none"> - Se entrega una ficha en la cual el estudiante debe escribir un texto planificado haciendo uso de la información que se analizó en el momento de la exploración.
	Transferencia: <ul style="list-style-type: none"> - Realizar lectura en voz alta del texto plasmado con el fin de retroalimentar. - Intercambiar textos para ser revisados por otro compañero en una lista de chequeo.
	Valoración: <ul style="list-style-type: none"> - Participa en la construcción de aprendizajes individuales o grupales. - Retroalimenta su trabajo y el de otros para mejorar su proceso de aprendizaje. - Opina sobre las intenciones y propósitos de la imagen - Describe imágenes en forma oral y escrita
	Recursos: fotocopias de fichas, hojas en blanco, lápices, video beam etc.

PLAN DE TRABAJO		
Objetivo de Aprendizaje: - Analizar imágenes y recuperar información explícita e implícita, reconociendo el propósito comunicativo.	Evidencias de aprendizaje: - Ubica ideas puntuales de la imagen - Elabora y valida hipótesis - La interpretación y opinión personal	
Sesión 7	ACTIVIDADES	Tiempo: 2 horas
	Exploración: - Lectura de imagen - Orientar la observación y expresión oral caracterizando el objeto, - Elaborar hipótesis e inferencias y tomar decisiones en torno al significado de la imagen. Tomado de: https://elpayasoasesino.wordpress.com/tag/wwf/	
	Estructuración: - Mesa redonda para discusión de hipótesis positivas y negativas sobre la imagen.	
	Transferencia: - Mesa redonda para el intercambio de opiniones	
	Valoración: - Participa en la construcción de aprendizajes individuales o grupales. - Retroalimenta su trabajo y el de otros para mejorar su proceso de aprendizaje. - Identifica logros personales y grupales - Describe imágenes en forma oral y escrita.	
	Recursos: fotocopias de fichas, hojas en blanco, lápices, video beam etc.	
PLAN DE TRABAJO		
Objetivo de Aprendizaje: - Analizar imágenes y recuperar información explícita e implícita, reconociendo el propósito comunicativo.	Evidencias de aprendizaje: - Elaborar y validar hipótesis de lectura - Predecir e Inferir a partir de la lectura de imágenes - Opinar y proponer soluciones	
Sesión 8	ACTIVIDADES	Tiempo: 2 horas
	Exploración: Realizar el dibujo de su familia y que cuenten a quién creen ellos que se parecen y en qué Analizar también qué cosas les gustaría hacer, que hace su padre y/o su madre.	

	Estructuración:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Narrar en forma oral, cómo es la hora del desayuno en su casa, quién lo prepara, quién lo recoge, qué hacen durante el desayuno, etc. - Continuar la historia con la familia de la cabra 	
	Transferencia:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Se comparte la lectura del texto final y se contrastan hipótesis de los estudiantes. 	
Valoración:		
<ul style="list-style-type: none"> - Participa en la construcción de aprendizajes individuales o grupales. - Identifica logros personales y grupales - Describe imágenes en forma oral y escrita - Opina sobre el texto y propone soluciones 		
Recursos: fotocopias, video beam, PP la familia de la cerda de Anthonye Browne, hojas, colores, marcadores etc.		
PLAN DE TRABAJO		
Objetivo de Aprendizaje:	Evidencias de aprendizaje:	
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar e interpretar imágenes de etiquetas de productos de consumo, determinando el propósito comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar ideas puntuales de la imagen - Identifica intenciones y propósitos en las imágenes que lee - Expresa su interpretación y opinión personal 	
Sesión 9	ACTIVIDADES	Tiempo: 2 horas
	Exploración:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar a los estudiantes de imágenes de etiquetas - Lectura en equipos cooperativos de las imágenes, apoyo y explicación de la docente <p>Nota: se permite que el estudiante haga hipótesis e inferencias y tome decisiones en torno al significado de las etiquetas</p>	
	Estructuración:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis individual de etiquetas, desde lo denotativo y lo connotativo - Diseño de una etiqueta de producto para manipular o persuadir al consumidor 	
Transferencia:		
<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de los análisis y etiquetas realizadas por los estudiantes. 		
Valoración:		

	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en la construcción de aprendizajes individuales o grupales. - Retroalimenta su trabajo y el de otros para mejorar su proceso de aprendizaje. - Describe imágenes en forma oral y escrita teniendo en cuenta aspectos denotativos y connotativos 	
	<p>Recursos: fotocopias, video beam, hojas, colores, marcadores, etiquetas, PP de diapositivas, hojas etc.</p>	
PLAN DE TRABAJO		
Objetivo de Aprendizaje: Analizar e interpretar imágenes recuperando información explícita e implícita, que le permite determinar el propósito comunicativo.	Evidencias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Inferir a partir de la lectura de imágenes - La interpretación y opinión personal. - Propone soluciones 	
Sesión 10	ACTIVIDADES	Tiempo: 2 horas
	Exploración: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de imágenes del texto El Túnel de Anthonye Browne - Realizar predicciones e inferencias a cerca de las imágenes 	
	Estructuración: <ul style="list-style-type: none"> - A partir de lo observado se solicita a los estudiantes continuar y finalizar la historia haciendo uso de imágenes 	
	Transferencia: <ul style="list-style-type: none"> - Socialización de las recreaciones de los estudiantes 	
	Valoración: <ul style="list-style-type: none"> - Participa en la construcción de aprendizajes individuales o grupales. - Retroalimenta su trabajo y el de otros para mejorar su proceso de aprendizaje. - Describe imágenes en forma oral y escrita - Propone soluciones a los personajes y da su opinión 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos: fotocopias, video beam, hojas, El Túnel de Anthonye Browne etc. 	

Fuente: Autora

7.1 ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el presente capítulo la investigadora presenta los resultados obtenidos en cada una de las sesiones de clase desarrolladas con los estudiantes de grado quinto de Básica primaria. Dichos datos se clasificaron por categorías y dieron cumplimiento a los objetivos específicos.

Los resultados se organizaron de la siguiente manera:

Primero la presentación de una tabla con las categorías de análisis de cada sesión, segundo las evidencias fotográficas de las sesiones de clase trabajadas y por último el análisis de los datos recolectados por categorías con sus respectivos descriptores.

De igual manera, los significados de los códigos de los que se va a hacer uso para el análisis de las categorías son los siguientes:

E: estudiante

P: profesor

A: ausente

7.1.1 Categorías de análisis de las sesiones de clase

Tabla 11. Categorías de Análisis de la sesión 1

SESIÓN 1				
Categorías				
	Códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidiana.		Descripción oral de imágenes que hacen parte de su contexto	
ESTUDIANTES	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X			X
E2		X		X
E3	X			X
E4	X			X
E5	X			X

E6	X			X
E7	X			X
E8	X		X	
E9	X			X
E10		X		X
E11		X	X	
E12	X			X
E13	X			X
E14		X		X
E15	X		X	
E16	X		X	
E17	X			X
E18	X			X
E19	X		X	
E20		X		X
E21	X			X
E22	X			X
E23	X			X
E24	X		X	
E25		X		X
E26		X		X
E27	X			X
E28	X		X	
E29	X		X	
E30	X			X
E31	X			X
E32	X		X	
E33	X		X	
E34	X		X	
E35	X			X
Total:	28	7	11	24

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia:



Reconocimiento de los colores fríos y cálidos. Toma de fotografías haciendo uso de conceptos como plano encuadre, color, perspectiva, etc., para la lectura de las mismas.

Tabla 12. Análisis sesión 1

Categoría	Descriptor	Análisis
Códigos no verbales en situaciones de comunicación	<p>Cuando se les preguntaba a los estudiantes lo que significaba para ellos el color rojo mucho lo asociaban con:</p> <p>E27: Amor E22: sangre E28: miedo, E24: Terror, E29: Como frutiño, incluso un estudiante asocio este color con algo E19: Amargo.</p>	<p>Los estudiantes hacían un gran esfuerzo por comprender y dar a conocer un significado claro acerca de la imagen, incluso, se mostraron tímidos ante la temática que reconocen, pero no se trabaja en forma habitual en la escuela.</p> <p>Los estudiantes conocían los colores, pero no a profundidad</p>

	<p>Algunas respuestas a partir de la pregunta ¿qué significa ese color para ti? fueron:</p> <p>E12: <i>porque el azul es un color claro, que nos hace sentir tranquilos, en cambio el color rojo nos da como más fuerza y el azul nos da tranquilidad.</i></p> <p>E35: <i>El azul es un color claro, es un color muy bonito, que nos hace sentir armonía, mucha paz.</i></p>	<p>el significado de cada uno de ellos el cual se encuentra mediado por esos sentimientos y cultura en la que se ha desenvuelto directamente el estudiante.</p> <p>Es claro comprender que los estudiantes al no estar familiarizados con estos conceptos, esto era aislado para ellos y no encontraban la forma de relacionarlo con algo profundo y que los identificara.</p> <p>Cuando se les pidió salir al patio a hacer fotografías en diferentes planos lo hicieron de manera muy acertada, sin embargo cuando se trató de vincular o relacionar el significado de los planos captados y los distintos colores de las fotografías, la mayoría de estudiantes no hallaron relación y no encontraban nada que decir.</p>
<p>Descripción oral de imágenes</p>	<p>E28: <i>Esa es una flor muy bonita, tiene, color verde y morado, se ve que es una flor delicada.</i></p> <p>E15: <i>Esta es una fotografía de mi compañera en primer plano, tiene, ojos azules, cejas abundantes, su piel se ve suave y bonita. Su boca es pequeña.</i></p>	<p>A los estudiantes se les dificultó describir en forma oral y escrita imágenes que captaron en diferentes planos en el patio de la escuela. No se pasó de describir elementos denotativos de la imagen, como color, el reconocimiento del plano, etc., de manera muy superficial, sin ver un poco más allá o soñar con mundos posibles e imposibles para la lectura de la misma.</p> <p>Del mismo modo, se percibe la carencia de vocabulario para poder expresar sus sentimientos.</p>

Fuente: Autora

Tabla 13. Categorías de Análisis de la sesión 2

SESION N°2						
Categorías						
	Elementos de la imagen que la diferencia de otras tipologías textuales.		Ubicar información puntual de la imagen sobre ¿qué?, ¿Quiénes?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, ¿Cómo?		Identifica intenciones y propósitos en las imágenes que lee.	
ESTUDIANTES	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X		X			X
E2		X	X			X
E3		X	X			X
E4	X		X			X
E5	X		X			x
E6	X			X		x
E7		X	X			X
E8	X		X			x
E9	X		X			X
E10	X		X			x
E11	X		X			X
E12	X		X		X	
E13	X		X			X
E14		X	X		X	
E15	X		X		X	
E16	X		X			X
E17	X		X		X	
E18	X		X			X
E19	X		X		X	
E20	X		X			X
E21	X		X			x
E22	X		X			X
E23	X		X			X
E24	X		X		X	
E25	X		X			X
E26	X			X		X
E27	X		X			x
E28	X		X		X	
E29	X		X			x
E30	X		X			X
E31	X		X			x
E32	X		X		X	
E33	X		X		X	
E34	X		X		X	
E35	X			X		X
Total:	31	4	32	3	10	25

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia:



Estudiantes ubicando en cuadro SQA los conocimientos que tenían sobre la imagen, lo que querían saber y lo que aprendieron en la sesión.

Tabla 14. Análisis sesión 2

Categoría	Descriptor	Análisis
Elementos de la imagen que la diferencia de otras tipologías textuales.	<p>Cuando se les pidió a los estudiantes que diferenciaron los textos que tenían por equipos, algunos de sus integrantes respondieron:</p> <p>E7: <i>Es una copla, por la rima.</i></p> <p>E14: <i>Riman las últimas palabras.</i> E20: <i>No, entonces no es una copla, es una canción.</i></p> <p>E19: <i>Es una canción, es como cuando yo le voy a recitar algo a alguien a decir esta niña es muy hermosa.</i></p> <p>E30: <i>Es un poema, porque esto es lo que el señor está haciendo con la mariposa.</i></p> <p>E27: <i>Eso es una portada que está hecha por imágenes con</i></p>	<p>Los estudiantes han trabajado la mayor parte de su escolaridad haciendo uso de diversas tipologías textuales como el cuento, el poema, la fábula etc.; sin embargo al momento de distinguir las tipologías llevadas por la docente, estos no sabían a qué tipo de texto se refería.</p> <p>Es evidente que los estudiantes desconocen la silueta textual de los distintos textos por lo cual se les dificulta diferenciar unos de otros.</p> <p>En cuanto a la imagen, los estudiantes saben reconocer elementos como el color,</p>

	<i>colores y letras que me están diciendo el título de algo.</i>	encuadre, figura etc., que les permite con solo verlas saber lo que son y diferenciarlas de otras tipologías textuales.
Ubicar información puntual de la imagen	<p>Cuando se exploró entre los estudiantes los conceptos que tenían acerca de la imagen alumnos mencionaban que:</p> <p>E7: <i>la imagen es una narración de cosas, es una foto que me trae recuerdos felices.</i></p> <p>E10: <i>la imagen es una fotografía muy interesante, un recuerdo de hace mucho tiempo</i></p> <p>E18: <i>lo que sé de la imagen es lo que tiene que la imagen es de la virgen María ella trae la vida, la salud, yo sé que la imagen para él es un sentimiento.</i></p> <p>E24: <i>son niños jugando en un carril; es un atardecer, personas, piedras un castillo, mar, dos abuelos, dos niños de marineros, una bandera y un carril.</i></p> <p>E12: <i>Era medio día, porque tenía hambre, el zorro esta hambriento, se le ve maldad en la cara porque él se lo quiere comer.</i></p>	<p>Es claro identificar que los estudiantes tienen conceptos claros sobre lo que es la imagen, incluso la relacionan con elementos religiosos que son los que se observan en su entorno.</p> <p>Estos conocimientos se dan porque los estudiantes se encuentran en contacto constante con las imágenes o con códigos no verbales aunque no sepan interiorizarlos o comprender de manera acertada muchos de ellos. Los estudiantes logran describir de manera literal cada uno de los elementos que acompañan la imagen.</p> <p>Finalmente el grupo logró articular de manera oral y escrita una historia que se relacionara con la imagen, la cual fue socializada al gran grupo. Lo que contaron en la historia acerca de la imagen era limitado, dando cuenta de la poca comprensión que tenían de la misma.</p>

		A los estudiantes, en su mayoría, se les dificulta justificar algunos eventos presentes en las imágenes y dar a conocer sus pensamientos y sentimientos sobre las mismas.
Identifica intenciones y propósitos en las imágenes que lee.	<p>Cuando se les preguntó por lo que les quería decir la imagen respondieron:</p> <p>E24: <i>El zorro y el cerdo, esto es una imagen que tiene flores amarillas, verdes y azules, el zorro está cubierto de pelaje, el cerdito es de color piel, estaban en un jardín, son animales muy pequeños, el zorro está ansioso de comerse al cerdo y la estación es primavera, además no es necesario comerse al cerdo es desagradable, el bueno es el cerdito y el malo es el zorro porque se lo quiere comer.</i></p> <p>E19: <i>El propósito del texto es que el cerdo tuvo un día de suerte.</i></p>	<p>A los estudiantes se les dificulta encontrar las intenciones y los propósitos de los personajes de las imágenes, solo pudieron hacer deducciones a partir del título y el final de la historia, sin encontrar el verdadero propósito del mismo.</p> <p>Los estudiantes son capaces de identificar las intenciones de los personajes de la imagen, pero se les dificulta encontrar la intención comunicativa del texto.</p>

Fuente: Autora

Tabla 15. Categorías de Análisis de la sesión 3

SESIÓN 3				
Categorías				
	Análisis detallado de imágenes y su relación con experiencias o conocimientos previos.		Inferir a partir de la lectura de imágenes.	
ESTUDIANTES	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X			X
E2		A		A
E3				
E4		A		A
E5		A		A
E6		A		A
E7		A		A
E8		A		A
E9		X		X
E10		X		X
E11		A		A
E12	X		X	
E13		A		A
E14		A		A
E15	X		X	
E16		A		A
E17	X			X
E18		X		X
E19	X			X
E20	X		X	
E21		A		A
E22		A		A
E23	X			X
E24	X		X	
E25		A		A
E26		A		A
E27		A		A
E28		A		A
E29	X			X
E30	X		X	
E31		A		A
E32		A		A
E33		A		A
E34		A		A
E35		A		A
Total:	10	3	5	8

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia:



Lectura de una imagen para describir y analizar detalladamente, partiendo de inferencias, hipótesis y saberes previos de los estudiantes.

Se hace análisis de la información teniendo presente que los aportes de la misma pueden no ser significativos por la ausencia de la mayoría de los estudiantes, pero las categorías presentes en esta sesión se trabajarán en posteriores sesiones, lo cual va a apoyar este análisis.

