

**LA INFOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR
HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO
QUINTO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

LADIA MAYERLY FERREIRA BELTRAN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2018

**LA INFOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR
HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO
QUINTO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

LADIA MAYERLY FERREIRA BELTRÁN

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Pedagogía

DIRECTORA:

DIANA MARCELA PEDRAZA DÍAZ

Magister en Semiótica

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su infinita misericordia que me dio la oportunidad de iniciar y culminar esta etapa de formación profesional.

A mi amado esposo y a mis princesas por su amor, comprensión y apoyo incondicional durante este proceso.

A mi madre por estar siempre dispuesta a colaborarme y ser una segunda madre para mis hijas.

A mis compañeras de estudio Julie Jaimes, Martha Guerra y Karen Mantilla por su colaboración y apoyo en los momentos de crisis.

A los administrativos, colegas y estudiantes del Colegio Maiporé por el apoyo durante la implementación de la propuesta.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	16
1. PROBLEMA	18
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
1.2 JUSTIFICACIÓN	30
1.3 OBJETIVOS	33
1.3.1 Objetivo General	33
1.3.2 Objetivos Específicos	33
2. MARCO REFERENCIAL.....	34
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	34
2.1.1 Antecedentes Internacionales	34
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	37
2.1.3 Antecedentes Locales	40
2.2 REFERENTES CONCEPTUALES.....	42
2.2.1 “El maestro dentro del proceso de aprendizaje”.	43
2.2.2 Trabajo colaborativo para aprender.....	45
2.2.3 La lectura como práctica integradora, psicolingüística y sociocultural. ..	46
2.2.4 Comprender es un proceso.	48
2.2.5 Estrategias para comprender	49
2.2.6 Tipo de texto	53
2.2.7 Niveles de comprensión lectora.....	54
2.2.8 La infografía como recurso didáctico.	55
2.3 MARCO LEGAL.....	57
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	61
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	61
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO	62
3.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	64
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	68
3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	75
3.6 ORGANIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS	75

4. PRINCIPIOS ÉTICOS.....	76
4.1 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	76
4.1 CRITERIOS ÉTICOS.....	76
5. FASE DE DIAGNÓSTICO	78
5.1 ANÁLISIS DE CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA	79
5.1.1 Resultados Obtenidos	82
5.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO SOBRE LOS HÁBITOS LECTORES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN	102
5.3 HALLAZGOS DE LA FASE DE DIAGNÓSTICO	116
5.4 CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA	119
6. FASE DE DISEÑO Y EJECUCIÓN	121
6.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	121
6.2 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	130
6.3 MATRIZ CATEGORIAL	147
6.4 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS	149
6.4.1 Categoría: Niveles de comprensión lectora	149
6.4.2 Categoría: Habilidades de comprensión	157
6.4.3 Categoría: Estrategias docentes	163
6.4.4 CATEGORÍA: CLASES DE TEXTOS	171
6.6 HALLAZGOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN	173
7. FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN	176
7.1 PRUEBA FINAL.....	176
9. HALLAZGOS GENERALES.....	188
10. CONCLUSIONES	197
11. RECOMENDACIONES	200
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
ANEXOS	206

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Adaptación de las fases de McKernan a la propuesta.....	68
Tabla 2. Técnicas e instrumentos por fase de investigación	69
Tabla 3. Preguntas de la prueba diagnóstica y los niveles.....	80
Tabla 4. Aciertos y desaciertos prueba diagnóstica	82
Tabla 5. Frecuencia de respuestas.....	83
Tabla 6. Rúbrica para la evaluación de comprensión lectora	98
Tabla 7. Cantidad de estudiantes en cada desempeño por nivel.	99
Tabla 8. Categorías de la encuesta	103
Tabla 9. Categorías y subcategorías diagnósticas.....	120
Tabla 10. Contenidos de la secuencia didáctica	124
Tabla 11. Planeación de actividades de la secuencia didáctica	124
Tabla 12. Relación pregunta y nivel de la prueba de salida	177
Tabla 13. Criterios evaluativos de la prueba de salida.	178
Tabla 14. Aciertos y desaciertos de la prueba de salida	179
Tabla 15. Comparativos de los desempeño alcanzados por niño en cada nivel .	183

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados del grado quinto en el área de Lenguaje en el 2014	21
Gráfica 2. Resultado de los componentes evaluados en lenguaje en el 2015.....	22
Gráfica 3. Resultados en las pruebas SABER en lenguaje de grado quinto en el año 2016	24
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes en los diferentes niveles de desempeño	26
Gráfica 5. Resumen del puntaje obtenido de 2012 al 2016 en las pruebas SABER	26
Gráfica 6. Pregunta 1: nivel literal	84
Gráfica 7. Pregunta 2: Nivel literal	85
Gráfica 8. Pregunta 3: nivel literal	87
Gráfica 9. Pregunta 4: Nivel literal	88
Gráfica 10. Pregunta 5: Nivel inferencial	89
Gráfica 11. Pregunta 6: Nivel inferencial	90
Gráfica 12. Pregunta 7: Nivel inferencial	91
Gráfica 13. Pregunta 8: Nivel crítico-intertextual	92
Gráfica 14. Pregunta 9: Nivel crítico-intertextual	93
Gráfica 15. Pregunta 10: Nivel crítico-intertextual	94
Gráfica 16. Pregunta 11: Nivel crítico-intertextual	95
Gráfica 17. Pregunta 12: Nivel inferencial	96
Gráfica 18. Primera pregunta de la encuesta.....	104
Gráfica 19. Segunda pregunta de la encuesta	105
Gráfica 20. Tercera pregunta de la encuesta	106
Gráfica 21. Cuarta pregunta de la encuesta	107
Gráfica 22. Quinta pregunta de la encuesta.....	108
Gráfica 23. Sexta pregunta de la encuesta	109
Gráfica 24. Séptima pregunta de la encuesta	110
Gráfica 25. Octava pregunta de la encuesta	111
Gráfica 26. Novena pregunta de la encuesta	112
Gráfica 27. Décima pregunta de la encuesta	113

Gráfica 28. Onceava pregunta de la encuesta	114
Gráfica 29. Doceava pregunta de la encuesta	115
Gráfica 30. Comparativo nivel literal	180
Gráfica 31. Comparativo del nivel inferencial	181
Gráfica 32. Comparativo del nivel crítico.....	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de investigación-acción de McKernan	66
Figura 2. Categorías de Análisis.....	148

LISTA DE IMÁGENES

Gráfica 6. Pregunta 1: nivel literal	84
Imagen 1. Guía N°1 E30.....	132
Imagen 2. Guía N° 2 E26.....	134
Imagen 3. Guía N° 4 E 22.....	137
Imagen 4. Guía N° 4 E27.....	138
Imagen 5. Guía N° 4 E 20.....	140
Imagen 6. Rúbrica del producto final - evaluación de los jurados.....	146
Imagen 7. Caricatura de los pitufos.	153
Imagen 8. Creador de los pitufos.	154
Imagen 9. Autoevaluación y coevaluación del trabajo colaborativo.....	169

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Certificado curso “Protección de los participantes humanos de la investigación”	206
ANEXO B. Carta aval del rector	207
ANEXO C. Consentimiento informado	208
ANEXO D. Prueba diagnóstica	210
ANEXO E. Encuesta de hábitos lectores	215
ANEXO F. Guía de trabajo N° 1	217
ANEXO I. Infografías trabajo exposición	219
ANEXO J. Infografía del jaguar	221
ANEXO K. Infografía oso de anteojos	222
ANEXO L. Presentación a estudiantes	223
ANEXO M. Infografía de los Pitufos	224
ANEXO N. Guía de trabajo sobre los pitufos	225
ANEXO O. Infografía del Titanic	227
ANEXO P. Infografía E17	228
ANEXO Q. Guía N° 1 Estudiantes 24	229
ANEXO R. Prueba de salida	230
ANEXO S. Infografías realizadas por los estudiantes	233
ANEXO T. Diario de campo	236
ANEXO U. Guía de trabajo de trabajo colectivo	238

RESUMEN

TÍTULO: La infografía como recurso didáctico para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de una institución pública de Bucaramanga*

AUTORA: LADIA MAYERLY FERREIRA BELTRÁN

PALABRAS CLAVE: Infografía, Habilidades de comprensión lectora, Niveles de lectura, Investigación Acción

La presente investigación llevada a cabo con los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa pública de Bucaramanga. En la que se utilizó el modelo cualitativo bajo el diseño metodológico de la Investigación Acción con la cual se buscaba determinar de qué manera la implementación de la infografía como recurso didáctico podía favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Para tal fin se tomaron como referencia los principios teóricos de Frank Smith sobre la lectura y las estrategias de comprensión lectora de David Cooper e Isabel Solé.