Tabla 16. Análisis sesión 3

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>Análisis detallado de imágenes y su relación con experiencias o conocimientos previos.</p>	<p>E29: <i>Observo el paisaje de personas jugando, cocinando y explorando, los colores indican que es medio día, hay varias personas que están jugando, cocinando y explorando, al frente de la imagen están los niños jugando con un balón. En el centro de la imagen está cocinando la mama para el hijo, a la derecha de la imagen están dos personas explorando, a la izquierda de la imagen está el asador.</i></p> <p><i>La imagen me da una sensación de que es un lugar muy pacífico, amigable y colaborador, me encanta la</i></p>	<p>Algunos estudiantes ya muestran comprensión y la capacidad para describir imágenes de manera denotativa. Son capaces de mencionar los aspectos que consideran importantes y dan a conocer algunas sensaciones, gustos y disgustos sobre la misma. Los estudiantes sólo hayan los mensajes directos que presenta la imagen, por lo cual su lectura es literal.</p> <p>Del mismo modo, a la mayoría de los estudiantes les cuesta un poco relacionar sus conocimientos con lo que observan en la imagen, en</p>

	<p><i>imagen porque es tranquila, aventurera y silvestre.</i></p> <p>E20: <i>Observo el paisaje de un día de campo, el mar, niños jugando, un ratón, una mamá cocinando, los colores indican que es un día soleado para jugar, ir de campamento, explorar y navegar; hay varias personas que están de campamento, explorando y jugando, al frente de la imagen se ven niños jugando con un balón y una mamá cocinando. En el centro de la imagen está una banca, un balón y una señora comiendo con su hijo, a la derecha de la imagen unas personas y carpas para acampar, a la izquierda de la imagen árboles y un fogón.</i></p> <p><i>La imagen me da la sensación de que es un lugar que me da alegría, porque cuando uno va de campamento uno se siente alegre, me encanta la imagen porque me recuerda un día que yo fui al pueblo e hicieron sancocho y asado.</i></p>	<p>algunos momentos consideran que lo que están pensando no es importante para la conversación que se lleva a cabo sobre el tema en particular.</p> <p>Algunos estudiantes relacionan con facilidad sus experiencias vividas con lo que aprecian en la imagen, lo cual los acerca desde la significación a la comprensión de la misma.</p>
<p>Inferir a partir de la lectura de imágenes</p>	<p>E20: <i>La imagen me da la sensación de que es un lugar de tranquilidad, paz para compartir en familia, me encanta la imagen porque yo voy a pasear y a compartir con mi familia, y me agrada porque si me ha sucedido.</i></p> <p>E15: <i>Eso es una tienda de acampar, por eso me puedo dar cuenta que ellos no viven ahí, sino que están de campamento, de paseo; de paso, que van un rato, unas horas y luego se devuelven a sus casas o unos días porque</i></p>	<p>Algunos estudiantes ya realizan inferencias a partir de lo que observan en las imágenes; fue bastante dispendioso que los estudiantes lograrán hacer conclusiones a partir de la lectura de una imagen. Se evidencia la necesidad de potenciar esta en el aula permitiendo a los estudiantes que primero formulen hipótesis para que al relacionar el nuevo concepto con sus saberes preestablecidos estos puedan hallar alguna correlación y</p>

	<i>a veces el campamento dura varios días.</i>	<p>encontrar sus propias conclusiones que les permitirá comprender la imagen que se les presenta.</p> <p>El niño hace uso de las inferencias para comprender, explicar e interpretar los pensamientos y las acciones manifiestas desde su interacción consigo mismo, con otros y con el mundo que le rodea.</p>
--	--	---

Fuente: Autora

Tabla 17. Categorías de Análisis de la sesión 4

SESION 4				
Categorías				
	Análisis detallado de imágenes y su relación con experiencias o conocimientos previos.		Inferir a partir de la lectura de imágenes	
ESTUDIANTES	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X		X	
E2	X		X	
E3	X		X	
E4	A		A	
E5	X		X	
E6	X		X	
E7	X		X	
E8	X		X	
E9	X			X
E10	X		X	
E11	X		X	
E12	A		A	
E13	X		X	
E14	A		A	
E15	X		X	
E16	X			X
E17	X		X	
E18	X		X	
E19	X		X	
E20	X		X	
E21	X		X	
E22	X		X	
E23	X		X	
E24	X		X	
E25	X		X	
E26	X		X	
E27	X		X	
E28	X		X	
E29	X		X	
E30	X		X	
E31	X		X	
E32	X		X	
E33	X		X	
E34	X		X	
E35	X		X	
Total:	32	0	30	2

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia



Lectura individual y en equipos de una imagen que se proyecta en el tablero, luego se comparten y socializan las observaciones registradas por los estudiantes.

Tabla 18. Análisis sesión 4

CATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Análisis detallado de imágenes y su relación con conocimientos previos.	<p>E34: <i>El señor es moreno, tiene una camisa blanca, un pantalón café y unas chancletas; el niño está totalmente desnudo. La imagen tiene color gris de tristeza, negro de luto, blanco de riqueza, pureza y café de tristeza.</i></p> <p>E32: <i>Para mí es un acto de tristeza y de ganas de llorar por lo que está pasando en su pueblo.</i></p> <p>E33: <i>Son pobres y sin recursos sociales. Triste porque no tiene plata y de pronto no coman.</i></p>	Los estudiantes describen con detalle los elementos que componen la imagen, y la asocian fácilmente con los conocimientos previos, pues lo que se observa en la imagen, no es ajeno para la mayoría de los estudiantes pues lo han visto en televisión e incluso en contextos reales en los que han participado.

<p>Inferir a partir de la lectura de imágenes</p>	<p>E6: <i>por eso lo que está pasando en la imagen, que pasa muchas veces es que los ricos se llevan todo el dinero y los de estrato bajo no tienen dinero con que, hay mucho desempleo y por eso el niños no tienen ropa, yo pienso que los de estrato bajo deben valorar y luchar por lo que quieren, como podemos ver en la imagen el niño está luchando por lo que quiere, P: ¿y qué es lo que quiere? E6: Estudiar y trabajar para poder ganar plata.</i></p> <p>E15: <i>nosotros pensamos que lo que hay en la imagen es muy triste porque se ven que ellos están como tristes, como con hambre especialmente el niño que está muy flaquito, pobrecito también se ve muy aburrido, me da tristeza porque todos los niños y niñas tenemos derecho a comer bien y a un estudio.</i></p> <p>E12: <i>me da tristeza que el niño este desnudo y en esas condiciones porque son de clase baja, los niños de clase baja tienen derecho a estudiar y a ser valorados y no discriminados por otras personas. Los colores de la imagen son tristes café, blanco y negro, el negro significa tristeza y miedo, el blanco significa paz y tranquilidad y el café significa la tierra, en la imagen se ve que es un lugar en la guajira por toda la tierra que se ve.</i></p>	<p>Los estudiantes se vincularon fácilmente con la imagen despertando en ellos sensaciones de tristeza que los llevaron a esbozar sus sentimientos con relación a la misma, e incluso a ir un poco más allá de lo que estaban observando.</p> <p>Es evidente que los estudiantes entienden la imagen porque pueden realizar inferencias acerca de la misma, es decir mencionan aspectos que no están literalmente explícitos, sino que los deducen a partir de los conocimientos previos que tienen sobre la temática abordada lo cual les permite sacar sus propias conclusiones y opinar entorno a ella.</p>
---	---	--

Fuente: Autora

Tabla 19. Categorías de Análisis de la sesión 5

SESIÓN 5						
Categorías						
ESTUDIANTES	Elaborar hipótesis de lectura		Estructura o armazón de imágenes en movimiento		La interpretación y opinión personal	
	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	A		A		A	
E2	A		A		A	
E3	A		A		A	
E4	A		A		A	
E5	A		A		A	
E6	X		X		X	
E7	X		X		X	
E8	X		X		X	
E9	A		A		A	
E10	X		X		X	
E11	X		X		X	
E12	X		X		X	
E13	X		X		X	
E14	A		A		A	
E15	X		X		X	
E16	X		X		X	
E17	X		X		X	
E18	X		X		X	
E19	X		X		X	
E20	X		X		X	
E21	X		X		X	
E22	X		X		X	
E23	A		A		A	
E24	X		X		X	
E25	A		A		A	
E26	A		A		A	
E27	X		X		X	
E28	X		X		X	
E29	X		X		X	
E30	X		X		X	
E31	X		X		X	
E32	X		X		X	
E33	X		X		X	
E34	A		A		A	
E35	X		X		X	
Total:	24	0	24	0	24	0

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia



Lectura de imágenes en movimiento, reconocimiento de la estructura de un cortometraje y socialización de los productos realizados por los estudiantes.

Tabla 20. Análisis sesión 5

CATEGORIA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Elaborar hipótesis de lectura	<p>E28: <i>El pájaro grande es la mamá de los pajaritos pequeños y llega a acompañarlos.</i></p> <p>E12: <i>Un pajarito pequeñito estaba en una cuerda de luz y llegó uno más grande que sin querer queriendo le pegó. Un pájaro más grande llegó a la misma cuerda y ellos se rieron de él.</i></p> <p>E17: <i>Los personajes pelean, el grande, flaco quiere hacer amigos y estaban peleando porque se burlaban de él.</i></p> <p>E16: <i>Están peleando en una cuerda porque un pájaro llega y otro le pegó.</i></p>	<p>Los estudiantes reconocieron los elementos de la imagen y a partir de la proyección inicial pudieron decir lo que pensaban iba a transcurrir en la historia, dando a conocer sus pensamientos acerca de lo observado.</p> <p>Después de ver las imágenes pudieron darse cuenta que algunas de las hipótesis no habían sido acertadas, pero esto les dio herramientas para organizar de manera coherente la historia y darle sentido.</p> <p>Los estudiantes describen con facilidad las características</p>

		generales del lugar, la alimentación y posible vivienda de los personajes que hacen parte de la historia.
Estructura o armazón de imágenes en movimiento	<p>Cuando se les preguntó que partes identificaron en el video algunos respondieron:</p> <p>E12: <i>Eso es como un cuento porque primero inicia con dos pajaritos en una cuerda y después llega otro.</i></p> <p>E19: <i>Es una historia que tiene un problema. ¿Cuál es el problema?</i></p> <p>E19: <i>Que los pajaritos son violentos, envidiosos y agresivos, porque no quieren que el otro esté en la cuerda.</i></p> <p>E30: <i>Se burlan del pájaro grande. ¿Cómo termina o se soluciona el problema?</i></p> <p>E24: <i>El pájaro grandotote se cae de la cuerda y los otros se quedan sin plumas. El grande se burla de ellos.</i></p>	<p>Fue fácil para los estudiantes identificar la estructura del cortometraje porque esta es similar a la del cuento, que ellos ya conocen y han venido trabajando en toda su escolaridad.</p> <p>Los estudiantes reconocieron el inicio, el conflicto o problema que se presentó en el corto y el desenlace de la historia; además, es claro para ellos que el cortometraje es narrar un cuento o una historia que tiene un inicio, un nudo y un desenlace, donde se hace uso de imágenes en movimiento.</p>
La Interpretación y opinión personal.	<p>E22: <i>Pienso que los pajaritos son muy agresivos con el otro pájaro que se tropezó con ellos sin querer queriendo.</i></p> <p>E19: <i>El pajarito no se hubiera puesto bravo, solo se hubieran reconciliado porque por esa discusión ellos se quedaron sin plumas y el pajarote se rió de ellos, se burló.</i></p> <p>E30: <i>No había nada de tolerancia y no se respetaban los pajaritos pequeños, se reían del otro sólo porque era grande y sus plumas se alborotaban.</i></p> <p>E12: <i>Los pajaritos pequeños no aceptaron al grande entonces se formó un conflicto. Eso pasa en la escuela cuando nos burlamos de un compañero.</i></p>	<p>Los estudiantes son capaces de expresar su opinión personal acerca de lo que observaron en las imágenes, esta situación reconocen que se vive o pasa en la escuela cuando otros compañeros e incluso ellos se burlan de alguien más porque tiene algo diferente.</p> <p>Se evidencia la intertextualidad porque los estudiantes son capaces de relacionar lo que pasa en la historia con lo que ellos viven en la escuela o en otros contextos.</p>

Fuente: Autora

Tabla 21. Categorías de Análisis de la sesión 6

. Categorías						
ESTUDIANTES	Análisis detallado de la imagen y su relación con conocimientos previos.		La interpretación y opinión personal		Identificar intenciones y propósitos en las imágenes que lee.	
	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X		X			X
E2	X		X		X	
E3	X		X		X	
E4	X		X		X	
E5	X		X		X	
E6	X		X		X	
E7	X		X		X	
E8	X		X			X
E9	X		X			X
E10	X		X		X	
E11	A		A		A	
E12	x		x		x	
E13	x		x			x
E14	x			x	x	
E15	x		x			x
E16	A		A		A	
E17	X		X			X
E18	X		X			X
E19	x		x		x	
E20	x		x			x
E21	x		x			x
E22	x		x		x	
E23	x		x		x	
E24	x		x		x	
E25	x		x		x	
E26	x		x			x
E27	x		x			x
E28	x		x		x	
E29	x		x			x
E30	A		A			
E31	X		X		X	
E32	A		A			
E33	X		X		X	
E34	X		X			X
E35	X		X			X
TOTAL:	31		30	1	17	14

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia



Lectura de imágenes fijas y socialización por equipos de carteles creados a partir de la interpretación realizada.

Tabla 22. Análisis sesión 6

CATEGORIA	DESCRIPCION	ANÁLISIS
Análisis detallado de la imagen y su relación con conocimientos previos.	<p>Frente a la pregunta que observamos algunos niños respondieron:</p> <p>E34: <i>un helado, un cono y helado que se parece al mundo y el mundo se está derritiendo.</i></p> <p>E19: <i>una bola de helado que es el mundo y el mundo se derrite.</i></p> <p>E28: <i>que tiene muchos colores. El azul significa frio, el blanco significa tolerancia y el verde.</i></p> <p>E12: <i>yo veo una persona aquí está la boca, la nariz y el cerebro.</i></p>	<p>Los estudiantes identifican los elementos que conforman la imagen y los enumeran con facilidad. También hacen descripciones sencillas de los elementos que componen la imagen haciendo alusión a los colores y lo que significan estos en la imagen, etc.</p>
La interpretación y opinión personal	<p>E12: <i>Nuestro cartel dice: si queremos nuestro planeta cuidar debemos reciclar, porque si nosotros no reciclamos uno está tirando las cosas que podemos volver a utilizar y no debemos botar las cosas donde no se debe, debemos saber reciclar para ayudar al medio ambiente</i></p>	<p>Las interpretaciones acerca de la imagen fueron diversas puesto que cada estudiante piensa y percibe el mundo de una manera distinta.</p> <p>Los estudiantes lograron identificar el propósito de la imagen y plasmar desde su</p>

	<p>E3: <i>La imagen que hicimos invita a que cuidemos el medio ambiente, este dibujo pertenece porque cuando salimos a la calle botamos mucha basura y si no lo cuidamos el mundo se va a acabar</i></p> <p>P: <i>¿qué más pueden decir del dibujo que realizaron?</i></p> <p>E5: <i>Que cuando uno va a barranca o a cualquier lado, ve mucha basura tirada en el suelo entonces si podemos coger y botarlas en otro lado lo hacemos; listo, ahí estamos invitando a reciclar.</i></p>	<p>interiorización personal otra imagen que representara esa forma de comprender la imagen anterior. Se evidencia con las imágenes diseñadas, que los estudiantes tiene claro el propósito de la imagen inicial, el cual ha sido transformado</p>
<p>Identificar intenciones y propósitos en las imágenes que lee.</p>	<p><i>¿Que se está derritiendo?</i></p> <p>E33: <i>El mundo se está derritiendo porque las personas echan basura y contaminan.</i></p> <p>E19: <i>el helado</i> E25: <i>la basura</i> E27: <i>El agua.</i></p> <p><i>¿El agua se derrite?</i></p> <p>E27: <i>no, el hielo del polo Norte.</i></p> <p>E34: <i>el texto es informativo porque, hay como un mundo metido en la figura de un helado que se está derritiendo. Informativo porque tenemos que cuidar al mundo para que no se derrita todo y no se acabe.</i></p>	<p>Los estudiantes procuran dar explicaciones a la razón por la cual el mundo se está derritiendo en la imagen.</p> <p>A la mayoría de los estudiantes les costó llegar al propósito e intención comunicativa que se propone desde la imagen; es claro que no están habituados a este tipo de texto que ven a diario pero no le da significación porque no comprenden lo que está detrás de ellas. Esos intereses, motivaciones, deseos o persuasiones del autor.</p> <p>Es asombroso a las deducciones que llegan los estudiantes después de una lectura detallada de la imagen como cuando expresaban que se estaba derritiendo la imagen (cono) por la acción del calor en la tierra que era producto de la gran contaminación que el hombre hace en la misma.</p>

Fuente: Autora

Tabla 23. Categorías de Análisis de la sesión 7

SESION 7						
Categorías						
ESTUDIANTES	Ubica ideas puntuales de la imagen		Elabora y valida hipótesis		La interpretación y opinión personal	
	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X			X		X
E2	X		X		X	
E3	X		X		X	
E4	X		X			X
E5	X		X			X
E6	X		X		X	
E7	X			X		X
E8	X			X		X
E9	X		X			X
E10	X		X		X	
E11	X		X		X	
E12	X		X		X	
E13	X		X			X
E14	X		X		X	
E15	X		X		X	
E16	X			X		X
E17	X		X		X	
E18	X			X	X	
E19	X		X		X	
E20	X		X		X	
E21	X			X		X
E22	X		X		X	
E23	X		X			X
E24	X		X		X	
E25	X		X		X	
E26	X		X		X	
E27	X		X			X
E28	X		X			X
E29	X		X			X
E30	X			X		X
E31	X		X		X	
E32	X		X		X	
E33	X		X			X
E34	X		X			X
E35	X		X		X	
Total:	35		28	7	19	16

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia



Lectura de imagen fija, argumentación de los niños según sus percepciones.

Tabla 24. Análisis sesión 7

CATEGORIA	DESCRIPCION	ANÁLISIS
Ubica ideas puntuales de la imagen	<p>E11: Hay árboles, un hombre sin cabeza, desnudo que viene desde arriba a coger una liana. A la izquierda árboles grandes, a la derecha resequedad, no hay árboles ni agua.</p> <p>E12: Árboles, tierra, nubes, lianas. El cielo está nublado y hay muchas hojas.</p> <p>E13: Es un día nublado, el hombre tiene brazos y piernas largas.</p>	Los estudiantes reconocen en la imagen elementos que van relacionando con sus presaberes. Se evidencia la expresión de ideas puntuales que hacen parte del nivel literal, y que los niños utilizaron para poder comprender la imagen.
Elabora y valida hipótesis	<p>E6: El hombre que está saltando la liana yo creo que tenía miedo y se asustó</p> <p>E10: Que hay un pedazo de bosque y otro no, yo creo que hay deforestaciones.</p> <p>E12: No está solo porque está en la selva y en la selva hay animales.</p>	Los estudiantes elaboraron unas posibles hipótesis que pudieron validar con la guía de la maestra investigadora y las opiniones de los otros compañeros con relación a la imagen.

	<p><i>E13: Me recuerda cuando me toco pasar un caño con una cuerda.</i></p> <p><i>E19: El señor se encontró con un animal y salió asustado. Se parece a Tarzán.</i></p>	
<p>La interpretación y opinión personal</p>	<p><i>E6: Llamar la atención para cuidar el medio ambiente</i></p> <p><i>E11: Que no hay que acabar la naturaleza, antes hay que ayudar a cuidarla echarle agua, plantar más matas y que el hombre no siga acabando la naturaleza.</i></p> <p><i>E12: La intención es atraer a las personas por toda la curiosidad de la imagen y el propósito es no dañar la naturaleza.</i></p> <p><i>E34: La intención es de pronto porque el hombre se tira.</i></p>	<p>Se evidencia que los estudiantes son capaces de dar a conocer su interpretación u opinión personal acerca de una imagen que observan, además realizan intertextualidad porque relacionan lo que ven con situaciones de su vida, con películas o imágenes observadas con anterioridad.</p> <p>A algunos estudiantes les cuesta reconocer el propósito o la intención comunicativa de la imagen, pues no lograron establecer conexiones entre ella y sus vivencias particulares.</p>

Fuente: Autora

Tabla 25. Categorías de Análisis de la sesión 8

SESION 8						
Categorías						
	Elabora y valida hipótesis		Predecir e Inferir a partir de la lectura de imágenes		Opinar y proponer soluciones	
ESTUDIANTES	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X		X			X
E2	X		X		X	
E3	X		X			X
E4	X		X		X	
E5	X		X		X	
E6	X		X			X
E7	A		A		A	
E8	A		A		A	
E9	X		X			X
E10	X		X		X	
E11	X		X		X	
E12	X		X		X	
E13	X		X			X
E14	X		X		X	
E15	X		X		X	
E16	X			X		X
E17	X		X		X	
E18	X		X			X
E19	X		X			X
E20	A		A		A	
E21	X		X			X
E22	X		X		X	
E23	X		X		X	
E24	X		X			X
E25	X		X		X	
E26	X		X			X
E27	X		X		X	
E28	X		X		X	
E29	X			X		X
E30	X		X			X
E31	X		X		X	
E32	X		X			X
E33	X			X		X
E34	X		X			X
E35	X		X			X
Total:	32	0	29	3	15	17

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia



Lectura de imágenes del libro álbum según la interpretación de los estudiantes.

Tabla 26. Análisis sesión 8

CATEGORIA	DESCRIPCION	ANÁLISIS
Elabora y valida hipótesis	<p>E34: Como está la mujer alzando a toda su familia se nota que ella es la responsable de toda su familia.</p> <p>E19: la señora mantiene al papá y a los hijos.</p> <p>E33: Ellos son una familia, pero ahí se ve que todo el peso se lo dejan a la señora. El señor puede trabajar y todo, pero y los niños ye el aseo, la comida y lavar la ropa...</p> <p>E12: a la muchacha le toca hacer todo, le toca colaborar en la casa y él está feliz porque no hace nada y a ella le toca todo solo.</p> <p>E21: No creo que solamente la mama trabaje, porque el papa también debe aportar en la casa.</p>	<p>Los estudiantes con solo observar la portada del libro que se llevó para la lectura pudieron dar a conocer hipótesis sobre lo que consideraban que iba a tratar la historia. Ellos se mostraron bastante participativos y expresivos pues les motivaba el hecho de leer imágenes en secuencia.</p> <p>A medida que se fue realizando la lectura del texto los estudiantes pudieron validar sus hipótesis, algunas fueron acertadas lo cual los motivó aún más a continuar con la lectura propuesta por la docente y con la resolución de las preguntas</p>
Predecir e inferir a partir de la lectura de imágenes	<p>E33: El señor esta sonriente porque no hace nada:</p>	<p>A partir de las hipótesis elaboradas los estudiantes</p>

	<p><i>E34: Los tres están súper felices porque ellos no hacen nada y la mamá en la casa es la que hace todo</i></p> <p><i>E16: a la señora la tiene como esclava.</i></p> <p><i>E24: ellos se están aprovechando de la señora</i></p> <p><i>E34: En varias familias el papa es el que trabaja, entonces esta es una familia muy diferente porque es la mamá es la que está trabajando.</i></p> <p><i>E33: Puede que el sí trabaje pero trabaja en oficina, en cambio la mama es la que debe asumir el peso máximo de la casa.</i></p>	<p>podieron inferir lo que iba a suceder en la historia, de manera que predijeron la posible trama de la misma. Esto les permitió centrar su atención en la lectura para ir descubriendo si lo que habían dicho correspondía con la realidad y para ir elaborando otras predicciones que le permitieran comprender la historia.</p>
<p>Opinar y proponer soluciones</p>	<p>Cuando se les preguntó ¿que deberían hacer para que regrese la mamá Cerda? algunos estudiantes respondieron:</p> <p><i>E27: Decirle que vuelva a la casa y prometerle que no serán más desordenados y van a cambiar.</i></p> <p><i>E28: que cambien y sean mejores personas.</i></p> <p><i>E26: Que el padre es irresponsable y los hijos igual.</i></p> <p><i>E25: mejorar su actitud y ayudar a la mamá.</i></p> <p><i>E21: interesante porque uno se desconcentra.</i></p> <p><i>P: ¿Qué opinas de esta historia?</i></p> <p><i>E15: me parece mal porque no todo se le deja a la madre, también al padre.</i></p> <p><i>E25: Bien, porque enseña que puedes perder a tus seres queridos por tus actos.</i></p>	<p>A la mayoría de los estudiantes se les dificulta emitir sus opiniones y proponer alternativas de solución a la situación planteada en la historia.</p> <p>Algunas de las respuestas que logran expresar son cortas y con pocos argumentos, aunque han comprendido la trama de la historia. Esto se asocia porque en la escuela los estudiantes no están acostumbrados a dar sus opiniones sino que se limitan a hacer lo que se les pide, sin tener en cuenta los pensamientos o sentimientos que estos puedan tener al respecto.</p>

Fuente: Autora

Tabla 27. Categorías de Análisis de la sesión 9

SESION 9						
Categorías						
ESTUDIANTES	Ubica ideas puntuales de la imagen		Identifica intenciones y propósitos en las imágenes que lee		Expresa su interpretación y opinión personal	
	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X		X		X	
E2	X		X			X
E3	X		X		X	
E4	X		X		X	
E5	X		X		X	
E6	X		X		X	
E7	X		X			X
E8	X		X		X	
E9	X		X			X
E10	X		X			X
E11	X		X		X	
E12	X		X		X	
E13	X		X		X	
E14	X		X		X	
E15	X		X		X	
E16	X		X			X
E17	X		X		X	
E18	X		X		X	
E19	X		X		X	
E20	X		X		X	
E21	X			X		X
E22	X		X		X	
E23	X			X		X
E24	X		X			X
E25	X		X		X	
E26	X		X			X
E27	X		X		X	
E28	X		X		X	
E29	X		X			X
E30	X		X			X
E31	X		X		X	
E32	X		X		X	
E33	X		X		X	
E34	X		X		X	
E35	X		X		X	
Total:	35	0	33	2	24	11

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia



Análisis y diseño de etiquetas publicitarias de acuerdo a una intención comunicativa. Algunos estudiantes socializaron las etiquetas diseñadas.

Tabla 28. Análisis sesión 9

CATEGORIA	DESCRIPCION	ANÁLISIS
Ubica ideas puntuales de la imagen	<p>E34: La letra es de color blanco, con un fondo de color rojo, el fondo de letra es de color azul brillante; hay un muñeco (loro), de color verde con pico amarillo, camisa roja, tiene puesta una gorra al revés y se le salen tres mechones de cabello uno de ellos es azul.</p> <p>E32: Es rojo, hay un caballo y dos muñecos uno de ellos se llama vitaminas y el otro nutrición, el producto se llama pony malta mini.</p>	<p>Los estudiantes describen en forma detallada las imágenes de las etiquetas de productos que consumen a diario. Reconocen en ellas elementos como el color, el fondo, tamaño, los planos etc.</p> <p>En esta primera parte del ejercicio fue fácil para ellos, pues se trataba de reconocer y ubicar elementos denotativos en la imagen que permitieron la comprensión literal.</p>

<p>Identifica intenciones o propósitos en las imágenes que lee</p>	<p>¿Cuál es la intención o el propósito de la imagen? <i>E8: para que compren el producto y lo consuman.</i> <i>E35: Para vender y ganar dinero</i> <i>E33: Para tener empresas en otras partes.</i> <i>E8: Como Postobón que antes con la tapita uno reclamaba un vaso, eso es para que uno la compre</i> <i>E34: Engañarnos para ellos tener plata.</i> <i>E16: el propósito es ganar plata y que se vendan más.</i></p>	<p>Se reconocen los planos, colores y su posible significado, las letras, formas y dibujos etc.; para lograr un análisis detallado de la imagen. Los estudiantes comprenden que en las etiquetas el tamaño de la letra puede variar con la intención de resaltar algo o llamar la atención de los clientes.</p> <p>Los estudiantes relacionan la información presentada con sus saberes previos, lo cual les permite deducir con facilidad las intenciones o propósitos comunicativos de las etiquetas de productos que circulan en su contexto escolar.</p>
<p>La interpretación y opinión personal</p>	<p><i>E12: Es bueno compartir, pero la gaseosa que más daño hace es la CocaCola.</i> <i>E34: Uno no puede ser feliz compartiendo algo que al final nos va a hacer daño.</i> <i>E33: Si el título fuera amarillo se perdería entre el fondo que también es amarillo.</i> <i>E6: Es un loro disc-jockey (DJ) para que la imagen sea más llamativa.</i> <i>E12: Es para que sepan que los yupis lo hacen bailar porque son ricos.</i> <i>E19: Yo pienso que la etiqueta quiere expresar que la compremos porque son ricas, crocantes y deliciosas.</i></p>	<p>Los estudiantes reconocen en las etiquetas los elementos de la imagen que les permite leer e interpretar según sus conocimientos previos. Del mismo modo reconocen que en estos productos utilizan colores vivos o llamativos para llamar la atención del consumidor.</p> <p>Algunos estudiantes ya elaboran juicios u opiniones claras frente a lo que ven, a otros aún se les dificulta emitir libremente su opiniones.</p> <p>Los estudiantes reconocen que algunas empresas promocionan productos dañinos para el ser humano, sin embargo se siguen consumiendo de manera consciente ya sea por gusto o descuido con la salud.</p>

Fuente: Autora

Tabla 29. Categorías de Análisis de la sesión 10

SESION 10						
Categorías						
ESTUDIANTES	Inferir a partir de la lectura de imágenes		La interpretación y opinión personal.		Propone soluciones	
	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
E1	X			X		X
E2	X			X		X
E3	X		X		X	
E4	X			X		X
E5	X		X		X	
E6	X		X		X	
E7	X		X		X	
E8	X		X		X	
E9	X		X		X	
E10	X		X		X	
E11	X		X		X	
E12	X		X		X	
E13	X		X		X	
E14	X		X		X	
E15	X		X		X	
E16	X		X		X	
E17	X		X		X	
E18	X		X			X
E19	X		X		X	
E20	X		X		X	
E21	X		X		X	
E22	X		X		X	
E23	X		X		X	
E24	X		X		X	
E25	X		X		X	
E26	X			X		X
E27	X		X		X	
E28	X		X		X	
E29	X		X		X	
E30	X		X		X	
E31	X		X		X	
E32	X		X		X	
E33	X		X		X	
E34	X		X		X	
E35	X		X			X
Total:	35	0	31	4	29	6

Fuente: Autora

Evidencias de la experiencia



Estudiantes expresando hipótesis de lectura, haciendo inferencias del texto, proponiendo soluciones y socializando sus producciones.

Tabla 30. Análisis sesión 10

CATEGORIA	DESCRIPCION	ANÁLISIS
Inferir a partir de la lectura de imágenes	<p>E34: Observamos una muchacha o una niña que entra a un túnel.</p> <p>E12: Ella estaba en el patio leyendo y se encontró ese túnel y se fue por ahí.</p> <p>E21: Tal vez a la niña se le fue una pelota y la fue a buscar por el túnel.</p> <p>E8: Uno cuando encuentra un túnel le da curiosidad para uno meterse a ver que encuentra ahí. Yo creo que ella va a encontrar oro.</p> <p>¿Que se encontrarían en el túnel?</p> <p>E9: Un bosque con animales.</p> <p>E24: Una ciudad.</p>	<p>Se evidencia que los estudiantes dan cuenta de sus conocimientos a partir de lo observado, es decir tiene la capacidad de recuperar información explícita e implícita que se encuentra en las imágenes y que les permite interpretar y comprender el texto icónico para sacar sus propias conclusiones.</p> <p>Inicialmente se realizó un proceso de descripción de las imágenes y creación de hipótesis por parte de los estudiantes, las cuales se fueron descartando o reafirmando con la secuencia de imágenes observadas.</p>
La interpretación y opinión personal	<p>E34: Se parece a la historia de Alicia en el país de las maravillas, puede ser que donde entró es un mundo muy diferente de donde ella vivía. Un mundo encantado.</p> <p>E21: Se puede encontrar en un mundo con otros animales</p>	<p>Algunos estudiantes ya realizan intertextualidad, pues pueden relacionar lo que ven con situaciones o cosas que ya conocen, de acuerdo a su bagaje de conocimientos, a su cultura o a la enciclopedia que ha sido</p>