La investigación se realizó a partir de una fase de diagnóstico para la cual se diseñó una encuesta para indagar sobre los comportamientos lectores y las estrategias de lectura que usan los estudiantes para comprender un texto, la cual arrojó que los niños manifiestan interés por la lectura; no obstante se acercan a ella por imposición escolar; además, un cuestionario para conocer el nivel de comprensión lectora en el que se encontraban los participantes. Se determinó que los estudiantes tienen muy bajos resultados en los tres niveles de lectura, en especial en el literal. A partir de estos insumos, se planeó la segunda fase correspondiente al diseño y ejecución de la propuesta de intervención en busca de fortalecer los procesos de lectura. Por último, en la tercera fase, se realizó la evaluación y reflexión de los alcances obtenidos. En ella se encontró que se pueden fortalecer las habilidades de lectura con la implementación de la infografía como recurso didáctico.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Diana Pedraza, Magister en Semiótica.

ABSTRACT

TITLE: The infographic as a didactic resource to develop reading comprehension abilities on students of fifth grade from a public educational institute in Bucaramanga *

AUTHOR: LADIA MAYERLY FERREIRA BELTRÀN

KEY WORDS: Infographic, Reading comprehension abilities, Reading level, Investigation action

This research is carried out on fifth grade students of a public educational institute in Bucaramanga. In which the qualitative model was used under the methodological design of the action research with which was looking to determinate, how could the implementation of infographics as a teaching resource favor the development of reading comprehension. For this purpose, were taken as reference the theoretical principles of Frank Smith about the reading and the strategies of reading comprehension of David Cooper and Isabel Solé.

The research was made from a diagnostic phase for which was designed a survey to investigate about the reader's behavior and reading strategies the students use to understand a text, which showed that children are interested in reading; however, they approach it by school imposition; also, a questionnaire to know the reading comprehension level in which was found the participants. It was determined that students have very low results at all three reading levels, especially in the literal level. From these inputs, was planned the corresponding second phase to the design and execution of the intervention proposal in order to strengthen the reading processes. By last, in the third phase, was made an evaluation and reflection of the obtained scopes. In this was found that the reading abilities could be strengthened with the implementation of infographic as a didactic resource.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Diana Pedraza, Magister en Semiótica.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización del planeta ha hecho que las formas de comunicarse cambien. Así mismo, el desarrollo de las TICs ha permitido que la lectura deje de pertenecer a las clases sociales altas y esté al alcance de todas las personas, porque, hoy se utiliza la lectura en todo momento y lugar, en casa, en una parada de autobús, en un centro comercial, en fin, en la dirección en que se mire hay algo para leer, por esto se hace necesario enseñar a los estudiantes a leer desde su contexto, y el ser humano necesita de esta habilidad para ser parte activa de la sociedad. Sin embargo, como lo sugiere Forges, “ha cambiado tanto la lectura que ya ni sabemos lo que es un libro”¹. El escritor se refiere a la lectura que se realiza hoy, aunque es una hipérbole, ya que los libros aún no han desaparecido; pero, si hace alusión implícita a que en este tiempo la forma de comunicarse ha cambiado y ya no sólo se usan las gráficas para este fin ni se mantiene la forma común de organizarla. La escritura y la lectura han cambiado, es verdad, ya no es una lengua estándar, ahora se usan gráficas, caricaturas, imágenes, emoticones, entre otros. Pero, no se puede decir que los textos literarios van a desaparecer, pues el contenido no cambia, pero la forma en que ésta se presenta sí, como lo afirma Cassany “la escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades”.²

La educación no puede ser aislada de los avances tecnológicos, por el contrario, estos se deben convertir en estrategias pedagógicas que los docentes lleven a sus clases para enseñar a los estudiantes a interpretar diferentes tipos de textos, acercándoles, no solo a textos literarios sino, a todos aquellos que puedan encontrar en su contexto, porque “leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o

¹ FORGES. Citado por: CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama, Barcelona, 2006. p. 9. ISBN: 978-958-8699-21-9

² Ibíd., p. 9.

procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales”³, por lo tanto, es necesario que el docente vincule al trabajo en el aula aquellos textos que los estudiantes encuentran en sus situaciones comunicativas reales.

En el marco de esta visión surge el proyecto investigativo “La infografía como recurso didáctico para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de una institución pública de Bucaramanga”, el cual pretende incursionar en las aulas de clases nuevas estrategias que le permitan al estudiante dotarse de herramientas que le faciliten la interpretación de diferentes tipos de texto que la sociedad actual, con sus avances tecnológicos, presenta de forma diaria a nuestros educandos y que exige un aprendizaje de la forma adecuada para ser leídos.

El presente trabajo de investigación se inicia con el planteamiento del problema, en el que se hace un análisis detallado de los resultados de pruebas internacionales en las que ha participado el país, además, las nacionales en las que ha sido evaluado el desempeño de los estudiantes del colegio Maiporé; de este minucioso análisis surge la justificación y objetivos que orientan el desarrollo de esta investigación. Se continúa exponiendo los antecedentes, referentes conceptuales y el marco legal que soportan desde la teoría y leyes el proceso. Seguidamente se presenta el diseño metodológico de la investigación acción que demarca la ruta a seguir. Después de esto, se muestra el diseño y análisis de la prueba diagnóstica con la cual se revelan las dificultades de los participantes; lo que da la pauta para la fase de diseño de la intervención. Por último, se expone el análisis de la propuesta pedagógica ejecutada en la fase anterior y los hallazgos que se derivan de este.

³ Ibíd., p. 10.

1. PROBLEMA

En este apartado se expondrá el planteamiento del problema basado en el análisis documental de los resultados de algunas pruebas internacionales en las que ha participado Colombia; además, las realizadas a nivel nacional a los estudiantes de grado quinto que han estudiado en el Colegio Maiporé. Este minucioso análisis da origen a la pregunta de investigación y a los objetivos que guiarán el desarrollo de esta propuesta.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante años la lectura fue concebida como la transcripción de lo gráfico a lo verbal, en la que el lector solo debía aprender a decodificar cada elemento para reconstruir oralmente lo codificado por el autor. Este concepto tan simplista ha sido transformado con el paso del tiempo, hasta ubicar la lectura como uno de los aprendizajes más importantes en la escuela. Al reconocerla como el “proceso de interacción entre el lector y el texto”⁴ se le ha dado mayor importancia, y llama la atención de diferentes organizaciones mundiales y nacionales que han realizado evaluaciones para conocer los procesos lectores que tienen los estudiantes de diferentes grados.

Es así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE realiza la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA, esta prueba busca saber qué conocimientos y habilidades han adquirido los estudiantes de 15 años, sin importar el grado que cursan, y qué pueden hacer con lo que han aprendido. Para la OCDE la evaluación de la

⁴ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó, 1998. 17 p. ISBN: 9788478270743. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>.

competencia lectora tiene en cuenta la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido. Asimismo, discernir los tipos de textos y entender sus respectivos lenguajes, los cuales agrupa en dos grandes categorías: textos en prosa continua y discontinua. Los resultados de Colombia en estas pruebas en cuanto a lectura fueron en el 2015⁵ de 425 puntos, aunque, mejoró con relación a los años anteriores en los que se había presentado. Lo que indica, según la escala de evaluación global de la competencia lectora, que se ha mantenido en el nivel 2 (de 408 a 480 puntos). En otras palabras, los estudiantes solo responden a preguntas de información directa, realizan inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte bien definida de un texto, además, utilizan algunos conocimientos externos para poder comprender. Según la OCDE, la dificultad en comprensión lectora es un problema alarmante a nivel mundial, en especial en América Latina.

Colombia también participó en el Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora PIRLS en el 2011. Esta prueba se realiza a estudiantes de 9 a 10 años, que regularmente cursan grado 4º de primaria. Con ella se mide el rendimiento en comprensión lectora y valora los conocimientos y competencias que tiene los estudiantes en el español, además, analiza los hábitos y actitudes que tiene los niños a esta edad frente a la lectura. Los resultados de esta prueba en el 2011 revelan que “el 1% de los estudiantes colombianos alcanzó el nivel avanzado en competencia lectora, 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, 28% en nivel medio y el 34% se ubicó en el nivel bajo y el otro 28% no alcanzó los niveles mínimos”⁶. Colombia obtuvo 425 puntos y se ubicó por debajo de la media PIRLS de 500 puntos. Según estos resultados, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes colombianos no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso

⁵ OCDE. PISA resultados clave. 2015. Pág. 5. [En línea] [Consultado 20 de Noviembre de 2016] Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Pirls-Timss 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español. Madrid, 2012. [En línea] [Consultado 20 de Noviembre de 2016] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>

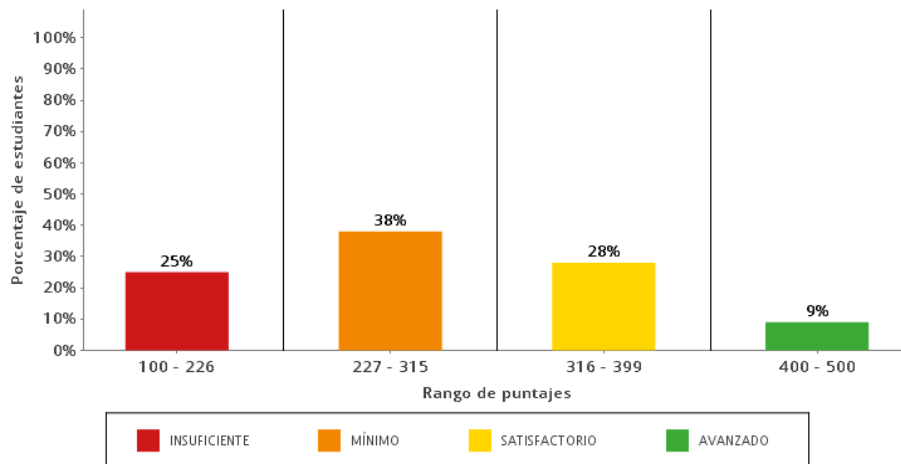
de lectura, dado que la mayor cantidad de ellos se encuentran en nivel bajo, lo que significa que solamente localizan y reconocen detalles indicados explícitamente en un texto, que puede ser literario o informativo, en formato continuo, discontinuo o mixto, y logra localizar y reproducir información indicada de forma explícita, al inicio del texto y un 28% ni siquiera alcanzó este nivel. Se puede evidenciar que el estudiante solo realiza una lectura literal sin lograr interactuar con el texto para hacer inferencias sobre el mismo y tomar una posición crítica frente al contenido.