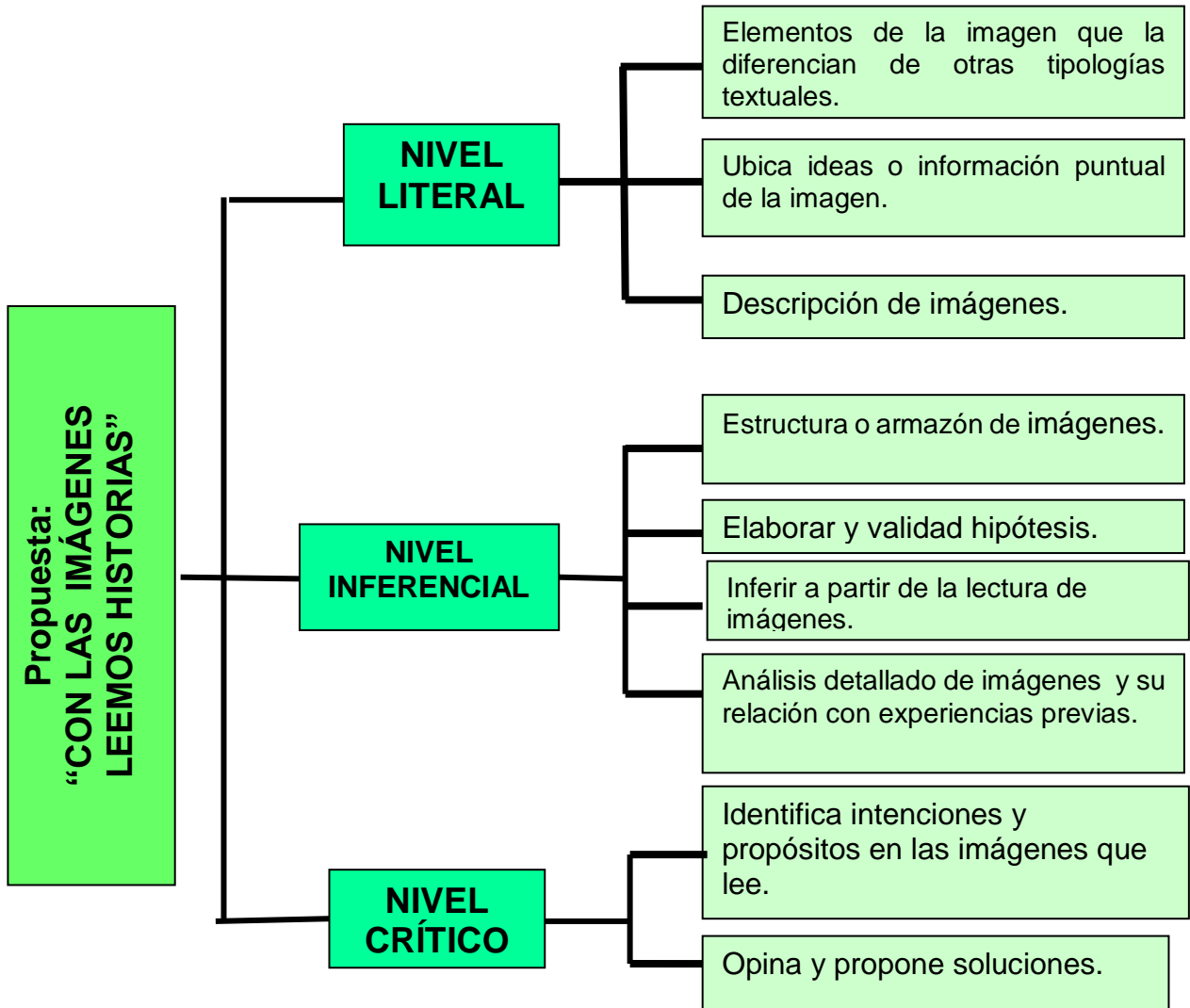
	<p>E19: <i>Es una niña que está sonriendo y tiene las manos atrás.</i></p> <p>E34: <i>La personalidad del niño puede ser muy cansón, creído, piensa que solamente es él. Se le ve en la cara y en la posición de los brazos.</i></p>	<p>favorecida por las múltiples experiencias vividas.</p> <p>A otros estudiantes les cuesta expresar en forma oral o escrita sus opiniones, porque les da pena o consideran que la docente va a sancionar sus respuestas.</p>
Propone soluciones	<p>E22: <i>Yo no hubiera ido a meterme a un túnel oscuro, ¿qué tal que haya algún animal y me coma?</i></p> <p>E33: <i>La niña debió haber ido corriendo a buscar a la mamá o a alguna persona grande, para que la ayudara a sacar a su hermano del túnel.</i></p> <p>E7: <i>Ella fue boba por meterse a buscar al hermano que era grosero con ella, yo lo dejo allá que fuera a la casa cuando saliera.</i></p> <p>E34: <i>Yo si hubiera ido a buscarlo, porque es mi hermano y a pesar de que él haya sido malo conmigo, es mi hermano y yo no puedo ser mala con él.</i></p>	<p>Los estudiantes en su mayoría ya proponen soluciones a las dificultades que observaron en las imágenes, pues son capaces de descifrar información explícita e implícita de la misma que les ayudó a comprender la historia y a emitir sus posiciones personales frente a lo que observaron.</p>

Fuente: Autora

7.1.2. Análisis de las sesiones.

En este capítulo se realizó un análisis detallado de cada una de las categorías que se tuvieron en cuenta en la aplicación de la secuencia didáctica. A continuación se presenta una gráfica con las categorías y subcategorías que emergieron durante el proceso y que permite sintetizar dicha información.

Grafica 25. Categorías y subcategorías



Fuente: Autora

7.1.2.1. Categorías de las secuencias

❖ **Nivel literal.** La lectura es una de las habilidades comunicativas en la que más pone énfasis la escuela, puesto que a través de ella se inicia la comprensión global del mundo que cada sujeto lleva a cabo de acuerdo a sus vivencias particulares. Según Cassany¹¹² “todavía hay muchas personas que creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión que es lo importante”, pues no se trata solo de verbalizar la grafía o letra escrita sino de encontrar sentido o significado para el hablante y el oyente, lo cual en sus inicios implica desglosar el texto de manera literal; es decir, comprender textualmente lo que se encuentra explícito en él. De igual forma se debe iniciar el proceso de lectura de imágenes, empezando primero por detenerse y analizar los elementos literales o denotativos que permitirán la comprensión.

Tomando como base lo anterior existen unos **elementos de la imagen que la diferencian de otras tipologías textuales**, como son los puntos, los colores, las líneas, los contornos, los planos, el movimiento, las texturas, etc., los cuales permiten en conjunto que al ser visualizados por el lector le dé sentido, forma y significación a lo que observa. De acuerdo a esto, fue posible establecer que los estudiantes reconocían los colores y algunos de los significados más utilizados por la sociedad; sabían que el rojo puede representar sangre o pasión; el blanco pureza o paz y el azul tranquilidad; sin embargo, desconocían los significados de otros colores, de formas, planos y texturas, que eran necesarios para poder comprender esta tipología textual.

¹¹² CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p 21

Según Aparici y García¹¹³ “cada individuo tiene su escala cromática favorita y con los colores expresan sus sentimientos, su humor, su estado de ánimo”; sin embargo, algunos estudiantes al momento de describir imágenes sencillas presentaron dificultades porque no lograban relacionar la imagen con el significado o sentido de cada uno de los colores y su vocabulario era escaso para expresar lo que veían. Todo esto se presentó, porque ellos no están acostumbrados a leer de manera consciente las imágenes que se observan a diario, simplemente se limitaban a verlas sin darle la significación que le corresponde.

Con el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en cada una de las sesiones de clase, los estudiantes comprendieron que la imagen hace parte de una tipología textual diferente a la que conocían, pero que de igual manera también nos habla, también nos quiere decir algo.

A partir de los elementos que componen la imagen como el color, la figura, los planos, etc., los estudiantes pudieron diferenciar este texto de los demás textos o tipologías textuales presentadas, lo que les permitió hacer inferencias para tratar de comprender el significado y entender que es una tipología textual diferente, un texto que también se puede leer aunque no esté conformado por letras. Los niños aún conservaban en sus estructuras mentales que aquello que no tiene texto, en este caso letras, no se podía leer; por lo cual, fue un poco difícil hacer que comprendieran que este tipo de textos gráficos se lee de una manera diferente, y que era necesario comprender primero los códigos para lograr una lectura precisa del nuevo texto en este caso de la imagen. Según Eco ¹¹⁴“el texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esta complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos”; de esta manera, se puso en juego la capacidad interpretativa de los

¹¹³ APARICI, Roberto. GARCIA, Matilla Agustín. La imagen. Análisis y Representación de la realidad. Editorial Gedisa. Barcelona, 2006. p. 48

¹¹⁴ DUCROT, citado por ECO. Lector In Fábula. Editorial Lumen. Barcelona. Tercera Edición 1993.p. 73.

estudiantes para rastrear en el texto-imagen los elementos que necesitaban para poder llenar los espacios vacíos y darle sentido y significación desde lo que ellos conocían, desde lo que habían vivido en su contexto más cercano y eran conocimientos necesarios para lograr la comprensión.

Otro aspecto importante para que los niños adquirieran o desarrollaran una lectura de tipo literal, consiste en **ubicar ideas o información puntual de la imagen**; para encontrar así hechos relevantes dentro de lo que observan, y con los cuales los estudiantes puedan comprender las imágenes.

Los estudiantes logaron expresar en forma coherente ideas relacionadas con los textos que leían e hilar estas con los conocimientos existentes, aquí hicieron un gran esfuerzo por comprender y asociar los diferentes códigos presentes en cada una de ellas. De acuerdo a esto, Aparici y García mencionan que “la percepción de la imagen está en estrecha relación con la manera en la que el individuo puede captar la realidad y, al mismo tiempo, está vinculada con la historia personal, los intereses, el aprendizaje, la motivación”¹¹⁵.

Es importante precisar, que la cultura es preponderante en el proceso de lectura de códigos no verbales, porque es lo que le va a permitir al estudiante hallar en su interior todo el vocabulario, relacionar las experiencias vividas con lo que se le presenta en el aula, y así encontrar significado pues no ve la imagen como algo aislado. Según Eco ¹¹⁶“un texto es un artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo”; es decir, se hace necesario que el estudiante de acuerdo a sus experiencias, conocimientos vividos y a las relaciones que establece con otros, vaya hilando y deshilando (cooperación del Lector modelo) los significados que le permitirán interpretar y comprender.

¹¹⁵ APARICI, Roberto. GARCIA Matilla, Agustín. Lectura de imágenes. Tercera Edición. Ediciones de la Torre. Madrid. 1998. p. 8.

¹¹⁶ ECO, Umberto. Lector In Fábula. Editorial Lumen. Barcelona. Tercera Edición 1993.p. 95.

En cuanto a la **descripción de imágenes**, al principio los estudiantes presentaron dificultades para realizar este proceso, pues sólo se limitaban a expresar de manera literal los elementos denotativos que estas contenían, no eran capaces de mencionar las cualidades de los mismos, que en últimas les iban a permitir poder relacionarlos con otras cosas o eventos significativos para ellos.

Este aspecto es fundamental porque permite que los estudiantes reconozcan el espacio, el tiempo, los hechos, señalen detalles, completen partes para poder encontrar múltiples significados a las imágenes que leen. Según Lomas¹¹⁷ en “un mensaje literal encontramos tanto la escena representada como los objetos y personajes con sus significantes fotografiados o dibujados”, pues aunque en las imágenes generalmente no hay texto escrito, estas de hecho, representan de una forma u otra la palabra oral y escrita; que busca ser descubierta por un lector inquieto, que quiere hallar lo oculto detrás o delante de lo explícito.

Así mismo, los estudiantes lograron enumerar los objetos presentes en las imágenes que observaban para luego describirlos, ¿cómo eran?, ¿cómo estaban vestidos?, ¿qué estaban haciendo? o qué otras cosas observaban de las escenas; porque el texto icónico también le habla al lector, pero este selecciona la manera como lo quiere leer, así lo mencionan Aparici y García “todo puede presentarse de una vez y es el usuario quien escoge la forma de leer...”, es decir, el lector desde su subjetividad determinar qué hace y cómo lo hace en la búsqueda de la comprensión y con el ánimo de evitar la manipulación de algunas de ellas.

En efecto, los estudiantes lograron hallar información puntual en los textos teniendo en cuenta elementos como el qué, quiénes, cuándo etc., los cuales permitieron que los niños desde su saber inicial pudieran actualizar el texto que se les presentó y comprender la información, haciendo un análisis metódico sobre qué sucedió,

¹¹⁷ LOMAS, Carlos. El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 2008. p. 75

quiénes lo hicieron o participaron, cuándo se hizo, dónde sucedió, el por qué y el cómo, para que pudieran hacer una serie de inferencias y deducciones que les permitirían comprender el mensaje, como afirma Eco ¹¹⁸“en la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto”, puesto que lo más importante es que el estudiante haga interrelación entre ese nuevo conocimiento y el existente para alcanzar el proceso de comprensión.

❖ **Nivel Inferencial.** En este nivel de comprensión lectora se pretendía que los estudiantes pudieran deducir información implícita en los textos que se leen; es decir, que encontraran lo que no se está totalmente dicho, lo no explícito; lo explica Cassany¹¹⁹ de una mejor forma: “comprender entre líneas se refiere a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc.”

Teniendo en cuenta la definición anterior y a partir del trabajo desarrollado en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica, los estudiantes lograron reconocer la **estructura o armazón de las imágenes**, pues fueron conscientes que estas al igual que el texto escrito también narran una historia, o múltiples historias, dependiendo de la mirada de cada lector. Esto les permitió comprender que a las imágenes les faltaban algunas partes al inicio o al final, las cuales debían ser encontradas por ellos; de esta manera, relacionaron la imagen con una historia o un cuento que tenía un inicio, un nudo y un desenlace, pero que debían ayudar a la imagen a encontrar las partes que le hacían falta para poder comprenderla; de lo que habla Eco cuando expresa que “el texto deja sus contenidos específicos en estado virtual y espera que su actualización definitiva proceda del trabajo cooperativo del lector”, quien le da su propia interpretación y comprensión de acuerdo a las experiencias o conocimientos que tenga. Es claro que el lector debe

¹¹⁸ ECO, Umberto. Lector In Fábula. Editorial Lumen. Barcelona. Tercera Edición 1993.p. 72.

¹¹⁹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 52

tener actualizada su enciclopedia para que pueda comprender lo que expresa el emisor en las imágenes, y de esta manera el receptor gana o se beneficia pues comprende lo que el emisor le quiso decir.

Una segunda subcategoría trabajada dentro del nivel inferencial consistió en **elaborar y validar hipótesis**, en la cual se dio la oportunidad a los estudiantes de expresar ideas acerca de lo que había sucedido o iba a suceder en las imágenes, con el fin de acercarse al contenido de la temática.

En un principio fue difícil que los estudiantes expresaran sus hipótesis de lectura, pues ciertamente no estaban acostumbrados a expresar libremente sus ideas. Luego el proceso fue más fluido, y los niños se expresaban sin importar sus equivocaciones. Este tipo de ejercicios permitió en los estudiantes de quinto el desarrollo de la imaginación, porque al principio algunas hipótesis de lectura no se relacionaban con las imágenes pero poco a poco se fue desarrollando en ellos la capacidad para abstraer información; pues, con el análisis de las imágenes los estudiantes iban descartando las ideas que no habían sido acertadas y se iban enganchando con otras que estaban más próximas y que les facilitaban la comprensión. Eco¹²⁰ expresa que “insistiremos en que la noción de interpretación constituye el fundamento de la hipótesis según la cual un semema es un texto virtual y un texto es un semema expandido”; dicho de otra manera, las hipótesis constituyen las unidades de significado que contienen las imágenes con sus múltiples diferencias, las cuales le permiten al individuo organizar o dar sentido a lo que observa para darle significado completo.

De acuerdo con esto, los estudiantes hicieron interconexiones entre lo que observaron, lo nuevo; con lo que ya conocían, realizaron inferencias en el discurso y pudieron dar sus puntos de vista o formular su postura frente a los mismos.

¹²⁰ ECO, Umberto. Lector In Fábula. Editorial Lumen. Barcelona. Tercera Edición 1993. p. 71

Un tercer aspecto o subcategoría abordada fue **inferir a partir de la lectura de imágenes**, donde los estudiantes iban formando o haciendo deducciones de los rasgos que observaban en las imágenes fijas o en movimiento, con el fin de construir sus propias conclusiones. De acuerdo con esto Cassany, Luna y Sanz mencionan que “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía”¹²¹.

Inferir implica entonces, ir un poco más allá de lo literal para complementar la información que no es explícita en los textos escritos o en las imágenes que se leen. El individuo es capaz de recomponer e interrelacionar los saberes internos y externos, pues gracias a las inferencias el ser humano es capaz de reorganizar la información e integrarla a sus estructuras mentales.

Sacar conclusiones, predecir resultados, reconocer relaciones de causa y efecto, son acciones que los niños realizan de manera constante en las relaciones que establecen con el medio, y con los demás a causa de las interacciones. Con la aplicación de la propuesta se evidenció que los estudiantes inferían la información a partir de lo que observaban en el contexto de la imagen, hallando datos que no estaban explícitos en la misma y que les permitió encontrarle significado. Así mismo y a partir de las hipótesis elaboradas, los estudiantes pudieron concluir y encontrar lo que iba a suceder en la historia, de manera que predijeron la posible trama de la misma. Estos ejercicios les permitieron a los estudiantes centrar su atención en la lectura para ir descubriendo si lo que habían dicho correspondía con la realidad y para ir elaborando otras predicciones que les permitieran comprender las imágenes.