Como prueba externa nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realiza la prueba SABER (*). Con la que se busca conocer cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes sobre lo que han aprendido en el colegio. Además, evaluar las competencias, o lo que es lo mismo, evaluar cómo usa el estudiante los conocimientos que tienen de las diferentes áreas en su vida real. La institución objeto de estudio presentó esta prueba en el año 2014, en la que obtuvo un puntaje promedio de 289. Ese año los porcentajes de los desempeños de los alumnos fueron de 25% en insuficiente, 38% en mínimo, 28% en satisfactorio y en avanzado solo un 9% de los estudiantes. El resultado del colegio fue inferior frente a las demás instituciones educativas de Bucaramanga y similar entre las instituciones de Colombia⁷. El promedio del resultado bajó con relación a los años anteriores, pero las competencias evaluadas se mantuvieron en el nivel medio, al igual que los componentes semántico, sintáctico y pragmático que se posicionaron en el nivel medio y medio alto.

(*)Tipo de evaluación nacional que se realiza periódicamente a estudiantes de educación básica de todo el Colombia, con el fin de conocer el desarrollo de sus competencias básicas de las diferentes áreas de conocimiento; los resultados de estas pruebas se utilizan para orientar la definición de políticas y programas de mejoramiento.

⁷ ICFES. Resultados Pruebas SABER 2014. Institución Educativa Maiporé, grado 5º. Ministerio de Educación Nacional. 2p. [En línea] [Consultado 25 de Noviembre de 2016] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Gráfica 1. Resultados del grado quinto en el área de Lenguaje en el 2014

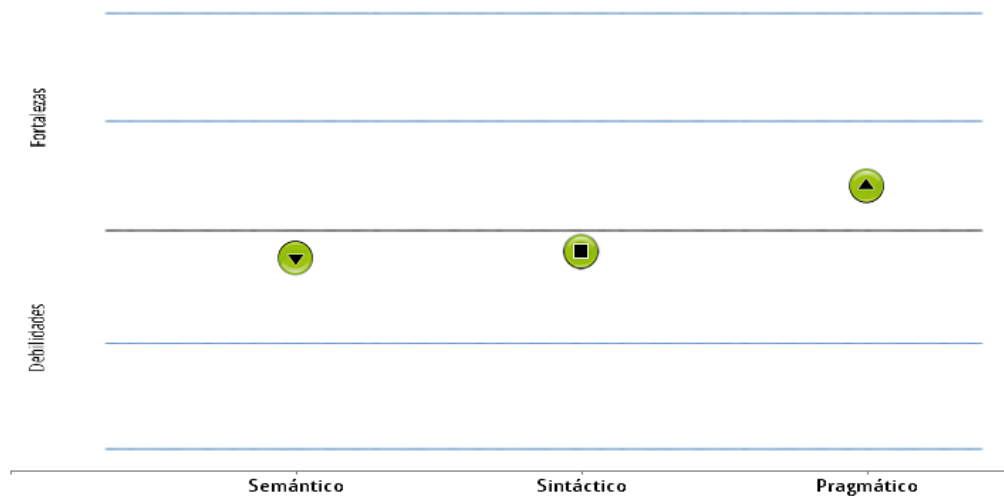


Fuente: ICFES. Resultados de pruebas SABER 5^o del año 2014

En el año 2015 la institución alcanzó un puntaje de 328, en el que es evidente una mejoría en los resultados. Ya que, el porcentaje de estudiantes en el desempeño insuficiente fue de 6%, en el mínimo del 39%, en el nivel satisfactorio del 38%, y en el nivel avanzado fue de 17%. En esta ocasión, la institución educativa fue similar a los colegios del ente territorial y de Colombia⁸. Por primera vez se alcanzó el nivel fuerte en la competencia lectora y los componentes semántico y sintáctico estuvieron en nivel medio, mientras que el componente pragmático se fortaleció y superó el nivel medio. Lo que indica que los estudiantes logran leer un texto y comprenderlo en niveles superiores al literal.

⁸ ICFES. Resultados Pruebas SABER 2015. Institución Educativa Maiporé, grado 5^o. Ministerio de Educación Nacional. 2p. [En línea] [Consultado en Diciembre 1 de 2016] Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

Gráfica 2. Resultado de los componentes evaluados en lenguaje en el 2015



Fuente: ICFES. Resultados de pruebas SABER 5º del año 2015.

Según el ICFES⁹, Las competencias evaluadas son dos, primero la comunicativa-lectora, la cual abarca la comprensión de diferentes tipos de texto, el uso y la reflexión que hace el lector sobre la información y la relación entre estos. En segundo lugar está la competencia comunicativa-escritora, en la que no se evalúa en sí la escritura, sino que las preguntas indagan sobre los tipos de textos que utilizaría para responder a un propósito comunicativo. Con relación a estas competencias el colegio se ubicó en fuerte en la comunicativa-lectora y en la comunicativa-escritora similar. Esto quiere decir, que la mayoría de los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, además, comprenden la información explícita e implícita, establecen relación entre el contenido y sus conocimientos previos, asimismo saben realizar inferencias, proponer conclusiones y asumir una posición con argumentos frente al texto. No obstante, en el proceso de escritura los estudiantes no identifican correctamente los tipos de textos que deben usar

⁹ ICFES. PRUEBAS SABER 3º, 5º y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Bogotá, D.C. 2014. Pág. 6. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/quias/3582-guia-de-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-saber-3-5-y-9-2014/file?force-download=1>.

para cumplir el propósito determinado, tampoco logran organizar las palabras o frases para producir textos con sentido.

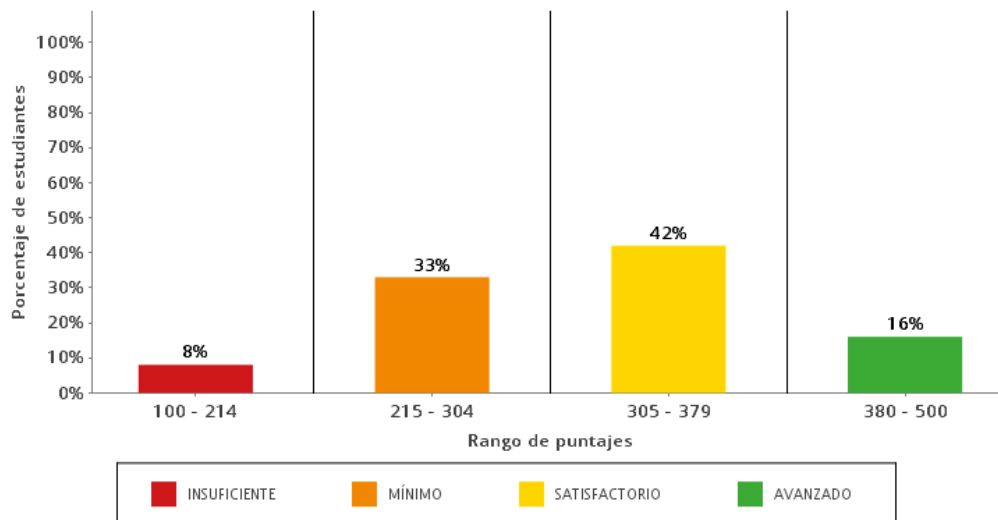
La prueba SABER¹⁰ también considera tres componentes transversales en las dos competencias (lectora y escritora), los cuales son semántico, sintáctico y pragmático. El componente semántico hace referencia al sentido global del texto en cuanto a su significado, es decir, lo que dice el texto. El segundo componente se relaciona con la organización de texto en términos de su coherencia y cohesión, en otras palabras indaga por el cómo se dice. Por último, el componente pragmático tiene que ver con el para qué se dice en relación con el propósito de la función comunicativa. Los resultados de los estudiantes de la institución en los componentes fueron semántico similar, sintáctico similar y, por el contrario, pragmático fuerte. Es decir, que solo la mitad de los estudiantes logran recuperar alguna información explícita e implícita en el texto y relacionan con otros textos, además, en ocasiones recurre a sus saberes previos para ampliar sus referentes e ideas, de igual manera, identifican estructuras explícitas de ciertos textos. En contraste con lo anterior, en el componente pragmático la mayoría de los estudiantes reconoce información y elementos implícitos y explícitos según los propósitos del texto.