¹²¹ CASSANY, Daniel. LUNA, Marta y SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona. Editorial Graó, 2000, 5ta ed. p.225

Una cuarta y última subcategoría trabajada desde el nivel inferencial corresponde al **análisis detallado de imágenes y su relación con experiencias previas**, porque la mente de los estudiantes nunca se encuentra en blanco, siempre existe un conocimiento previo, el cual ha sido producto de las relaciones e interrelaciones que establecen los seres humanos en los diversos contextos. Los conocimientos o experiencias previas son fundamentales para que los estudiantes realicen el proceso de comprensión global, porque ellos parten de lo que saben, de lo que conocen, lo cual ponen en juego y relacionan con los nuevos aprendizajes.

Teniendo en cuenta el proceso de lectura de imágenes realizada con la secuencia aplicada, los estudiantes inicialmente presentaron dificultades al leer algunas de ellas; no eran capaces de hacer lectura literal, menos de relacionar lo que observaban con saberes o cosas que ya conocían; muchos se sentían frustrados porque no lograban hilar una información con otra para comprender los textos gráficos. Al ver esto, la docente hizo uso de imágenes en secuencia para que los estudiantes pudieran comprender el antes, el durante y el después en las mismas; estos ejercicios despejaron sus dudas y permitieron relacionar sus conocimientos con la información nueva e incluso hacer intertextualidad entre eventos o situaciones que se presentaban en las imágenes.

Es importante para la lectura de imágenes hacer que el texto sea cercano o cotidiano a los estudiantes, por lo menos que conozcan algo de él para que se facilite la lectura y por ende la interpretación y la comprensión de la misma. De hecho, es esencial el análisis de los detalles que se debe realizar a cada espacio de la imagen, con el fin de irlos relacionando con situaciones cotidianas, o con cosas que los niños ya conocen. Según Cassany¹²² “ningún texto es el primero siempre es el siguiente, uno más de la inmensa lista de predecesores, antecedentes u

¹²² CASSANY, Daniel. Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p.125

opositores”, ya que un texto siempre está relacionado con otros discursos previos de los que se vale el lector para interpretar, comprender y armar su discurso propio.

❖ **Nivel crítico.** La comprensión crítica implica en el lector la formación de juicios propios, haciendo uso de respuestas de carácter subjetivo, de deducciones, de expresión de opiniones y la emisión de juicios particulares. Leer críticamente da la oportunidad al lector de construir significados o interpretaciones personales mientras se lee, esto supone que el sujeto sea un ente activo frente al texto y cuando se lea se piense en ello y construya significados, lo que permite el desarrollo de la imaginación; Cassany¹²³ lo afirma cuando dice que “leer detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”

Con la aplicación de la propuesta y en lo concerniente al nivel crítico, se buscaba que los estudiantes logaran en primera medida **identificar las intenciones y propósitos en las imágenes que leían**, pues no se puede desconocer, que toda imagen al igual que los textos escritos se crean con un propósito comunicativo como es el de persuadir al lector convenciéndolo para que actúe de cierta forma, como sucede con los mensajes publicitarios; también el propósito puede ser el de llamar la atención, para ser leído o comprado; así mismo se puede presentar con el ánimo de informar sobre algún suceso o evento; o tienen como propósito el transmitir emociones o mostrar la belleza de algo o alguien. Como lo señala Lomas¹²⁴ “el uso persuasivo de los connotadores crea a su vez una retórica que actúa como significante de la ideología negociada entre el autor y el lector”; es decir, que el texto se vale de ciertas artimañas que le permiten al lector teniendo como base su competencia cultural dar coherencia y significación a los mensajes.

¹²³ *Ibíd.*, p. 52

¹²⁴ LOMAS, Carlos. Leer para entender y transformar el mundo. Ponencia en el Seminario Internacional “La educación que queremos”. Editorial Santillana. España. 2003. p 18.

Los estudiantes intentaron reconocer las intenciones y los propósitos de las imágenes, sin embargo les fue difícil establecer conexiones con las pretensiones del autor, para deducir por qué lo había realizado o cuál era su propósito específico con la imagen, es evidente que rastrear este tipo de información en un texto icónico como la imagen no era cotidiano para los estudiantes, ya que se trataba de husmear entre lo oculto, establecer relaciones y hallar lazos existentes o inexistentes entre una cosa y otra que le permitieran al estudiante encontrar las intenciones y por ende los propósitos del autor y del texto. Cassany¹²⁵ lo afirma cuando expresa que “a veces lo relevante está escondido, duerme agazapado tras las líneas, invisible, y penetra directamente en nuestra mente. Y quizá sea lo más importante”.

Es necesario que el lector comprenda que el texto ha sido creado con uno o varios propósitos comunicativos; es decir, la intención que tuvo el autor para crearlo o diseñarlo, el trabajo que se tomó para que este llegara a las manos de alguien más, para que fuese leído, comprendido y actualizado. Según Cassany¹²⁶ “rara vez nos tomamos la molestia de escribir para nada. Si decidimos hacer algo tan complejo y costoso como escribir es para conseguir beneficios: convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, influencia, hacer reír, etc.” En este sentido, los estudiantes solo lograron acercarse someramente a este proceso tan complejo y lograron deducir a partir del título la intención de los personajes de la imagen, pero se quedaron cortos en los argumentos que les permitirían sustentar sus pensamientos y esclarecer los propósitos del autor y del texto (imagen).

Con relación a la subcategoría **opinar y proponer soluciones**, es evidente que algunos estudiantes ya realizan intertextualidad, pues pueden relacionar lo que ven con situaciones o cosas que conocen de acuerdo a su bagaje de conocimientos, a su cultura o a la enciclopedia que ha sido favorecida por las múltiples experiencias

¹²⁵ CASSANY, Daniel. *Tras las Líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona.2006. p.136

¹²⁶ *Ibid.*, p.117.

vividas; lo que les permitió en cierta forma, emitir sus opiniones frente a lo que sucedía con los personajes o eventos en las imágenes analizadas. Como menciona Eco¹²⁷ “ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos”, pues el lector coopera haciendo uso de los saberes que posee de otros textos, los relaciona e integra, para poder interpretar el nuevo texto; esto le aporta conocimientos desde la significación y le facilita al lector en cierta forma, la emisión de opiniones o juicios de valor al respecto.

Algunos estudiantes propusieron soluciones sencillas o simples a las dificultades que observaron en las imágenes, descifraron con mayor facilidad la información explícita e implícita de las mismas que les ayudó a interpretar y comprender el significado y a emitir sus posiciones personales frente a lo que observaron. De igual forma, a algunos estudiantes les cuesta expresar en forma oral o escrita sus opiniones, porque les da pena o consideran que la docente va a sancionar sus respuestas.

7.2 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y/O REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA

7.2.1 Prueba Final de Lectura.

En la aplicación de la prueba final de lectura se utilizó como instrumento una prueba de evaluación de competencias lectoras diseñada por el ICFES en 2014, la cual fue adaptada y contaba con 10 preguntas cerradas, que tenían como propósito identificar los niveles de comprensión e interpretación en que se encontraban los estudiantes de quinto.

¹²⁷ Eco, Umberto. Lector In Fábula. La cooperación interpretativa en el texto Narrativo. Editorial Lumen. (3 ed). Barcelona.1993. p 115.

La prueba permitió hacer un análisis de la información desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático, y los niveles de comprensión lectora como son el literal, el inferencial y el crítico; con el fin de verificar los aprendizajes adquiridos con la implementación de la secuencia didáctica, con la cual se pretendía mejorar la comprensión e interpretación textual a partir de la lectura de imágenes.

Con las preguntas de la prueba de lectura se evaluaron las competencias y los niveles de comprensión lectora planteados por el MEN, así mismo fue posible establecer las categorías y sub-categorías producto de los resultados investigativos que se relacionaban con la comprensión lectora y la interpretación textual.

Esta prueba fue aplicada a 35¹²⁸ estudiantes del grado quinto, que equivalen al 100% de la población objeto de estudio, de los cuales 17 son mujeres y 18 hombres.

Por otra parte, se aplicó una autoevaluación que contenía 5 preguntas abiertas, con el fin de verificar el grado de satisfacción de los estudiantes frente al proceso desarrollado con la aplicación de la secuencia Didáctica.

En la siguiente tabla se presenta el resumen de aciertos y desaciertos que presentaron los estudiantes en la prueba de lectura final, se tuvieron en cuenta los componentes semántico, sintáctico y pragmático para el análisis de los resultados.

Tabla 31. Recopilación de respuestas por componentes evaluados

Categorías: COMPONENTES	Subcategorías: NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Nº DE PREGUNTA	CLAVES	Aciertos	Total aciertos	Desaciertos	Total desaciertos
------------------------------------	--	---------------------------	---------------	-----------------	-----------------------	--------------------	--------------------------

¹²⁸ La población inicial era de 36 estudiantes, se mantienen 35 porque una niña se retiró del grado 5º1.

SEMÁNTICO	literal	1	D	9	53	26	52
SEMÁNTICO	literal	2	C	24		11	
SEMÁNTICO	literal	3	C	20		15	

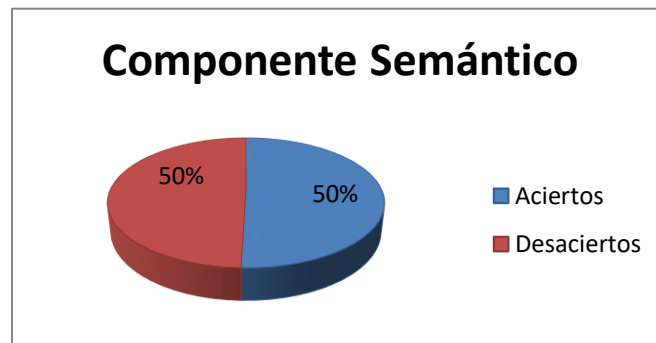
SINTÁCTICO	inferencial	8	A	14	53	21	52
SINTÁCTICO	inferencial	5	D	17		18	
SINTÁCTICO	inferencial	10	A	22		13	

PRAGMÁTICO	inferencial	7	B	11	53	24	87
PRAGMÁTICO	inferencial	6	C	16		19	
PRAGMÁTICO	inferencial	9	C	12		23	
PRAGMÁTICO	crítico	4	A	14		21	

Fuente: Autora

7.2.1.1 Análisis resultados prueba final por componentes. En este apartado se realizó un análisis detallado de los resultados que arrojó la prueba final, se tuvieron en cuenta los componentes: semántico, sintáctico y pragmático.

Gráfica 26. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente semántico. Prueba final de lectura.



Fuente: Autora

La gráfica anterior muestra que un 50% de los estudiantes responde de manera correcta las preguntas que se relacionan con el componente semántico y el 50% restante aún presenta dificultades en dicho componente. Estos resultados muestran una leve mejoría, puesto que algunos estudiantes ya se encuentran recuperando información explícita e implícita contenida en el texto, así mismo ya relacionan textos entre sí recurriendo a saberes previos para ampliar referentes e ideas. Del mismo modo ya están identificando la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos, además identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple.

Este porcentaje de aciertos después de la intervención es positivo, porque se empezó a mejorar el proceso de comprensión lectora. La información se puede visualizar en la gráfica anterior.

A continuación se establece una tabla comparativa entre los resultados obtenidos en la prueba de lectura inicial y final para el componente Semántico.

❖ **Comparativo entre prueba de lectura inicial y final**

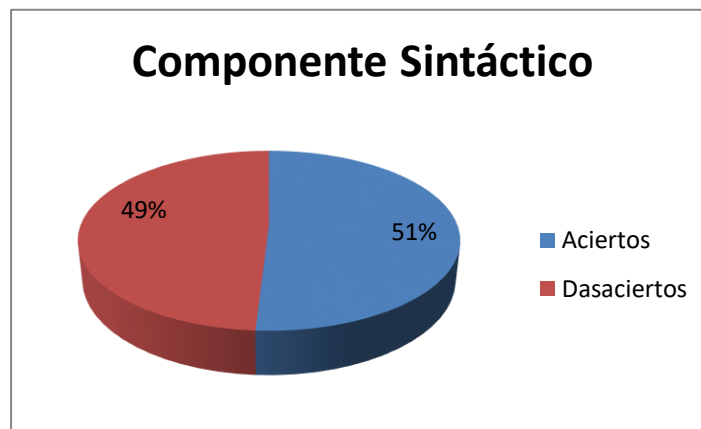
Tabla 32. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final. Componente Semántico

	Aciertos	Desaciertos
Prueba de lectura inicial	43%	57%
Prueba de lectura final	50%	50%

Fuente: Autora

Con el contraste de los resultados anteriores se evidencia que los estudiantes mejoraron un 7% en el componente semántico, el cual indaga por el qué se dice en el texto. Algunos niños ya están realizando procesos de comprensión lectora teniendo en cuenta la información que se encuentra explícita, es decir, recuperan parte del contenido textual; al igual que logran rescatar información implícita sobre el contenido de los textos que leen. Así mismo, ya se encuentran relacionando textos entre sí y recurren a saberes previos para ampliar referentes e ideas.

Gráfica 27. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente sintáctico. Prueba final de lectura



Fuente: Autora

La gráfica muestra que el 51% de los estudiantes acertaron las preguntas relacionadas con el nivel sintáctico y el 49% fueron desaciertos. Esta información permite inferir que los estudiantes ya logran identificar la estructura explícita del texto, recuperan información implícita de la organización, la estructura y los

componentes de los textos y evalúan estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos que leen. De igual forma, los estudiantes ya logran hacer inferencias o hipótesis que van descartando en la medida en que leen, lo cual facilita su proceso de comprensión.

A continuación se establece una tabla comparativa entre los resultados obtenidos en la prueba de lectura inicial y final para el componente sintáctico.

❖ **Comparativo entre prueba de lectura inicial y final**

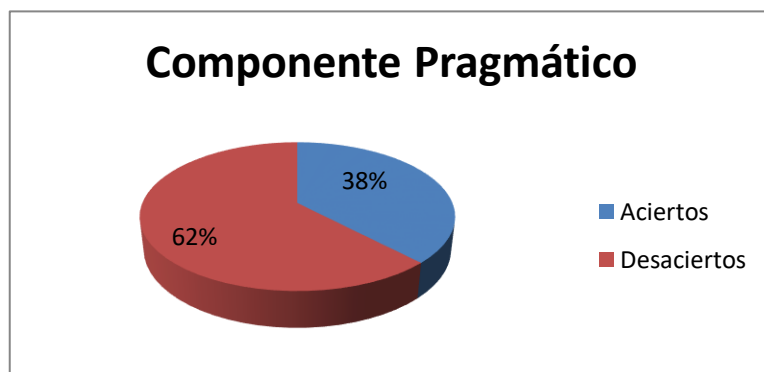
Tabla 33. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final. Componente Sintáctico.

	Aciertos	Desaciertos
Prueba de lectura inicial	27%	73%
Prueba de lectura final	51%	49%

Fuente: Autora

En la tabla anterior se evidencia una mejora en los resultados de los estudiantes producto de la intervención realizada por la investigadora, se pasó del 27% al 51% de aciertos en la resolución de preguntas relacionadas con el componente sintáctico. De esta manera, algunos estudiantes ya muestran comprensión de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, lo que hace que interpreten su contenido en forma global; así mismo, logran reconocer el tema tratado; categorizan, deducen e infieren a partir de la información observada; ya logran caracterizar a algunos personajes e identificar algunas relaciones globales del texto.

Gráfica 28. Porcentaje de aciertos y desaciertos Componente pragmático. Prueba final de lectura.



Fuente: Autora

El 38% de los estudiantes respondieron de manera acertada a las preguntas planteadas y un 62% fueron desaciertos. Con esto se constata que los estudiantes mejoraron con relación a los resultados de la prueba inicial, sin embargo continúan presentando dificultades en el componente pragmático. A pesar de esto, algunos estudiantes ya reconocen y analizan información explícita e implícita sobre las intenciones o propósitos del texto, además hacen uso del texto para crear y expresar sus puntos de vista.

A continuación se establece una tabla comparativa entre los resultados obtenidos en la prueba de lectura inicial y final para el componente sintáctico.

❖ Comparativo entre prueba de lectura inicial y final

Tabla 34. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final. Componente Pragmático.

	Aciertos	Desaciertos
Prueba de lectura inicial	23%	77%
Prueba de lectura final	38%	62%

Fuente: Autora

En la tabla anterior se evidencia una mejora en los resultados de los estudiantes en el componente pragmático donde se pasó de un 23% de la prueba inicial a un 38% de aciertos en la prueba final, en la resolución de preguntas relacionadas con este componente. Es claro que algunos estudiantes ya prevén el propósito o las intenciones comunicativas, utilizan estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de comunicación de un texto determinado.

La interacción del lector, el texto y el contexto permiten la construcción de significados ya que se ponen en juego los conocimientos previos, lo cual admite actualizar la enciclopedia, dar sentido a lo que se observa o lee, hallar lo encubierto, proponiendo u opinando frente a la situación de comunicación desde su punto de vista personal.

Por otro lado, en este apartado se analizaron las respuestas de los estudiantes frente a la autoevaluación aplicada, la cual pretendía valorar los aprendizajes y verificar el grado de satisfacción de los estudiantes frente al proceso desarrollado con la aplicación de la secuencia Didáctica. La autoevaluación estaba conformada por 5 preguntas abiertas. En la siguiente tabla se hace el análisis de la información:

Tabla 35. Análisis autoevaluación a estudiantes

CATEGORIA	DESCRIPTOR	ANALISIS
¿Cómo te pareció la propuesta? ¿Por qué?	<p>E12: <i>Excelente porque he aprendido cosas nuevas como la comprensión de imágenes.</i></p> <p>E28: <i>Bien porque hicimos trabajos con la profe y la lectura de imágenes era divertida.</i></p> <p>E11: <i>Me pareció algo bacano porque aprendí a ver más allá en una imagen, qué pasa, qué sucede.</i></p>	<p>Es evidente que las actividades desarrolladas durante la secuencia Didáctica fueron pertinentes y llamaron la atención de los estudiantes, de manera tal que se logró cierta comprensión de este tipo de textos.</p> <p>Se manifiesta la incomodidad de algunos estudiantes en el manejo del horario durante el trabajo de las sesiones, porque estas se realizaban en el horario regular, de manera que se aplazaban otras clases.</p>

	<p>E17: <i>Bien porque sobre como describir imágenes.</i></p> <p>E15: <i>A mí me pareció buena y un poquitico mala- Buena porque aprendimos a leer imágenes y un poquitico mala porque nos quitaba horas de clase, del resto todo súper.</i></p> <p>E1: <i>Excelente, porque aprendí a leer las imágenes, sus planos, sus colores y lo que significan y a hacer historias con ellas etc.</i></p>	
¿Qué mejorarías de la propuesta y por qué?	<p>E33: <i>Que no había mucho tiempo para hacer más preguntas.</i></p> <p>E8: <i>Nada, porque me gusta la clase de la profesora.</i></p> <p>E13: <i>Mejoraría poner otra imágenes porque casi no podía identificarlas muy bien que digamos</i></p> <p>E21: <i>Nada, porque la profesora Carmen explica súper bien.</i></p>	<p>La participación de los estudiantes era constante, sin embargo se contaba con un tiempo limitado para el desarrollo de cada sesión de clase.</p> <p>Se infiere que los estudiantes disfrutaban de los ejercicios de lectura de imágenes propuestos por la docente investigadora.</p>
¿Te gustaron las actividades desarrolladas en la propuesta? ¿Cuáles y por qué te gustaron?	<p>E35: <i>Sí, la del túnel porque me dejo una enseñanza, que debemos cuidarnos con nuestros hermanos, no pelear.</i></p> <p>E5: <i>Sí, porque me gusta trabajar en grupo.</i></p> <p>E2: <i>El plano, porque me interesó muchísimo y las clases de fondo también me gustaron. También son divertidas.</i></p> <p>E8: <i>Me gusto la del túnel porque hice mi primera historia.</i></p> <p>E30: <i>Sí, la que hicimos con la etiqueta porque nosotros dibujamos lo que queríamos</i></p>	<p>Se evidencia con los descriptores, que las actividades planteadas en la propuesta fueron del agrado de los estudiantes.</p> <p>Es claro el gusto por imágenes que narran historias en secuencia como fue la de “El túnel”; ya que les dejaban enseñanzas, lo cual les permitía leer y comprender varias secciones dibujadas.</p> <p>Algunos estudiantes ya reconocen el propósito comunicativo en las imágenes de productos que consumen.</p>

	<i>vender y manipular a los compañeros.</i>	
¿Con qué imágenes te hubiese gustado trabajar y por qué?	<p>E13: <i>Me hubiera gustado trabajar imágenes un poquito más sencillas, porque me gustaría leerlas un poquito mejor.</i></p> <p>E30: <i>Trabajar con imágenes infantiles porque nos gustaría más.</i></p> <p>E6: <i>La de un perrito porque es mejor de leer, mejor de trabajar.</i></p>	Se considera que algunas imágenes fueron complejas al momento de la lectura, sin embargo fue enriquecedor que leyeran imágenes no del común, con el fin de obligar al cerebro a salir de su zona de confort en el proceso de interpretación, lo que los obligó a no obviar detalles, sino unirlos para poder hallar significados relevantes que les ayudaran en la comprensión.
¿Qué le recomendarías a la docente?	<p>E20: <i>Que realicemos trabajos con imágenes de muñecos animados o princesas de cuentos.</i></p> <p>E29: <i>Que pudiera hacer más actividades al aire libre.</i></p> <p>E13: <i>Que nos diera unas imágenes más sencillas.</i></p>	Las recomendaciones de los estudiantes permiten fortalecer el trabajo desarrollado por la docente investigadora.

Fuente: Autora

7.2.1.2 Análisis de la fase de evaluación y/o reflexión de la propuesta.

Con los resultados de la propuesta se evidenció que se avanzó en el proceso de comprensión lectora e interpretación textual, pues, se fortalecieron de manera significativa cada uno de los componentes: semántico, sintáctico y pragmático; porque los estudiantes ya daban mejor sentido a los textos, reconocían la organización o estructura de las imágenes, organizando de manera coherente su discurso de interpretación y haciendo uso de los mismos en diversos y sencillos contextos comunicativos.

Los estudiantes mostraban una comprensión global en las imágenes que leían, se detenían en la revisión de detalles, como colores, formas, planos y demás; que

eran necesarios para encontrar sentido o significación a las imágenes. De igual forma, se evidenció en los estudiantes una mayor facilidad para realizar deducciones e inferir acerca de lo que observaban, donde hacían uso de sus conocimientos previos para hacer asociaciones desde su lectura del contexto, lo que les permitía una sobresaliente comprensión de las imágenes.

Los estudiantes lograron evidenciar en imágenes sencillas las intenciones o propósitos del autor y en algunos casos del texto, lo cual les dio la habilidad para proponer alternativas de solución.

Se puede decir, que los estudiantes expresaron de manera sincera sus sentimientos y pensamientos con relación a la propuesta de Secuencia Didáctica, mencionando los aspectos que más les llamaron la atención, al igual que evidenciando las fortalezas y aspectos por mejorar en el proceso que llevó a cabo la docente investigadora, los cuales posibilitaron el fortalecimiento de este documento.

7.3. VALIDEZ INTERNA

La validez interna de esta investigación se realizará a través de la revisión constante de los datos que se recogerán en el proceso con el uso de los instrumentos de investigación, dichos apuntes se analizarán bajo el proceso de triangulación, que según Hernández consiste en la “utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección”¹²⁹ es decir, en la comparación de la información que se refiere a un mismo fenómeno pero que ha sido recolectada u obtenida en distintos ciclos de la investigación, con el fin de analizar y comparar los datos para constatar la coherencia y validez de la documentación obtenida en el trabajo de campo.

¹²⁹ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. México: Metodología de la Investigación. Quinta Edición. Editorial: McGraw-Hill, 2010. Pág. 439.

Por lo anterior la investigadora validará los datos de los instrumentos de investigación utilizados como son: la observación participante, las rejillas de valoración de las pruebas inicial y final de lectura, las memorias de la entrevista y el diario de campo. Esto permitirá relacionar diversos tipos de información para determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación.

Con lo anterior se espera darle credibilidad a este proceso investigativo.

7.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Como principios éticos en el proceso investigativo que hace indispensable proteger los datos personales de los sujetos involucrados; de esta manera, se tendrán en cuenta la ley 1581 de 2.012¹³⁰ y los criterios éticos formulados por McKernan¹³¹ en el capítulo III del libro Investigación-acción y Curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos.

Por lo anterior, se considerarán los siguientes aspectos:

1. Solicitar permiso al rector de la institución Educativa para el desarrollo de la investigación.
2. Solicitar permiso a la docente titular del grado objeto de investigación.
3. Se informará del proceso de investigación a todos los estudiantes participantes.
4. La investigación se realizará con el consentimiento de la Institución Educativa y los padres de familia.
5. La investigadora será responsable de la confidencialidad de los datos.

¹³⁰ LEY ESTATUTARIA 1581 del 17 octubre 2012. Encontrado en: http://asei.com.co/files/20_01_2016_03_12_12_upload.pdf. Septiembre 13 de 2016.

¹³¹ McKERNAN, James. Investigación Acción y Currículo. Madrid: Morata, 1999. p. 262.

6. La docente investigadora estará en la obligación de llevar registros eficientes del proyecto y ponerlos a disposición de los participantes y directivas de la institución si así lo solicitan.
7. La investigadora será responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos.
8. Al finalizar el proceso la docente investigadora podrá comunicar el proyecto completo.

8. HALLAZGOS

Después de haber realizado la descripción, el análisis y el cruce de la información recolectada con lo que se realizó un acercamiento a la situación estudiada, se llegó a los siguientes hallazgos que buscan dar respuesta a los objetivos de investigación planteados en la presente propuesta:

Teniendo en cuenta el **objetivo 1** que se relacionaba con los niveles de comprensión e interpretación textual en que se encontraban los estudiantes se evidenció lo siguiente:

En los resultados se determinó que los estudiantes alcanzaban una aceptable comprensión del nivel literal, ya que podían dar cuenta de los elementos explícitos en el texto, información denotativa que generaba una comprensión superficial.

En el nivel inferencial su desempeño fue inferior, ya que se requería que los estudiantes usaran sus habilidades para identificar indicios e hipótesis, y generar inferencias a partir de lo observado, obtener información teniendo en cuenta sus conocimientos previos, realizar anticipaciones o suposiciones sobre el contenido, concluir con base en datos que estaban implícitos en el texto o establecer relaciones entre significados de palabras, oraciones e imágenes; es decir, no se lograba identificar los elementos connotativos que les permitirían la reconstrucción de sentidos y significados ocultos.

Con las preguntas del nivel crítico los estudiantes presentaron un mayor número de dificultades, pues no lograron deducir, expresar opiniones y formular juicios propios a partir de la información proporcionada.

Esta situación dificultó el proceso de comprensión lectora debido a que los estudiantes no estaban acostumbrados a usar de manera consciente este tipo de textos (imágenes fija y en movimiento), lo que hacía que carecieran de elementos y

conocimientos para realizar una lectura analizada, que permitiera ver más allá de lo que se observaba a simple vista e incluso buscar entre lo más oculto de las imágenes.

La escuela como ente educativo no potencia la lectura de imágenes con la misma pasión que se hace con el texto escrito. Según Cassany¹³² “comprender requiere construir tanto el contenido como la ideología y poder atribuirles sentido en el mundo personal”. Es decir, corresponde a esa mirada global que cada quien realiza desde su espacio personal sobre su realidad, sus concepciones, sus valores y su cultura que de una forma u otra aportan al momento de buscar lo oculto, esas verdades que esconde el texto y que sólo un lector perspicaz y astuto puede encontrar y resignificar.

Con relación al **objetivo 2** que aludía a las estrategias que utilizaba la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación textual en los estudiantes de quinto.

Se encontró que las docentes hacían uso de estrategias de lectura en voz alta y silenciosa utilizando textos impreso y las Tics. Esas estrategias de comprensión e interpretación textual que estaban utilizando las docentes, solo lograban que los estudiantes alcanzaran el nivel literal, pues se quedaban en la denotación de los objetos o los contenidos explícitos que hacían parte del texto. Del mismo modo, la lectura de la imagen se realizaba en el aula en forma esporádica y denotativa, se utilizaban elementos como formas, colores y expresiones de los personajes; pero generalmente se tenían en cuenta solo como preámbulo para la lectura de textos escritos. Por eso para Eco¹³³ “la comprensión es hacer las preguntas y encontrar las respuestas sobre las que el texto insiste”, pues se busca que el lector rastree lo que el texto tiene oculto, lo que calla y espera pacientemente a que alguien lo

¹³² CASSANY, Daniel. *Tras las Líneas. Sobre una lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. p.93.

¹³³ ECO, Umberto. *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge University Press. España. 1997. p.132.

encuentre; para esto, el lector debe indagarse constantemente, pues las respuestas le permitirán hallar lo escondido del texto.

Era evidente que las docentes se quedaban cortas en el uso de estrategias lo cual no posibilitaba el mejoramiento de la comprensión lectora, porque no le permitía al estudiante reconstruir eventos o situaciones de comunicación. Es por eso necesario fortalecer las estrategias de enseñanza en el aula, para que los estudiantes le puedan dar significado crítico por lo menos a la mayoría de información que los aborda a diario, sea en lenguaje, oral, escrito o en imágenes.

Por otra parte, las diferentes concepciones de las docentes sobre la imagen hacían que el trabajo en el aula con textos no verbales (imagen) se dejara de lado o se confundiera con la lectura de textos narrativos que iban acompañados por ellas. Así pues, cuando se lograba utilizarlas en clase era como acompañantes de textos narrativos; por lo cual, su lectura se daba de manera literal, sin potenciar en gran medida el nivel inferencial y crítico.

Para Cassany¹³⁴ “aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales y particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura”. Es por ello, que las estrategias de lectura que utilicen los docentes deben estar referidas y en la búsqueda de la comprensión y la interpretación, porque de no ser así se reduce el proceso a un mero activismo sin sentido pedagógico.

Con las estrategias de enseñanza se debe dar la posibilidad a los estudiantes de darle sentido al texto y aprovechar su comprensión e interpretación para que hagan y respondan sus cuestionamientos.

¹³⁴ CASSANY, Daniel. *Tras las Líneas. Sobre una lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. p.23.

Del mismo modo las estrategias de enseñanza deben ser motivantes, que inviten a la lectura, el juego con las palabras o con las imágenes, que lleven al lector a reflexionar, buscar y relacionar lo que observan con lo que ya tienen establecido en sus estructuras mentales, con el fin de fortalecer habilidades que propicien la comprensión y la interpretación textual.

Es importante mencionar, que las estrategias que implementaban los docentes no se direccionaban a la integralidad de las áreas, por lo cual era poco lo que se hacía; ya que se requería que todos los agentes educativos trabajaran por el desarrollo de la comprensión que se abordaba en todos los espacios o clases de lenguaje y que beneficiaba también los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas.

Para el **objetivo 3** con relación a las características que debe tener un texto no verbal para contribuir al desarrollo de destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto, se encontró que:

Los textos no verbales poseen unos elementos propios que permiten caracterizarlos o distinguirlos fácilmente de otros como son: “los colores, las líneas, los planos, el punto, la forma, la luz, el tono, el encuadre, el movimiento, el tiempo, el sonido etc.”¹³⁵ los cuales necesitan de una interpretación elaborada en los lectores, porque con ellos se busca transmitir información u obtener respuesta del receptor.

Hay que mencionar, además que a los estudiantes se les dificultaba realizar descripciones conceptuales de los objetos, personas, lugares, o ambientes de las imágenes; buscar características generales y particulares que les permitieran relacionarlas con los conocimientos previos, haciendo interrelaciones para comprender el mensaje global, porque estos no son ejercicios de lectura que se

¹³⁵ APARICI, Roberto. GARCIA, Matilla Agustín. Lectura de Imágenes. Ediciones La Torre. Madrid. 1998. p.15.

realizan comúnmente en las aulas de clase, los docentes hacen mayor énfasis en la grafía dejando de lado los textos no verbales, que son necesarios para que los niños aprendan a interpretar el contenido y las intenciones de los mensajes audiovisuales que nos bombardean a diario, lo cual evitaría en cierta forma la homogenización de la cultura, y la formación de seres pasivos que no dan respuesta crítica a los requerimientos sociales.

Desde esta perspectiva Lomas¹³⁶ afirma que “nadie niega a estas alturas de la historia, la incidencia que tiene el consumo a gran escala de las formas verbales y visuales de la persuasión publicitaria en la experiencia estética de quienes vivimos en esta iconosfera comunicativa de oxígeno, nitrógeno y publicidad”; es decir, al lector se le seduce para que consuma o termine comprando lo que no necesita, porque se persuade desde los sentimientos haciéndole creer a este, que si compra algo va a satisfacer o llenar el vacío interior que pueda tener. He ahí la importancia que los estudiantes sean capaces de leer imágenes, puesto que no serán sujetos dominados por hilos invisibles en una sociedad de consumo.

En concordancia con el desarrollo de excelentes procesos de comprensión e interpretación es necesario realizar la lectura de imágenes desde lo *denotativo* y lo *connotativo*¹³⁷:

Desde lo denotativo se realizaba el análisis de los elementos básicos que conformaban las imágenes y una descripción conceptual de los mismos que les permitían a los estudiantes contextualizar lo que veían; es decir, ubicarlo en un lugar inmediato.

¹³⁶ LOMAS, Carlos. El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica. Editorial Magisterio. Colombia. p.85.

¹³⁷ APARICI, Roberto. GARCIA, Matilla Agustín. La imagen. Análisis y representación de la realidad. Editorial Gedisa. Barcelona. 2006. p. 50.