Con lo anterior, se revela que los estudiantes prevalecen con las dificultades de años anteriores y, aunque, no han descendido se hace necesario identificar cuáles son las falencias que ellos presentan para poder diseñar estrategias que las fortalezcan. En ese año se alcanzan los 330 puntos, el colegio se ubica en el promedio de los establecimientos educativos de Bucaramanga y de Colombia. El porcentaje de estudiantes en cada desempeño de evaluación es similar al año

¹⁰ ICFES. Op. Cit., p. 19.

anterior, insuficiente un 8%, mínimo 33%, satisfactorio del 42% y avanzado con el 16%¹¹.

Gráfica 3. Resultados en las pruebas SABER en lenguaje de grado quinto en el año 2016



Fuente: ICFES. Resultados de pruebas SABER 5º del año 2016

Por otro lado, desde el año 2015 en Colombia se empezó a implementar el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, como herramienta de apoyo en el seguimiento del progreso de los colegios. El ISCE¹² visibiliza el estado de las competencias y aprendizajes en lenguaje de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas SABER. En el año 2016 el reporte describió el estado del aprendizaje de los estudiantes que no respondieron correctamente con relación a la competencia escritora y es necesario implementar acciones pedagógicas con prontitud de la siguiente manera, el 55% de los estudiantes no prevén temas,

¹¹ICFES. Resultados Pruebas SABER 2016. Institución educativa Maiporé, grado 5º. Ministerio de Educación Nacional. 2 p. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informa por colegio 2016: Resultados Pruebas Saber 3º, 5º y 9º IE Maiporé. 2016. Pág. 19

contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas. El 53% no prevé un plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas que atiendan a las necesidades que respondan a un contexto comunicativo determinado. Otro 50% no da cuenta de estrategias discursivas que sean pertinentes y adecuadas al propósito de producción de texto según la situación comunicativa. El 43% no da cuenta de la organización micro y superestructural para lograr la coherencia y cohesión del texto. Por último dice, que el 43% no da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas según el propósito comunicativo. Estos resultados evidencian que el 55% de los estudiantes no contestaron de acuerdo a lo esperado.

En cuanto a la competencia lectora el porcentaje de estudiantes que no contestó correctamente fue del 39%. No obstante, en este aspecto aparecen cifras en rojo, que es el nivel más bajo, lo que evidenció que el 71% de estudiantes no evalúa la información explícita e implícita de la situación de comunicación. Asimismo, el 48% tiene dificultad para identificar información de la estructura explícita del texto, además, el 42% no logra recuperar información explícita en el contenido, por último, el 40% no recuperan la información que está implícita en la organización, tejido y componentes de los textos.

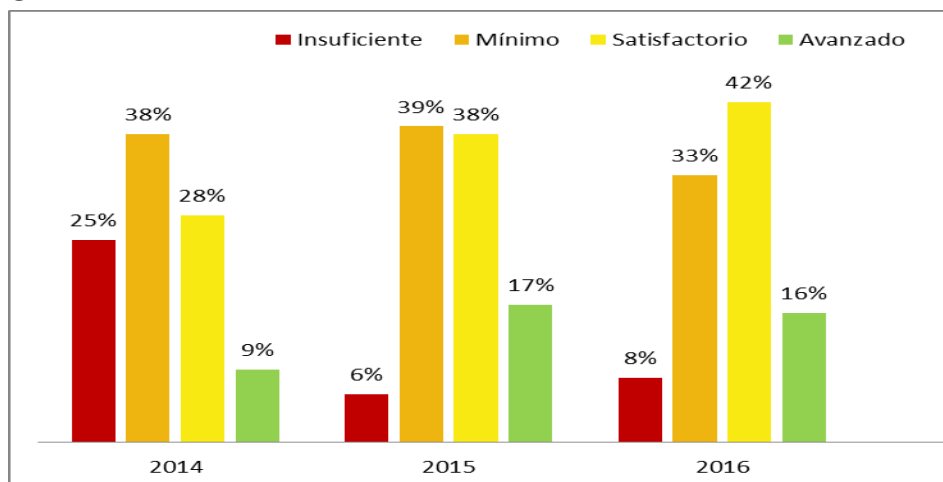
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes en los diferentes niveles de desempeño



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reporte de la excelencia: IE Maiporé 2017

Durante los últimos cinco años los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER han sido variables, aunque dentro de la media nacional no ha alcanzado un resultado satisfactorio. Es evidente la mejoría en el año 2016, pero se hace necesario que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas para desarrollar las competencias de los estudiantes, lograr avanzar en el proceso y superar los porcentajes obtenidos hasta ahora.

Gráfica 5. Resumen del puntaje obtenido de 2012 al 2016 en las pruebas SABER



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reporte pruebas SABER

Podemos concluir que en el proceso de lectura la mayoría de los estudiantes, según la calificación que otorgan las pruebas SABER, ha mejorado, pero aún es débil con relación al nivel superior, ya que los educandos tienen dificultad para leer y comprender diferentes tipos de textos, además, no lo alcanzan a comprender de forma global, es decir, reconocer el tema, subtema, idea principal, ideas secundarias, entre otras, para utilizar y analizar el contenido relacionándolo con sus conocimientos previos y concluir de forma crítica al respecto.

Es indispensable aclarar que las pruebas, tanto internacionales como nacionales, evalúan textos continuos de carácter narrativo, expositivo, instructivo y argumentativo; pero además, se incluyen los discontinuos como tablas, gráficos, imágenes, diagramas, esquemas, entre otros; los cuales exigen mayores habilidades por parte del lector para poderlo interpretar. En contraste con lo anterior, en las instituciones educativas tradicionales se enseña la lectura como la decodificación de un mensaje en el que se debe seguir un orden para lograrla. Sin tener en cuenta que en la actualidad, esta concepción ha cambiado, convirtiéndose en un proceso de interacción entre lector, texto y autor. Además, la forma de leer ha sido transformada dado que se presentan textos en diferentes formatos, gracias a los medios masivos de comunicación y a los avances tecnológicos de la época. Como lo explica Cassany, “leemos otros textos, de otro modo, que nos llegan a través de nuevos medios, que transmiten contenidos distintos, más heterogéneos, ideologizados, pluriculturales.”¹³ Por consiguiente, es necesario que se fortalezca y promueva la lectura de diferentes tipos de textos que trasciendan de la escuela y permitan el aprendizaje en contexto.

¹³ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Op. Cit., p. 281

Es así como los estudiantes encuentran en diferentes lugares textos mixtos como la infografía,¹⁴ que pertenece al género expositivo, esta tiene como finalidad ampliar el conocimiento al lector sobre un tema determinado. En ella se combinan elementos gráficos con textos. Esta diversidad cautiva al lector, en especial a los niños que cada vez se inclinan más por el uso de TIC. Conviene resaltar que este tipo de texto es cada vez más utilizado para exponer temas complejos. Estas nuevas formas textuales, con las que los estudiantes se relacionan a diario, gracias a los medios de comunicación, no se han implementado en las actividades de clases y es preciso que se enseñen a leer y comprender, para que ellos puedan entender la información que reciben en estos formatos. La infografía se debe trabajar con los estudiantes en clase, ya que posibilita el desarrollo de habilidades al presentar al lector imágenes, gráficos, texto, entre otros.

En los resultados de las pruebas SABER de 2003 el ICFES plantea que “los estudiantes no reconocen diferentes tipos de textos y una posible causa es la tendencia a usar el cuento (texto narrativo) como la forma privilegiada a la hora de escribir y leer, principalmente en la educación primaria”¹⁵. Esto se debe a que los docentes creen que estos textos no aportan conocimiento al lector, por tal motivo, se dejan de lado otras clases de texto que brindan información en diferentes formas, como imágenes, tablas, gráficas, texto escrito, entre otros. Como lo afirma Cassany: “lo que se cree que no es leer: leer notas, publicidad, informes, redacciones de alumnos, cartas que estás escribiendo, etc.”¹⁶. Estos textos se estiman como poco relevantes, por eso no se usa frecuentemente en las aulas de

¹⁴ La infografía es una “unidad espacial en la que se utiliza una combinación de códigos verbales e icónicos para entregar información amplia y precisa”. Tomado de: COLLE, Raymond. Revista Latina de Comunicación Social, vol. 7, núm. 58, julio-diciembre, 2004. Canarias, España. Pág. 2. E-ISSN: 1138-5820. [Citado en 12 de noviembre de 2016] Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/134518424/Leer-y-Escribir-en-La-Escuela-Mauricio-Perez>.

¹⁵ ICFES-MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. 2003. 12 p. [Citado en 12 de Noviembre de 2016] Disponible en: <https://es.scribd.com/document/134518424/Leer-y-Escribir-en-La-Escuela-Mauricio-Perez>.

¹⁶ CASSANY, Daniel. Luna, Marta. Sanz, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2014. p. 195. ISBN: 978-84-7827-100-9 [Consultado en 28 de Noviembre de 2016] Disponible en: http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf

clases. Limitando a los estudiantes en sus lecturas en la escuela. Esto va en contra del contexto de los estudiantes, pues es bien sabido que ellos tienen contacto con los medios de comunicación frecuentemente y estos los bombardean con textos discontinuos, que por su variedad exigen mayores habilidades y destrezas para su interpretación. Según lo anterior, se hace necesario implementar en las aulas el trabajo con diferentes tipologías textuales que desarrollen habilidades y destrezas que faciliten su lectura e interpretación.