Desde lo connotativo se encontraban con los niños relaciones sencillas entre los elementos que componían la imagen o el video, se describían sensaciones o emociones que le permitían al estudiante hacer procesos de intertextualidad, de reconocimiento de intenciones o propósitos, formular inquietudes y posibles soluciones que desde su punto de vista particular o subjetivo resolvían o agudizaban la situación. Es por eso que Aparici y García¹³⁸ mencionan: “el emisor codifica la información a través de la palabra escrita, de las imágenes, del sonido o de una forma combinada de lenguajes. El mensaje es una señal que el receptor debe interpretar”. Expresado de otra, manera el lector debe interrelacionar los elementos denotativos y connotativos que le permitan dar sentido y significación en el proceso de comprensión de imágenes.

Y el **objetivo 4** que buscaba establecer las características que debe tener una estrategia pedagógica que involucre la imagen para fortalecer la comprensión e interpretación textual en los estudiantes de quinto, se encontró que:

Para el trabajo con imágenes fue necesario realizar una planeación organizada y secuencial de las actividades que se iban a llevar a cabo en el aula, las cuales fueron intencionadas y posibilitaron la aprehensión de algunos conocimientos y procesos en los estudiantes. De esta manera, la estrategia pedagógica utilizada por la investigadora, mostró inicialmente con las actividades de exploración, que los estudiantes poco conversaban de sus saberes previos, pues consideraban que no sabían nada o que este no era relevante para el proceso.

En la estructuración presentaban algunas dificultades para describir, inferir, reconocer elementos o diferenciarlos de otros, aspectos importantes para la lectura de imágenes desde el punto de vista denotativo y connotativo. El trabajo aquí se desarrolló de manera individual y en otros momentos fue cooperativo.

¹³⁸Ibíd., p. 45.

En el momento de transferencia, a los estudiantes se les dificultaba socializar en forma verbal, compartir sus saberes alcanzados y producciones en torno a la imagen que se estuviese trabajando.

Por último, en el momento de valoración no eran capaces de hacer recuento de los aprendizajes, responder preguntas o hacer cuestionamientos personales y grupales, que permitirían a la investigadora hacer evaluación formativa, revisando o ajustando algunas actividades de la secuencia porque los estudiantes no habían alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos. Para Tobón¹³⁹ “una secuencia didáctica se puede hacer para toda la asignatura o módulo o para cada una de sus partes componentes. Sólo se sugiere que no se elabore para una única clase, sino que articule al menos dos sesiones de aprendizaje con el docente; sin embargo, habrá situaciones en las que sea necesario y conveniente hacer la secuencia didáctica para una sola sesión”

Los aspectos mencionados anteriormente permitieron que el trabajo en el aula se llevara a cabo de manera organizada, con miras al cumplimiento de los objetivos propuestos para cada sesión de trabajo.

Era importante que la planeación que utilizaba la docente titular, fuera flexible y permitiera realizar ajustes al proceso en cualquier momento. Cuando se inició con la aplicación de la secuencia didáctica se evidenció que algunos estudiantes no comprendían ciertas imágenes por lo cual hubo la necesidad de reformular algunas actividades con el fin de que ellos lograran la comprensión y los objetivos que se habían propuesto para la misma. Según Tobón¹⁴⁰ “es preciso elaborar una Secuencia didáctica que ayude al docente y a los estudiantes en su evaluación y su

¹³⁹ TOBON, Sergio. PIMIENTA, Julio. GARCÍA, Juan Antonio. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Editorial Pearson. México. 2010. p.64.

¹⁴⁰ *Ibíd.*, p.17.

aprendizaje, respectivamente”, pues se trata de aportar o dar solución a alguna situación o problemática que se presente en el aula y en este caso fueron las dificultades en comprensión lectora.

De igual forma, con la aplicación de la secuencia fue necesario incorporar estrategias definidas de comprensión de lectura que permitieron trabajar con las imágenes desde el antes, donde los estudiantes realizaban anticipaciones; es decir, se hizo reconocimiento de la imagen, su estructura, sus elementos y revisión de conocimientos previos, inferencias etc., en el durante, se identificaron afirmaciones, se formularon hipótesis, preguntas, respuestas, conexiones o intertextualidades con eventos, lugares o personas, que posibilitaron la comprensión y en el después, se realizaron ejercicios como recapitular eventos de la imagen, expresión oral de las percepciones globales del texto, reconstrucción de historias etc., lo que permitió una lectura comprensiva que le apuntaba al desarrollo de un lector crítico. En palabra de Cassany¹⁴¹ “nunca podemos decirlo todo. Cualquier texto es finito y solo incluye una pequeña parte de toda la información. Solo se muestra una parte del mapa o de la fotografía. Recomponer la imagen íntegra del rompecabezas ayuda a entender la parcialidad del discurso”; de esta manera, la estrategia pedagógica que se utilizó contribuyó en el desarrollo de destrezas superiores para inferir, decidir, generar intertextualidad y proponer soluciones.

Por otro lado, toda estrategia pedagógica debe fomentar el trabajo cooperativo pues a través de este se logró que los estudiantes desde la apropiación de su rol en el equipo participaran y contrastaran maneras de pensar y de ser, que les permitió irse formando en competencias ciudadanas y que contribuyera a la construcción de una sociedad en paz. Según Tobón¹⁴² “para formar competencias en el aula, es deseable promover el *aprendizaje cooperativo*, es decir, pasar del trabajo en grupo

¹⁴¹ CASSANY, Daniel. *Tras las Líneas. Sobre una lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. p.125.

¹⁴² TOBÓN, Tobón Sergio. PIMIENTA, Julio. GARCÍA, Juan Antonio. *Secuencias Didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. Editorial Pearson. 1ra ed. 2010. p.39.

a la cooperación”. Dicho trabajo finalmente posibilitó, que entre los estudiantes se hicieran preguntas y se dieran explicaciones que les permitían organizar los conocimientos, hacer conexiones con elementos conocidos, revisar, ajustar, consolidar y comunicar conclusiones.

9. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el objetivo general de esta investigación y a partir de los resultados arrojados se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

- Los procesos de lectura de imágenes que se realicen con los estudiantes deben ser significativos, por lo cual se deben llevar al aula textos icónicos motivantes e interesantes para ellos. Es necesario seguir un proceso meticuloso para el análisis de los detalles, y la intertextualidad que posibiliten la comprensión crítica.
- La importancia de esta investigación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, radica en sensibilizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, teniendo en cuenta los aspectos que impiden en los niños el desarrollo efectivo de procesos de comprensión e interpretación textual, en aras de mejorar las acciones pedagógicas de aula realizadas por los docentes.
- Diseñar e implementar una propuesta de lectura que parta de los saberes previos de los estudiantes, es clave para alcanzar aprendizajes significativos en promoción de la comprensión y la interpretación textual.
- Los docentes son mediadores en los procesos de lectura de imágenes ya que son un puente entre el saber y los estudiantes; lo cual garantiza, que la enseñanza tenga una dirección o unas intencionalidades en el aprendizaje con la formación de ciudadanos líderes y responsables.
- El trabajo cooperativo realizado a partir de la Secuencia didáctica, favorece la interacción, el clima de confianza y camaradería entre los estudiantes, lo que aporta al desarrollo de la imaginación en la comprensión de imágenes y al

fortalecimiento de los procesos de comunicación. De igual forma se fortalecen lazos de amistad y compañerismo entre los estudiantes y la maestra investigadora.

- Los estudiantes mejoraron positivamente en los niveles de comprensión lectora, pues ahora identifican con mayor facilidad los elementos o detalles de las imágenes que leen, hacen inferencias, realizan procesos de intertextualidad, reconociendo las intenciones o propósitos en algunos textos; además, logran de acuerdo al contexto comunicar sus sentimientos y opiniones en los discursos que realizan.
- El uso de estrategias pedagógicas que utilicen imágenes, son excelentes para acercar al estudiante en la potencialización de habilidades para inferir, argumentar, proponer, analizar y comprender en forma crítica situaciones o eventos, reconociendo en ellos propósitos e intenciones de comunicación.
- Las estrategias de enseñanza deben ir direccionadas al logro de aprendizajes significativos que favorezcan los procesos de comprensión lectora y la comunicación.
- La escasa integración de pares académicos al proceso de intervención, no permitió el aporte de esta estrategia pedagógica innovadora a sus prácticas de aula.
- El abordar procesos académicos partiendo de la secuencia didáctica, disminuye los índices de repitencia o deserción escolar y mejoran los niveles de disciplina, porque esta es una metodología que propicia el desarrollo de las inteligencias a través de las interacciones que se establecen en espacios de comunicación.
- El fomento de prácticas educativas de calidad son el primer paso para propiciar el acceso equitativo al conocimiento y al desarrollo de la comprensión lectora.

- Los estudiantes mejoraron positivamente en los niveles de comprensión lectora, pues ahora identifican con mayor facilidad los elementos o detalles de las imágenes que leen, hacen inferencias, realizan procesos de intertextualidad, reconociendo las intenciones o propósitos en algunos textos; además, logran de acuerdo al contexto comunicar sus sentimientos y opiniones en los discursos que realizan.
- El uso de estrategias pedagógicas que utilicen imágenes, son excelentes para acercar al estudiante en la potencialización de habilidades para inferir, argumentar, proponer, analizar y comprender en forma crítica situaciones o eventos; reconociendo en ellos , propósitos e intenciones de comunicación.
- Por último, se puede concluir que las estrategias de enseñanza deben ir direccionadas al logro de aprendizajes significativos que favorezcan los procesos de comprensión lectora y la comunicación.

-

-

10. RECOMENDACIONES

Se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Resignificar los planes de estudio con el fin de vincular en ellos textos que integren lenguajes verbales y no verbales, que propicien en los estudiantes el desarrollo de la lectura crítica.
- Promover espacios para la lectura de imágenes teniendo como fin las expresiones de ideas, sentimientos y emociones en diversos contextos, enfrentándolos a situaciones problemas para que las transformen y aprendan de ellas.
- Implementar estrategias pedagógicas para fomentar la comprensión lectora en sus distintos niveles: literal, inferencial y crítico, generando al interior de las aulas de clase espacios de dialogo entre pares, reflexión, discusión y trabajo en equipo.
- Diseñar e implementar propuestas de lectura que partan de los saberes previos de los estudiantes, lo cual es clave para alcanzar aprendizajes significativos en promoción de la comprensión y la interpretación textual.
- Emplear diversas estrategias pedagógicas que hagan de las imágenes herramientas potencializadoras de procesos de lectura de manera que se incentive en los estudiantes el interés y las expectativas por lo que aprenden.
- Implementar secuencias didácticas que hagan uso de textos no verbales, con el fin de formar lectores competentes, autónomos y reflexivos, en donde se fortalezcan las interacciones y los procesos de comprensión e interpretación textual.

- Implementar la presente investigación en otras instituciones educativas que deseen hacer uso de la lectura de imágenes para desarrollar procesos de comprensión e interpretación.

BIBLIOGRAFÍA

APARICI, Roberto. GARCIA MATILLA, Agustín. La imagen. Análisis y representación de la realidad. Editorial Gedisa. Barcelona. 2006. p.27.

----- . Lectura de imágenes. Tercera Edición. Ediciones de la Torre. Madrid. 1998. p. 102.

ARANGO, Carlos A. Colombia: Las competencias comunicativas de la puesta en escena a la puesta en esencia. 2005. p. 1.

ANGUERA ARGIGALGA, María Teresa. La Observación Participante. En Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. 2003. p. 75.

ARDILA MEDINA, Claudia Patricia. PÉREZ BAUTISTA. Sandra Yaneth y VILLAMIL MORENO. Hernán, COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA EN INTERNET: ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA, Tesis de Maestría, Universidad de la Salle, Bogotá D.C., Colombia, 2014.

ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. LECTURA DE HISTORIETAS: APUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN CON ESTUDIANTES DEL SECTOR RURAL”, Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia, 2016.

BAQUERIZO MATUTE, Carmen. APLICACIÓN DE LECTURA CRÍTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE PARA LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO ESPECIALIZACIÓN LENGUA Y LITERATURA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL. PROPUESTA GUÍA DE MÉTODOS ANDRAGÓGICOS, Tesis de Maestría, Universidad de Guayaquil, Ecuador, 2013.

BERNAL CARRILLO, Diana Consuelo. Las Guías de trabajo: Apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. Tesis de Maestría. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2013.

BIXIO, Cecilia. Secuencias Didácticas. Enseñar y Aprender en el aula. Editorial Aula. Montevideo, Uruguay. 2003.

CASSANY, Daniel. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós. 2009.

------. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. p. 4.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, 1994. p. 50.

CHIVATÁ LEÓN, Adriana Carolina. VER PARA LEER” PROPUESTA PARA FORTALECER LA LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS ICÓNICOS, Tesis de Maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, 2015.

DUARTE CUNHA. Rosemary, LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y SU REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO LECTOR, Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid, 2012.

ECO, Umberto. Lector in fábula. Editorial Lumen. 1987. p. 73.

------. Interpretación y Sobre interpretación. Cambridge University Press. 1992. p. 19.

-----,-----, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992. p. 287.

FEIXAS, Guillem. CORNEJO, José Manuel. Manual de la técnica de rejilla. Paidós.1996. p. 11.

FURMAN, Melina. Programa Educación Rural - PER: Orientaciones Técnicas para la Producción de Secuencias Didácticas para un Desarrollo Profesional Situado en las Áreas de Matemáticas y Ciencias. Colombia. MEN. 2012. p. 9.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. FERMÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Editorial McGrawHill. México. 2006. P. 622.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación. Quinta Edición. McGraw-Hill. 2010. p. 521.

-----, México: Metodología de la Investigación. Quinta Edición. Editorial: McGraw-Hill. 2010. p. 418.

KEMMIS Stephen. Cómo planificar la investigación-acción. Citado en Métodos de investigación en Educación Especial, 3ª Educación Especial. 2010.

LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.2003. p. 78.

LEY ESTATUTARIA 1581 del 17 octubre 2012. Encontrado en: http://asei.com.co/files/20_01_2016_03_12_12_upload.pdf. Septiembre 13 de 2016.

LOMAS, Carlos. El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica. Editorial Magisterio. Colombia. 2008.

LÓPEZ REGALADO, Oscar. Medición Técnicas e Instrumentos de Investigación. 2011.

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico de la Universidad Industrial de Santander. UIS. Tesis en Maestría. Bucaramanga, 2006.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Raquel Amaya. La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 2007. p. 73.

McKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Ediciones Morata., S.L. Primera Edición. 1999. p. 9.

----- . Investigación, acción y curriculum: métodos y recursos para Profesionales Reflexivos. Editoriales Morata, S.L. Segunda Edición. 1996. p.59.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reporte de la Excelencia 2016. Institución Educativa Blanca Duran de Padilla. p.2.

----- . Matriz de referencia Lenguaje, 2015. p.2.

----- .----- . La competencia lectora en el marco de PISA 2015. Orientaciones Didácticas. Lima. Perú, 2015. p. 9.

----- .----- .----- . Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. 1 ed. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2006. p.18.

TELLEZ INFANTES, Anastasia. La Investigación Antropológica. Editorial Club Universitario. 2002. p. 161.

TOBÓN TOBÓN, Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio H. GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Pearson Educación. México, 2010. p. 20.

TORRECILLAS, Mari Cruz. Los medios audiovisuales en el área de música. 2009. p.3.

Universidad Rafael Landívar. Breve introducción a algunos conceptos importantes de la teoría Sociocultural del Desarrollo. Guatemala. 2007. p. 3.

VARGAS DAZA, María del Pilar. PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA EN LA BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA, Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia, 2013.

VARGAS RODRÍGUEZ, Diana. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, MEDIADO POR EL CINE EN LA CONSECUCCIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA, Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Colombia, 2015.

VILLEGAS, Javier Francisco. APROXIMACIONES A UN ESTUDIO DEL LIBRO-ALBUM NARRATIVO: UN CASO PRÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LECTORES ADOLESCENTES DE CHILE, Tesis de maestría, Universidad de Barcelona. España. 2010.

WEBGRAFÍA

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf



[http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/693/1/THUM_ParraMor
enoAngelaRocio_2011.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/693/1/THUM_ParraMor
enoAngelaRocio_2011.pdf)

<https://books.google.com.co/books?id=W1gembAJX0wC&printsec=frontcover&dq=lectura+de+imagen+para+alonso+y+matilla+para+descargar&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjZxqiT26TPAhWK3oMKHaScCBsQ6AEIMDAC#v=onepage&q&f=false>

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

ANEXOS

ANEXO A. ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

 	<p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES</p>
---	--

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por **CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO**. He sido informado(a) que el objetivo principal de este estudio es: Determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.


Me han indicado también que tendré que responder una prueba diagnóstica y final de lectura y participar en las clases que serán debidamente grabadas, lo cual no tomará mucho tiempo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo kenss04@hotmail.com

Firma del Participante

Fecha

ANEXO B. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

	<p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN</p>
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante en Maestría **CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO** bajo la dirección de **LEONARDO RAÚL BRITO** de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es: Determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder a pruebas diagnósticas y participar en el desarrollo de secuencias didácticas o prácticas de aula que serán filmadas. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de

esta investigación. Sus respuestas a la prueba serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.

De antemano agradezco su valiosa colaboración y participación si se requiere.

Nombre del padre de familia



Firma del padre de familia

_____ CC. _____

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO A DIRECTIVO DOCENTE

 	<p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS CONSENTIMIENTO INFORMADO A DIRECTIVO DOCENTE</p>
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN.

La presente investigación será realizada por la estudiante **CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO** bajo la dirección de **LEONARDO RAÚL BRITO** codirector de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es: Determinar de qué manera una herramienta pedagógica que involucra la imagen desarrolla destrezas superiores de comprensión e interpretación en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa oficial del municipio de Barrancabermeja.

Si usted autoriza la participación en este estudio a los docentes de lenguaje y al grado quinto (5°1) que se tomará como muestra. La participación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la prueba y entrevista a docentes serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.



De antemano agradezco su valiosa colaboración.

Fecha: _____

LUIS FERNANDO RUIZ MOLINA
Rector

CLAUDIA JULIANA GONZALEZ
Coordinadora sede Primaria.

ANEXO D. DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

 	<p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR</p>
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN.

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos comprenden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho les han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

En la cual toda la información obtenida es de confidencialidad para la investigación.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador:


CARMEN ROSA MOSQUERA MURILLO

Firma: _____

Cedula de Ciudadanía número: 28.488.498 de Barrancabermeja

Fecha: _____

ANEXO E. INSTRUMENTO PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL

	<p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL</p>
---	---

PROYECTO

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN, EN UNA INSTITUCIÓN OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.

OBJETIVOS:

- Identificar los niveles de comprensión e interpretación en que se encuentran los estudiantes de quinto.
- Establecer las características que debe tener una estrategia pedagógica que involucre la imagen para fortalecer la comprensión e interpretación en los estudiantes de quinto.

Nombre: _____

Grado: 5°1

Observa y lee atentamente la siguiente imagen.



Tomado de: <http://www.medellin.gov.co/iri/bortal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://da84e01ab4e7532fcd9b0f11461beec>

Fuente: Cuadernillo prueba saber 5° Lenguaje – Icfes. 2014.

1. Según el texto la falta de ejercicio
 - a. Previene el aumento de la presión
 - b. Disminuye las posibilidades de infarto
 - c. Aumenta el riesgo de muerte
 - d. Previene las enfermedades

2. En el texto, la expresión corporal del joven representa
 - a. Incomodidad
 - b. Falta de interés
 - c. Angustia
 - d. Tristeza

3. En el afiche la imagen de la alcaldía de Medellín permite
 - a. Identificar la persona que aparece en el afiche
 - b. Identificar quien dice ¡Sí, cómo no!
 - c. Reconocer quienes pueden leer el mensaje publicitario
 - d. Reconocer a los promotores del mensaje publicitario

4. En la imagen, las expresiones “hacer ejercicio”, “sedentarismo” permiten hablar de
 - a. Salud y enfermedad
 - b. Televisión y muerte
 - c. Riesgo y vida
 - d. Excusas y vida

5. Según la información contenida en la imagen se puede afirmar que va dirigido
 - a. Mujeres que hacen ejercicio
 - b. Hombres que hacen ejercicio
 - c. Personas que son sedentarias
 - d. Ciudadanos que ven televisión

6. El propósito de la imagen es
 - a. Invitar a tomar conciencia de hacer ejercicios
 - b. Contar una historia y dejar una enseñanza

- c. Divertir al lector haciendo ejercicios
 - d. Conocer a cerca de las enfermedades del corazón
7. En la expresión “**Ahh... mañana empiezo a hacer ejercicio**”, el uso de los puntos suspensivos permite incluir una información que
- a. No se dice pero complementa el texto
 - b. Genera miedo a las enfermedades de corazón
 - c. Informa los lugares donde se debe hacer ejercicio
 - d. Convince al lector de los beneficios obtenidos al hacer ejercicios.
8. El texto puede considerarse
- a. adecuado para informar el día que se empezará a hacer ejercicios.
 - b. inadecuado para clasificar a Medellín como la ciudad que más muertes tiene por falta de ejercicio
 - c. adecuado para proteger a las personas de enfermedades originadas por la falta de ejercicio.
 - d. inadecuado para mostrar las diferencias entre los infartos y la presión arterial.
9. Teniendo en cuenta el contenido y la organización del texto, podría afirmarse que el medio más apropiado para publicarlo sería
- a. una revista para mujeres gordas.
 - b. una valla publicitaria de la ciudad.
 - c. una libreta de notas insólitas o raras.
 - d. un cuento de relatos de ciencia ficción.
10. De la frase: sin excusa y haciendo ejercicios, vives más puede inferirse que
- a. Hacer ejercicios puede prolongar la vida
 - b. No colocar excusas a nada hace que se pueda vivir más tiempo
 - c. Hacer ejercicio te envejece
 - d. Con excusas, la vida se vive mejor.
11. En la afirmación “Ahh... mañana empiezo a hacer ejercicio”, el uso de las comillas (“ ”) sirve para

- a. citar textualmente cuando se empezará a hacer deporte.
- b. contraponer una idea.
- c. destacar lo que está pensando el niño.
- d. expresar una duda.

12. En el afiche encontramos principalmente:

- a. Advertencias y recomendaciones
- b. Descripciones y enumeraciones
- c. Características y ejemplos
- d. Datos y demostraciones

Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta las situaciones comunicativas

13. Para el día del maestro te han encargado que escribas unas palabras para tu profesora, antes de escribir es necesario que

- a. recites un poema en público.
- b. consultes un diccionario.
- c. sepas que vas a escribir.
- d. practiques tu letra y ortografía

Observa y lee atentamente la siguiente imagen



Tomado de: Willy el Mago de Anthony Browne. P. 3.

14. Dónde se realiza la escena de la imagen anterior.

- a. Un teatro
- b. Una cancha de fútbol
- c. En el campo
- d. El parque

15. A Willy le han pedido escribir acerca de su fin de semana. Hasta el momento ha escrito las siguientes ideas:

(1)El sábado por la tarde fui a jugar futbol con mis nuevos amigos. Son personas muy amables y buenas. (2) _____ no me pasaban la pelota. (3)_____ cuando logré tenerla entre mis pies aproveche e hice el gol.

Para relacionar coherentemente las ideas 2 y 3 utilizas respectivamente los conectores:

- a. Sin embargo - pero
- b. Pues – por ejemplo
- c. Además – pues
- d. Ya que – cuando

16. Qué elementos se observan en la imagen.

- a. Personas
- b. Lagartos
- c. Animales
- d. Micos

17. Según lo que sucede en la imagen, la expresión que muestra la cara del niño de camiseta a rayas es de

- a. Alegría
- b. Enojo
- c. Tristeza
- d. Miedo

18. De la imagen se puede suponer que la razón por la que los compañeros de Willy no lo hacen participe del juego es que

- a. Lo consideran muy pequeño
- b. Los niños poco fuertes no deben jugar al fútbol
- c. Lo consideran muy debilucho y que no sabe jugar
- d. No le gusta el fútbol

19. Qué podría estar pensando Willy


- a. Que él es un buen jugador
- b. Que es el peor jugador de este mundo
- c. Se siente agradecido porque no le pasan la pelota
- d. Que sus compañeros de equipo no lo ven porque es muy pequeño

20. En tu comunidad han organizado un campeonato de fútbol, para socializar e invitar a todos los interesados en el deporte a ver los partidos, lo harías por medio de

- a. una cartelera informativa
- b. un anuncio publicitario
- c. una encuesta
- d. un aviso clasificado.

¡ÉXITOS!

ANEXO F. REJILLA DE VALORACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA

	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA REJILLA DE VALORACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA
---	---

Nº de Pregunta	Clave	CATEGORIA: Componente	SUBCATEGORIA Niveles de Comprensión Lectora	Criterios	Aciertos	Desaciertos	Total
1	C	SEMÁNTICO	Literal	Recupera información explícita en el contenido del texto.	11	25	36
2	B	SEMÁNTICO	Literal	Recupera información explícita en el contenido del texto.	20	16	36
3	D	SINTACTICO	Inferencial	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	9	27	36
4	A	SEMÁNTICO	Inferencial	Recupera información implícita en el contenido del texto.	12	24	36
5	C	PRAGMATICO	Inferencial	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	10	26	36
6	A	PRAGMÁTICA	Crítico	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación	8	28	36
7	A	SINTÁCTICO	Inferencial	Reconoce información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos	12	24	36
8	C	PRAGMÁTICA	Inferencial	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	8	28	36
9	B	PRAGMÁTICO	Inferencial	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	7	29	36
10	A	SINTÁCTICO	Inferencial	Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.	12	24	36

11	C	SINTÁCTICO	Inferencial	Reconoce información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos	5	31	36
12	A	SINACTICO	Inferencial	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	8	28	36
13	C	SINTÁCTICO	Inferencial	Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.	12	24	36
14	B	SEMÁNTICA	Literal	Recupera información explícita contenida en el texto.	35	1	36
15	A	SINACTICA	Inferencial	Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.	10	26	36
16	C	SEMÁNTICA	Literal	Recupera información explícita contenida en el texto	1	35	36
17	B	SEMANTICA	inferencial	Recupera información implícita contenida en el texto.	10	26	36
18	A	PRAGMÁTICA	Inferencial	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto	9	27	36
19	B	PRAGMÁTICA	Crítico	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación	6	30	36
20	A	PRAGMATICA	Inferencial	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	11	25	36

COMPONENTES	PORCENTAJES	
	Aciertos	Desaciertos
SEMÁNTICO	43%	57%
SINTÁCTICO	27%	73%
PRAGMÁTICO	23%	77%

ANEXO G. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTE

 	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTE
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN, EN UNA INSTITUCIÓN OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

Describir qué estrategia utiliza la docente para desarrollar la comprensión y la interpretación en los estudiantes de quinto.

Introducción:

Formar en lenguaje implica el desarrollo de habilidades comunicativas y discursivas que permitan a los estudiantes interactuar en diversos contextos expresando sus pensamientos, sentimientos, deseos o emociones. De esta manera es necesario trabajar la comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos diferentes al texto escrito

PREGUNTAS
1. ¿Qué entiende usted por leer?
2. Desde su formación pedagógica y los conocimientos que usted tiene como docente. ¿Cuándo cree que un estudiante está interpretando un texto?
3. ¿Qué estrategias utiliza en clase para la enseñanza de la lectura?

4. ¿Cómo realiza usted los procesos de comprensión e interpretación textual en el aula de clase?
5. En un ejercicio de lectura, ¿Cómo identifica usted un lector crítico?
6. 6. ¿Qué concepción tiene usted acerca de la imagen?
7. ¿Qué tipos de textos no verbales, en este caso que tipos de imágenes por ejemplo lleva usted al aula de clase?
8. ¿Qué estrategia pedagógica utiliza para trabajar con la imagen en el aula de clase?
9. ¿Cuál es la manera o los pasos que sigue para realizar la lectura de un texto verbal que se encuentra acompañado de imágenes?
10. Cuando usted trabaja con los estudiantes, ¿qué elementos de la imagen tiene en cuenta para realizar la lectura?
11. De acuerdo a todo lo que usted ha mencionado anteriormente, ¿qué papel considera que tiene la imagen en la comprensión e interpretación textual?

ANEXO H. INSTRUMENTO PRUEBA FINAL

 	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO PRUEBA FINAL
---	--

PROYECTO

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SUPERIORES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN, EN UNA INSTITUCIÓN OFICIAL DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA.

OBJETIVO: Identificar los niveles de comprensión e interpretación en que se encuentran los estudiantes de quinto.

Nombre: _____

Grado: 5°1

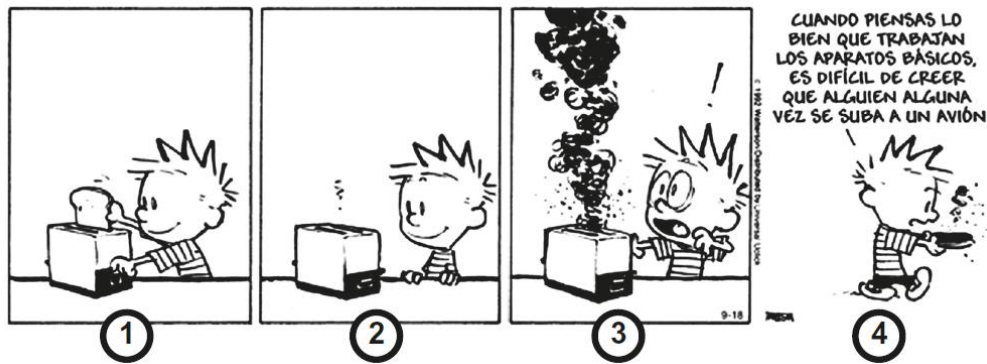
Observa la siguiente imagen:



1. *Laura siempre ha visto esta imagen en la cocina del colegio, cerca de un lavaplatos. Sin embargo, desconoce su significado. ¿Qué significa esta figura?*

- A. El agua no es para consumo humano.
- B. El agua de la llave puede ser perjudicial para los humanos.
- C. Es importante ahorrar el agua de la llave.
- D. El agua de la llave es para consumo humano.

Observa la siguiente ilustración y responde la pregunta.



2. ¿Cómo sabemos que el pan se quemó?

- A. por la expresión de sorpresa del niño después del accidente.
- B. porque el niño habla del mal funcionamiento de los aparatos.
- C. porque las imágenes 3 y 4 muestran el humo que sale del pan.
- D. porque el pan duró tres minutos en el horno y por eso se quemó.

Observa y lee atentamente la siguiente imagen. Responde las preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

3. *Según el texto la falta de ejercicio*
- A. Previene el aumento de la presión
 - B. Disminuye las posibilidades de infarto
 - C. Aumenta el riesgo de muerte
 - D. Previene las enfermedades
4. *El propósito de la imagen es*
- A. Invitar a tomar conciencia de hacer ejercicios
 - B. Contar una historia y dejar una enseñanza
 - C. Divertir al lector haciendo ejercicios
 - D. Conocer a cerca de las enfermedades del corazón
5. *En el afiche la imagen de la alcaldía de Medellín permite*
- A. Identificar la persona que aparece en el afiche
 - B. Identificar quien dice ¡Sí, cómo no!
 - C. Reconocer quienes pueden leer el mensaje publicitario
 - D. Reconocer a los promotores del mensaje publicitario
6. *Según la información contenida en la imagen se puede afirmar que va dirigido*
- A. Mujeres que hacen ejercicio
 - B. Hombres que hacen ejercicio
 - C. Personas que son sedentarias
 - D. Ciudadanos que ven televisión
7. *Teniendo en cuenta el contenido y la organización del texto, podría afirmarse que el medio más apropiado para publicarlo sería*
- A. una revista para mujeres gordas.
 - B. una valla publicitaria de la ciudad.
 - C. una libreta de notas insólitas o raras.
 - D. un cuento de relatos de ciencia ficción.
8. *En la expresión “**Ahh... mañana empiezo a hacer ejercicio**”, el uso de los puntos suspensivos permite incluir una información que*
- A. No se dice pero complementa el texto
 - B. Genera miedo a las enfermedades de corazón
 - C. Informa los lugares donde se debe hacer ejercicio
 - D. Convince al lector de los beneficios obtenidos al hacer ejercicios.
9. *El texto puede considerarse*
- A. adecuado para informar el día que se empezará a hacer ejercicios.

- B. inadecuado para clasificar a Medellín como la ciudad que más muertes tiene por falta de ejercicio
- C. adecuado para proteger a las personas de enfermedades originadas por la falta de ejercicio.
- D. inadecuado para mostrar las diferencias entre los infartos y la presión arterial.

10. De la frase: sin excusa y haciendo ejercicios, vives más puede inferirse que

- A. Hacer ejercicios puede prolongar la vida
- B. No colocar excusas a nada hace que se pueda vivir más tiempo
- C. Hacer ejercicio te envejece
- D. Con excusas, la vida se vive mejor.

¡Muchos éxitos!

ANEXO I. INSTRUMENTO EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>		MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
--	---	---

OBJETIVO: Valorar los aprendizajes y verificar el grado de satisfacción de los estudiantes frente al proceso desarrollado con la aplicación de la Secuencia Didáctica.

Nombre: _____ **Grado: 5º1**

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te pareció la propuesta? ¿Por qué?
2. ¿Qué mejorarías de la propuesta y por qué?
3. ¿Te gustaron las actividades desarrolladas en la propuesta? ¿Cuáles y por qué te gustaron?
4. ¿Con qué imágenes te hubiese gustado trabajar y por qué?
5. ¿Qué le recomendarías a la docente