En consecuencia a todo lo expuesto, esta propuesta de investigación presenta la lectura de infografías como recurso didáctico para fortalecer la comprensión lectora, una lectura más acorde con las exigencias y demandas de la actual sociedad. Además, los estudiantes producirán infografías sobre textos leídos para evidenciar su nivel de comprensión lectora.

Por las anteriores razones, se plantea para esta propuesta la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la infografía como recurso didáctico puede favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa Pública de Bucaramanga?

Para dar respuesta al interrogante de investigación es necesario responder primero las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿En qué niveles de comprensión lectora se encuentran los estudiantes de grado quinto?
- ¿Cuáles son los comportamientos lectores y las estrategias que usan con frecuencia los estudiantes para interpretar textos?
- ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica en la que se implemente la infografía como recurso para mejorar la comprensión lectora?

- ¿Cuáles son los alcances logrados con la ejecución de la secuencia didáctica en la que se implementa la infografía como recurso para mejorar la comprensión lectora?

1.2 JUSTIFICACIÓN

La lectura en la actualidad es entendida como un proceso dinámico mediante el cual el lector interactúa con el texto y realiza unas operaciones mentales que buscan reconstruir el significado del mismo. Con este nuevo concepto, se dejó de hacer hincapié en la capacidad de decodificar, para resaltar lo importante: comprender. Para comprender el discurso, el lector debe ser, según Cassany¹⁷, un alfabetizado funcional, una persona que desarrolla procesos mentales, es decir, que tiene la capacidad de suponer lo que dirá el texto, plantear hipótesis, que verificará al finalizar, aportar sus conocimientos previos sobre el contenido y construir un significado, para poder comprenderlo.

Los textos discontinuos, en especial la infografía brindan información de diferentes tipos, en que combina elementos textuales y visuales. La lectura de este tipo de texto no es catalogada como importante o relevante en el proceso educativo, como lo afirma Cassany: “lo que se cree que no es leer: leer notas, publicidad, informes, redacciones de alumnos, cartas que estás escribiendo, etc.”¹⁸, por esto no se usa con frecuencia en las aulas de clase. Lo anterior, va en contra del contexto de los estudiantes, pues es bien sabido que ellos, en su gran mayoría, tienen constante contacto con los medios de comunicación donde son bombardeados con textos discontinuos, que exigen un análisis más minucioso al lector. Según Cassany¹⁹, “a lo largo del tiempo la humanidad ha inventado

¹⁷ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la escritura contemporánea*. Op. Cit., p.21

¹⁸ CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. Op. Cit., 195 p.

¹⁹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Op. Cit., Pág. 23

tecnologías de la escritura, que cada sociedad adapta de manera irreplicable a sus circunstancias”. Estas nuevas tecnologías de la escritura, no pueden ser ajenas al aula de clase; por el contrario, los maestros deben vincularlas en sus prácticas pedagógicas, y brindar a los estudiantes una variedad de textos que puedan leer e interpretar. Así, aprenderán para la vida, ya que, como lo hemos dicho antes, esta variedad de textos están inmersos en sus contextos.

Además, el MEN²⁰ indica que los estudiantes que terminan grado quinto deben saber leer y comprender diversos tipos de textos, literarios, informativos, descriptivos, expositivos, entre otros. No obstante, el trabajo que tiene los estudiantes con estas tipologías es muy poco, en ocasiones nulo, privándolos de herramientas que les capaciten para leerlos y comprenderlos. Por lo anterior, se propone en este trabajo la implementación de la infografía en el aula como recurso para fortalecer la comprensión lectora y, además, como estrategia pedagógica para realizar como parte final del proceso de lectura comprensiva de diversos textos, “para que los niños den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales del texto”²¹

Cuando el estudiante aprende a comprender las infografías, tiene acceso a la información que se transmite en este formato sobre temas complejos y puede tomar una posición crítica; además, de tener herramientas para abordar otros textos de estructura similar por ser considerados discontinuos. También, se busca el mejoramiento de los resultados en las pruebas SABER, ya que se van a fortalecer habilidades y destrezas, por medio de la ejecución de una secuencia didáctica, para la interpretación de este tipo de textos, con los cuales la institución educativa Maiporé se verá beneficiada al subir su calificación. No obstante, más allá de una nota de valor cuantitativo está el aporte al plan de mejoramiento

²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Revolución Educativa, Colombia aprende. 2006. 34p. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares: Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Santafé de Bogotá, D.C., julio de 1998. Pág. 97. ISBN: 958-691-066-0

institucional, el cual ha sido trabajado, de forma superflua por los administrativos de la institución sin contar con los aportes de los docentes y no tiene propuestas concretas para superar las dificultades académicas de institución. El proceso de enseñanza requiere que se implementen diferentes herramientas para alcanzar el objetivo de formación. Por medio de esta propuesta se podrá determinar hasta qué punto la infografía como estrategia didáctica ayuda a desarrollar habilidades y destrezas para mejorar la comprensión lectora de temas complejos y la posibilidad de su inclusión en las actividades que se realizan en las aulas.

Con la ejecución de esta propuesta didáctica se fortalecerá el proceso de lectura, y a su vez se mejorará la comprensión lectora. Los estudiantes aprenderán a acceder y recuperar la información que brinda el texto, para realizar el proceso de integrar e interpretar, y finalizar con la reflexión sobre el significado del texto. Asimismo, disminuir el bajo rendimiento académico de los estudiantes en el área de español. Por otro lado, el proyecto aportará a la institución una nueva visión de la enseñanza del lenguaje, para dejar de lado la metodología tradicional de contenidos e iniciar a formar estudiantes competentes para la vida, que sepan hacer uso de ese saber adquirido en diferentes situaciones comunicativas. De igual manera, contribuir al plan de área de español, e incluir la lectura de múltiples formas textuales y visuales, y quitar la supremacía que tiene el texto continuo en la enseñanza del español. Como también, permitirle al docente investigador transformar sus prácticas pedagógicas e implementar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje. Y despertar conciencia en otros docentes de la importancia de presentar diferentes textos a los estudiantes en sus prácticas; por otro lado, estar en constante investigación y reflexión para orientar en los estudiantes aprendizajes en contexto. Asimismo, la propuesta es innovadora en el contexto local, dado que no se han realizado investigaciones sobre la infografía en el ámbito educativo como se evidencia en apartados posteriores de este documento.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. Determinar la manera en que la infografía como recurso didáctico puede desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto del Colegio Maiporé de Bucaramanga.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Identificar los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes de grado quinto.
- Identificar los comportamientos lectores y las estrategias que usan con mayor frecuencia los estudiantes de quinto para interpretar textos.
- Caracterizar una secuencia didáctica en la que se implemente la infografía como recurso para fortalecer la comprensión lectora.
- Valorar los alcances logrados con la ejecución de la secuencia didáctica en la que se implementa la infografía como recurso para mejorar la comprensión lectora.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Se realizó una búsqueda minuciosa en bases de datos a nivel internacional y nacional de propuestas investigativas o artículos de revistas indexadas sobre la infografía, en la que encontraron variados estudios sobre su uso y la importancia de su implementación en las aulas de clases como recurso para mejorar la comprensión lectora. Es necesario aclarar que no todos los antecedentes referenciados son sobre la infografía, sino que aluden al problema de investigación. Hay que mencionar que, la consulta se realizó solo de textos que se encontraran en idioma español.

A continuación se presentan algunos estudios que se relacionan con el problema de investigación planteado.

2.1.1 Antecedentes Internacionales. A nivel internacional se han realizado muchas investigaciones sobre la infografía desde diferentes perspectivas académicas. Así, desde el periodismo se ha investigado la forma de su elaboración y la relevancia que tiene en la transmisión de información. A su vez, la pedagogía ha querido conocer su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Entre las investigaciones realizadas se escogieron las siguientes por su relación con la propuesta en ejecución.

Idola De Brito y Fernanda Figuera, realizaron la investigación ***Infografía como herramienta didáctica para estimular el hábito de la lectura***²², realizada en Caracas en el año 2013, para la Universidad Nueva Esparta. La propuesta tiene

²² DE BRITO, Idola. Figuera, Fernanda. Infografías como herramienta didáctica para estimular el hábito de la lectura. Caracas, 2013, 272 h. Trabajo de grado (Administración de empresas de diseño). Universidad Nueva Esparta. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Administración de Empresas de Diseño. Disponible en: miunespace.une.edu.ve/jspui/bitstream/123456789/2035/1/TG4997.pdf

como objetivo estimular el hábito lector en la E.B.N. concentración 094 del municipio de Baruta, con los estudiantes de 9 y 11 años. Las investigadoras implementaron una metodología de tipo descriptivo, de diseños documentales y de campo. Después de realizar a los estudiantes entrevistas y encuestas, concluyeron que los textos que tienen imágenes, colores llamativos, y diferentes tipos de letras, llaman más la atención de los niños a la hora de leer. La investigación muestra que los niños tienen mayor preferencia e interés por la lectura de textos discontinuos.

Por otra parte, la propuesta de Mariana Andrea Minervini, bajo el título ***La infografía como recurso didáctico***²³, realizada en Argentina en el año 2005, para la Universidad La Laguna. El tipo de investigación implementado fue la exploratoria, la cual buscó comprender en qué medida las infografías son una herramienta eficaz que favorece y facilita la comprensión y retención de conocimientos complejos por parte de alumnos del nivel medio. Para su ejecución se trabajó con dos grupos de estudiantes, al primero, grupo experimental, se le presentó una temática compleja a través de infografía, y al segundo grupo se le expuso la misma temática sin el uso de esta herramienta. Con la experiencia realizada se concluyó que el grupo que trabajó la temática con el uso de infografías, mostró mayor interés en las actividades. Además, su rendimiento académico mejoró en este periodo, con relación al anterior y la comprensión sobre la temática fue mejor en este grupo que en el grupo que trabajo de forma tradicional. De lo anterior, se concluyó que la infografía ayuda a entender información compleja de manera más fácil.

De la misma manera, la propuesta ***El uso de la infografía y su influencia en el aprendizaje de la comprensión de lectura en los estudiantes del tercero de secundaria en la Institución Educativa privada Los Ángeles, Chaclacayo,***

²³ MINERVINI, Mariana Andrea. La infografía como recurso didáctico. Argentina, 2005, 11 h. Revista Latina de Comunicación Social. Año 8º, número 59. Universidad La Laguna. ISSN: 1138-5820. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506minervini.pdf>

2013²⁴, realizada por Edisa Rodríguez Cajas, Miguel Ángel Canchaya y Martín Panta García, para la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en Lima el año 2013. La investigación tenía como objetivo determinar el efecto que produce el uso de la infografía en el aprendizaje de la comprensión de lectura. Para su realización utilizaron el método experimental con dos grupos, con los que se trabajó la infografía con uno y otras estrategias con el otro grupo. Con el estudio se pudo determinar que la infografía influye significativamente en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora literal e inferencial y lograron subir sus notas de trabajo.

Por último, se tomó la propuesta de Esther Muñoz García, quien investigó sobre el **Uso de las infografías** ²⁵ en Almería, España en el año 2014. La metodología usada fue los grupos de trabajo, que es una modalidad formativa. Para su realización se crearon dos grupos de 6 maestros, los cuales recibieron capacitaciones por la investigadora sobre el uso y elaboración de las infografías. Después, los profesores, que eran de diferentes áreas, elaboraron sus infografías, las cuales llevaron a clases para enseñar temáticas a sus estudiantes, además, les enseñaron a realizar infografías digitales. Al finalizar, se implementó un cuestionario de 10 preguntas cerradas sobre la incidencia de la infografía en la adquisición de nuevos conocimientos. Con los resultados se concluyó que el uso de infografía en el aula ayuda a captar la atención de los estudiantes y despierta su interés en los contenidos que se imparten, para que tengan un seguimiento activo a las actividades en clase.

²⁴ RODRIGUEZ, Edisa Caja. Canchaya, Miguel Ángel. Panta, Martín García. El uso de la infografía y su influencia en el aprendizaje de la comprensión de lectura en los estudiantes del tercero de secundaria en la Institución Educativa privada Los Ángeles, Chaclacayo, 2013. Lima, 2013, 192 h. Trabajo de grado (Licenciado en Educación). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento Académico de Comunicación. Disponible en: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/720.pdf>

²⁵ MUÑOZ, Esther García. Uso de infografías. En: Revista Cuadernos del profesorado. Vol. 7, Nº 13. 37-43 p. ISSN: 1988-7701. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993674>

Estos trabajos a nivel internacional aportaron a la propuesta en ejecución soportes sobre la importancia de la implementación de la infografía en el aula, para fortalecer la comprensión lectora. Además, se determina que este tipo de textos hacen que los estudiantes se predispongan más y tengan mayor deseo de leer. Pero, este interés debe ser aprovechado para enseñar estrategias que les permitan comprender los textos discontinuos. Es por esto, que en la presente propuesta se implementará este recurso para enseñar a los estudiantes a leer y comprender textos discontinuos.

2.1.2 Antecedentes Nacionales. En el contexto nacional, la infografía no ha sido tan investigada, pero se pueden destacar las siguientes propuestas realizadas en diferentes ciudades de Colombia.

En primer lugar, se ubicó la propuesta titulada ***La infografía educativa como herramienta didáctica: Una posibilidad de mediación del proceso formativo del área de Educación Física de los estudiantes del grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Federico Ángel del municipio de Caldas-Antioquia***²⁶ desarrollada por Oscar Alejandro Rincón Carvajal, para la Universidad Pontificia Bolivariana, en Medellín en el año 2016. El tipo de investigación usada fue experimental, la cual, tenía como objetivo el análisis de la infografía como una alternativa didáctica para abordar el currículo del área de Educación Física. Concluye que la infografía posibilita trabajar la parte teórica del área, por su forma gráfica y textual que le facilita al estudiante la comprensión del mismo y cautiva su atención.

²⁶ RINCÓN CARVAJAL, Oscar Alejandro. La infografía educativa como herramienta didáctica: Una posibilidad de medición del proceso formativo en el área de Educación Física de los estudiantes del grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Federico Ángel del municipio de Caldas-Antioquia. Medellín, 2016. Trabajo de grado (Magister en Educación con énfasis en maestro: pensamiento-formación). Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de educación. Disponible en: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Tesis%20C3%93scar%20Rinc%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Tesis%20C3%93scar%20Rinc%C3%B3n%20(1).pdf)

También se encontró el artículo ***Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI***²⁷, realizada por Cristian Roney Aguirre, Eduardo Menjívar Valencia y Heimi Liliana Morales, para la Universidad Don Bosco, en Bogotá el año 2014. Aunque la metodología que usó el investigador no está explícita, expresa que el docente incorporó la infografía a tres grupos de estudiantes de grado noveno que tenía como objetivo la enseñanza de elaboración de infografías. A modo de conclusión plantea que este tipo de texto es un recurso didáctico que debe ser trasladado al contexto educativo y vincularse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Define la infografía como la combinación de elementos visuales que aportan información precisa, clara y coherente que sirve para explicar o complementar conceptos complejos gracias a que los seres humanos han desarrollado más el canal visual que el auditivo. Concluye que la infografía desarrolla la competencia comunicativa (habla, escucha, lee y escribe), la competencia informática (buscar, seleccionar y organizar información), la competencia multimodal por el uso de diferentes formas de representación y la competencia digital (el uso de programas digitales).

Por otro lado, la ***Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6º grado***²⁸, desarrollada por Castellón Macías A., Cassiani Hernández P. y Díaz Pérez J., para la Universidad de la Costa, en Barranquilla en el año 2015. El trabajo es una investigación cualitativa que se realizó bajo el diseño de investigación cuasi experimental con una población de 187 estudiantes

²⁷ AGUIRRE, C.; MENJIVAR, E. y MORALES, H. Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI. En: Revista Diálogos. No. 15 (2015); p 23-27. Editorial Universidad Don Bosco. ISSN 1996-1642. Disponible en: <http://www.lamjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/2207>

²⁸ CASTELLÓN, A., CASSIANI, P. y DÍAZ, J. Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6º grado. Barranquilla, 2015. Trabajo de grado (Maestría en Educación). Universidad de la Costa C.U.C. Facultad de humanidades. Disponible en: <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/265/PROPUESTA%20CON%20ESTRATEGIAS%20METACOGNITIVAS%20PARA%20FORTALECER%20LA%20COMPRESI%20N%20LECTORA%20A%20TRAV%20S%20DE%20AMBIENTES%20VIRTUALES%20DE%20APRENDIZAJE%20PARA%20ESTUDIANTES%20DE%206%20B0GRADO.pdf?sequence=2>

de grado sexto del Instituto Educativo Distrital. Dicha propuesta tenía como objetivo principal era generar en los estudiantes una conciencia crítica, significativa y reflexiva en torno a los procesos de lectura en procura de crear estudiantes autónomos en su aprendizaje. Los resultados muestran que los estudiantes que utilizaron dichas estrategias mejoraron significativamente en su comprensión lectora en comparación con el grupo en control. Además, demuestran que se constituyen como solución efectiva que ayuda al estudiante a la construcción del conocimiento autónomo.

En último lugar se encontró la propuesta **Análisis del comic como texto discontinuo a través del modelo didáctico de María Acaso**²⁹ realizada por Xilena Usuga Torrez y Sebastián Saldaña Páez, para la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bogotá en el año 2015. Se desarrolló bajo un modelo de investigación social descriptiva. Con la que se busca analizar la naturaleza de los textos discontinuos, como el comic para contribuir a la implementación de un modelo de análisis de los mismos. Para alcanzar su objetivo inician a distinguir los componentes formales y de contenido propios del comic y analizan el comic de Nicolás Rodríguez Zambo Dende, con la cual buscan contribuir a la creación de un modelo de análisis de este tipo de textos.

Estas investigaciones muestran el interés que se ha despertado en Colombia por la lectura de textos discontinuos para el desarrollo de los procesos educativos desde diferentes áreas del saber. Estas propuestas son pertinentes a la propuesta de investigación dado que aportaron elementos y teorías sobre la elaboración de infografías y estrategias para analizar textos discontinuos, además, estrategias metacognitivas para acompañar el proceso de comprensión lectora.

²⁹ USUGA, Xilena y SALDAÑA, Sebastián. Análisis del comic como texto discontinuo a través del modelo didáctico de María Acaso. Bogotá, 2015. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Disponible en: http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/3363/THUM_UsugaTorrezXilena_2015.pdf?sequence=1

2.1.3 Antecedentes Locales. La infografía, a nivel local, no ha sido investigada desde ninguna perspectiva. Lo cual hace que esta propuesta sea innovadora en la región por los aportes que puede realizar a la pedagogía desde la investigación sobre la implementación de éste recurso en las aulas de clases para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de primaria. No obstante, se presentan a continuación unas investigaciones, que si bien no son sobre infografía, se realizaron sobre la lectura y comprensión de textos discontinuos en el aula de clase.

La investigación ***Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media***³⁰ realizada por María del Pilar Vargas Daza, para la Universidad Industrial de Santander, en Bucaramanga en el año 2013. Esta investigación se apoyó en la metodología etnográfica; efectuada con los estudiantes de grado sexto a undécimo. Con el objetivo de determinar cómo eran las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de la institución objeto de estudio en sus clases de lengua castellana sobre la comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos. Se logró concluir que los maestros no tienen las herramientas conceptuales necesarias para enseñar a los alumnos a realizar una lectura de otros sistemas simbólicos. Lo que conlleva a que los estudiantes no sean preparados de manera correcta para la lectura de estos textos.

Por otra parte, la investigación ***El uso de la imagen dentro de la pedagogía de la enseñanza de la comunicación para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura medios didácticos en la Universidad Industrial de Santander***³¹. Realizada por Sandra Patricia Bustos Torrado, para la

³⁰ 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. Bucaramanga, 2013. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Disponible en catálogo en línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/>

³¹ BASTO TORRADO, Sandra Patricia. El uso de la imagen dentro de la pedagogía de la comunicación para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura medios didácticos de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2004. Trabajo de grado

Universidad Industrial de Santander en el año 2004. Este estudio fue realizado bajo un enfoque cualitativo de investigación-acción. Tuvo como objetivo elaborar y desarrollar una propuesta que permitiera usar la imagen como recurso dentro de la asignatura Pedagogía de la Comunicación. Para lo cual se plantean tres fases de desarrollo de la propuesta de trabajo. Concluye el investigador que el uso de la imagen ayuda a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes universitarios.

También se encontró la ***Propuesta de lectura crítica de un texto discontinuo para el desarrollo de competencias y desempeños con estudiantes del grado quinto de una institución pública de Bucaramanga***³², para la Universidad Industrial de Santander en el año 2016. Desarrollada bajo la metodología de investigación-acción. El texto discontinuo implementado por las docentes investigadoras fue la historieta, dado que partieron de los gustos de los estudiantes. Se pudo establecer que las competencias y desempeños para la lectura crítica se deben desarrollar de manera conjunta, dado que es un proceso que exige que las actividades y conocimientos llevados a cabo sean pertinentes y concretos, ya que de lo contrario, serán actividades aisladas que solo permitirán la lectura literal.

Por último, la propuesta ***La lectura de historietas apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural***³³ realizada por Yannit Irene

(Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Humanidades. Escuela de educación. Disponible en catálogo en línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/>

³² BUENO, Yuli, PRIETO, María y ZAMBRANO, Viviana. Propuesta de lectura crítica de un texto discontinuo para el desarrollo de competencias y desempeños con estudiantes del grado quinto de una institución pública de Bucaramanga. Bucaramanga, 2016. Trabajo de grado (Licenciatura en educación básica con énfasis en Lengua Castellana). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación. Disponible en el catálogo en línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/165598.pdf>

³³ ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. La lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Bucaramanga, 2016. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. Disponible en catálogo en línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/>

Armenta Castellanos, para la Universidad Industrial de Santander en el año 2016. La investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo y el diseño metodológico de investigación acción. Con la que se logró definir qué características es necesario que tenga una propuesta didáctica para la lectura de historietas, en busca de fortalecer en los estudiantes la argumentación. Se concluye que el proceso de lectura debe ser significativo para los estudiantes. Y es el maestro el encargado de despertar en el estudiante el deseo por aprender, para alcanzarlo debe ser innovador e implementar estrategias didácticas en el aula.

Los investigadores de las anteriores propuestas están interesados en resaltar la importancia de implementar en el aula de clase la lectura de diferentes tipos de textos discontinuos, y brindar a los estudiantes estrategias para poder interpretarlos y comprenderlos. Aportando a la presente propuesta estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura de textos discontinuos.

2.2 REFERENTES CONCEPTUALES

En el enfoque teórico que da soporte a la presente propuesta se tendrán en cuenta tres componentes teóricos. El pedagógico, que se referenciará en el aprendizaje significativo y el aprendizaje colaborativo. El segundo es el disciplinar, en el que se soportarán los conceptos que se trabajarán en la propuesta como lectura, comprensión de texto, estrategias de comprensión lectora, tipología textual y los niveles de comprensión lectora. Por último, el componente didáctico en el que se expondrá la infografía, que es el recurso didáctico que se implementará para desarrollar las habilidades de comprensión lectora. En este orden se presentan a continuación los referentes teóricos:

2.2.1 “El maestro dentro del proceso de aprendizaje”. En la actualidad la psicología educativa ha dejado de ver al maestro como fuente de conocimiento y el estudiante como receptor; para ubicar como eje al estudiante y al maestro como mediador de los procesos que los llevan a la construcción de conocimiento. Al ver al estudiante como centro del proceso, se da un vuelco a su función dentro del mismo. Es así que Ausubel³⁴ postula el aprendizaje significativo, en el que los contenidos o nueva información interacciona con lo que ya sabe el estudiante. No obstante, para que esta interacción se dé, es necesario que el alumno tenga disposición para aprender. Además, el docente debe descubrir los métodos más eficaces para enseñar; lo cual no es tan fácil, ya que requiere que él este en constante búsqueda y experimentación.

En el marco de la teoría del aprendizaje significativo se “concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues en su forma más elaborada consiste en un fenómeno completo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas”³⁵. Destacando la labor activa del estudiante, que llega al salón de clases no como una hoja en blanco, sino con un conjunto de conceptos e ideas sobre algo, que el docente debe tomar para relacionarlo con el nuevo conocimiento. Pero lo relevante del aprendizaje no es simplemente establecer la conexión entre lo que ya se sabe y lo nuevo. El aprendizaje significativo va más allá, lleva a transformar lo que se conoce para construir y reconstruir el conocimiento. El profesor, desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje³⁶ debe ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, facilitando la construcción de conocimiento; ser un profesional reflexivo, capaz de analizar críticamente su práctica para transformarlas, de ser necesario, al contexto de su clase; además, promover practicas significativas para sus alumnos; dispuesto a prestar ayuda

³⁴ AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado el 30 de marzo de 2018 de: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>

³⁵ BARRIGA, Frida Díaz; HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill, México, 2010. Pág. 28

³⁶ *Ibíd.* p. 8

pedagógica teniendo en cuenta la individualidad de sus alumnos. La relevancia de la función docente ya no es como absoluto concededor de saberes, sino concededor de lo que el estudiante sabe para enseñar a partir de esto. El aprendizaje significativo es el procesamiento de la nueva información. Para este proceso se sigue como mínimo el siguiente proceso:

Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del lector son las que se relacionan más con las nuevas ideas. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas. Con base en el procesamiento anterior; la información nueva se reformula para hacer posible su asimilación en la estructura cognitiva del sujeto. Si una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, y reorganiza sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.³⁷

Es evidente la función del maestro como mediador durante este proceso. Según Vigotsky³⁸, el tutor (persona que sabe más que el aprendiz) es el encargado de realizar el andamiaje para facilitar el aprendizaje de los alumnos, para lograr que avancen de del nivel real o actual de conocimiento hacia un nivel superior. A modo de conclusión, como lo afirma Ausubel, “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello”.³⁹ En esta frase se simplifica la función del docente dentro del proceso de aprendizaje de los aprendices.

³⁷ *Ibíd.*, p.31

³⁸ *Ibíd.*, p.6

³⁹ AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. Citado por: BARRIGA, Frida Díaz y HERNANDEZ, Gerardo. México: Editorial Mc Graw Hill, 2010. Tercera edición. P.30

2.2.2 Trabajo colaborativo para aprender. Para que los estudiantes puedan aprender es necesaria su participación activa en el proceso y con la interacción con el medio y con los otros. Por tal motivo, se plantea el aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes no buscan beneficios personales, sino resultados que lo favorezcan a él y a los otros miembros. Como lo plantea Johnson y Johnson “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”⁴⁰

Barriga⁴¹ retoma de Johnson y Johnson tres tipos de grupos de aprendizaje. El primero es un grupo formal, que funciona de una hora a varias semanas de clase y los estudiantes trabajan juntos para realizar una tarea de aprendizaje asignada. Los grupos informales son aquellos que se realizan durante una clase para desarrollar actividades de enseñanza directa. Por último, los grupos de base a largo plazo, que por lo menos deben durar todo el año escolar.

El trabajo escolar de forma colectiva mejora el rendimiento de los estudiantes, también facilita las relaciones entre ellos fortaleciendo los lazos afectivos. Estos efectos positivos dan preminencia al método de aprendizaje cooperativo y lo constituye en una herramienta que garantiza el buen rendimiento de los alumnos.

⁴⁰ JOHNSON & JOHNSON. El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, 1999. Pág. 5

⁴¹ BARRIGA y HERNANDEZ, Op. Cit., p. 95

2.2.3 La lectura como práctica integradora, psicolingüística y sociocultural.

Durante mucho tiempo, la lectura fue concebida como “un asunto de “decodificar el sonido”⁴². Se enseñaba al estudiante a memorizar un código escrito y su correspondencia con el habla. Y dejaba de lado la comprensión de lo que se leía y la implicación de lo social en el proceso lector. Bajo esta perspectiva leer era relacionada con la ampliación del vocabulario y el dominio de estructura y gramática propias del lenguaje. El maestro transmitía el conocimiento lingüístico al estudiante enseñando la técnica para decodificar textos. Pero en esta forma de percibir y enseñar la lectura no se tiene en cuenta los proceso cognitivos y psicológicos que el lector realiza para poder dar sentido al texto. Es por esto, que surge la propuesta psicolingüística que se preocupa por desarrollar habilidades cognitivas en el estudiante que le enseñen a construir significados. Es decir, se interesa en estudiar las operaciones cognitivas que le permiten al lector reconocer el significado de la palabra escrita y los procesos que le permiten realizar la interpretación. El estudiante aprende a recuperar sus conocimientos previos, formular hipótesis, inferir el significado para construir el sentido global del texto. Dentro de esta concepción psicolingüística, Frank Smith⁴³ plantea que la lectura es un aspecto activo de la comunicación, es decir, el lector debe realizar una contribución para darle sentido al texto. Para que la lectura se lleve a cabo se necesita de una información visual que vaya de los ojos al cerebro, en otras palabras, es el texto que llega ante los ojos para ser leído. Además, es necesaria una información no visual, que el lector ya posee. Es decir, todos los conocimientos que tiene el lector que le facilitan la comprensión.

Cabe resaltar que en los últimos tiempos ha surgido la propuesta sociocultural, en la que la lectura se considera una práctica social. Donde el lector comprende el significado, adopta un rol, construye una imagen y participa de una organización de la comunidad. Además, se leen y discuten textos que sean de interés y utilidad al estudiante, que integran diferentes tipos de códigos y se llegan a adoptar una

⁴² SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Editorial Trillas, México, 1983. Pág. 13. ISBN: 968-24-1301-X

⁴³ *Ibíd.* p. 13-22

actitud crítica frente al texto. En esta práctica se resalta el valor de lo que lee y escribe el aprendiz en contextos privados, tomándolo como punto de partida para procesos más complejos.

Por su parte, Cassany⁴⁴, plantea una práctica educativa integradora, en la que se tomen los textos del entorno del estudiante, centrándose en la descodificación individual de las palabras para fomentar la elaboración de inferencias, ya sea en parejas o grupos mayores, además de que se promueva el intercambio y diálogo en clase, llevándolos a discutir sobre los valores del texto para que logren construir sus ideas personales. En la que se reconoce que para la comprensión se requiere del conocimiento lingüístico, los procesos cognitivos, pero también las prácticas privadas y del contexto de los aprendices.

⁴⁴ CASSANY, Daniel; ALIAGAS M., Cristina. Aula de Innovación Educativa, nº 162, junio de 2007, págs. 18-22. Citado por: CASSANY, Daniel. Editorial Paidós Educador, Barcelona, 2012. Págs. 13-22. ISBN: 9788449327094. [Citado en 28 de febrero de 2017] Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>.

2.2.4 Comprender es un proceso. El docente debe llevar a que los estudiantes vayan más allá de decodificar un texto. Para esto, es necesario que la lectura deje de verse como un objeto de conocimiento que es impartido por el maestro, y se empiece a ver como instrumento de aprendizaje que le permita al lector convertirse en un ser autónomo para vivir en sociedad. Teniendo en cuenta la forma en la que se ha explicado la lectura, los investigadores presentan tres grupos. Solé⁴⁵ los menciona; primero habla del modelo –Bottom up- o ascendente, en el que inician la lectura con las letras, pasa a palabras, frases, oraciones, párrafos, textos. Es decir, va de lo micro a lo macro. Esta propuesta de enseñanza enfatiza en la habilidad de descodificar, ya que afirma que el lector comprende el texto por hecho de descodificarlo, asignando el centro del proceso al texto. El siguiente modelo que se plantea, el –top down- o descendente. En el que el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para poder establecer anticipaciones sobre el contenido y se fija en esta para verificar y contrastar. El proceso de lectura de este modelo es jerárquico y secuencial, pero contrario al anterior. Este parte de la hipótesis o anticipaciones previas procesa el texto para verificar las hipótesis. El último modelo es el interactivo, que no se centra ni en el texto, ni en el lector, sino que le da importancia al uso que hace el lector de sus conocimientos previos para poder comprender el texto. Explica que no es un proceso secuencial, por el contrario, es un proceso en el que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y del texto para construir una interpretación.

Esta propuesta se realizará bajo la perspectiva del modelo interactivo. Proceso que necesita de un lector activo, quien, según Smith⁴⁶, debe aportar al texto la información no visual que posee. Esta información no visual, es el conocimiento previo, el cual se adquiere por la interacción con el otro y el contexto. Quien construye unas representaciones acerca de la realidad. Este, también es llamado

⁴⁵ SOLÉ, Op. Cit., Pág. 19

⁴⁶ SMITH, Frank. Op. Cit., p. 23-24

por Coll⁴⁷, esquemas de conocimiento. Este saber previo le permite al lector comprender un texto. En otras palabras, según Solé⁴⁸, la comprensión que cada uno realiza depende del texto que se tiene delante, pero aún más del lector. Quien debe aportar sus conocimientos previos, pero además, necesita tener un propósito claro que lo motive a leer un texto, para construir su significado.

2.2.5 Estrategias para comprender. En la enseñanza tradicional la comprensión de lectura se centraba en subsanar las dificultades de vocabulario con el uso de diccionario y la memorización de estructuras. Sin embargo, con los estudios cognitivos actuales se ha resaltado que para que el estudiante comprenda un texto se le deben proporcionar métodos y estrategias que los conviertan en lectores activos y autónomos de su aprendizaje. Para que el lector comprenda un texto, debe hacer uso de su conocimiento previo, tener un objetivo y una motivación para leer. Pero fuera de esto, es necesario que conozca y use estrategias que le ayuden en el proceso. Aunque el maestro enseñe estrategias de comprensión lectora, estas no se pueden convertir en la finalidad del aprendizaje, por el contrario, se debe tener claro que estas son un medio para alcanzar la comprensión.

Isabel Solé, propone que el lector debe tener objetivos con la lectura que realiza. Estos objetivos son variados, ya que dependen de la intención con la que el lector se acerca al texto. Algunos de los propósitos por los que un niño lea un texto pueden ser: para obtener información sobre algo que se le pide, seguir unas instrucciones para hacer algo concreto, leer por placer algún texto que le llame la atención, leer para practicar la lectura en voz alta y ser evaluado, también lo puede hacer para dar cuenta al profesor sobre lo comprendido del texto, y, por último, leer para aprender, lo cual puede hacer por libre elección o por imposición.

⁴⁷ COLL, 1983. Citado por: SOLE, Isabel. Estrategias de la lectura. Editorial Graó, Barcelona, 1998. Pág. 34

⁴⁸ SOLE, Isabel. Estrategias de la lectura. Op. Cit., p. 34

Además del objetivo de lectura, se necesita del conocimiento previo. En el que el lector puede poseer conocimientos sobre el contenido del texto, no obstante, no quiere decir que sepa lo que dice el texto, sino que tenga un conocimiento necesario para que pueda llegar a saber más a partir del nuevo texto. El profesor debe plantearse la cantidad y calidad de bagaje que los niños puedan tener sobre el contenido a trabajar, ya que, se pueden presentar que los estudiantes no tengan el suficiente conocimiento para comprender el texto. En este caso se debe proporcionar información que les vaya a ser útil al abordar el texto. Estos, pueden ser brindados por el profesor o se organizan actividades que le lleven a obtenerlo en grupo. También, se debe informar el tipo de texto que se va a leer.

El maestro debe ayudar a que los estudiantes se fijen en los elementos que pueden activar su conocimiento previo. Cooper⁴⁹ los llama elementos narrativos, entre los cuales postula: ilustraciones, títulos, subtítulo, enumeraciones, tipos de letra, subrayados, colores, o cualquier señal que use el autor para resaltar las ideas principales o más relevantes. Otra de las estrategias que se puede implementar para activar los conocimientos previos, es que ellos expongan las ideas que conocen del tema. Esta discusión debe estar guiada por el maestro para que no se desvíe de la temática o de los objetivos de la lectura. Se recomienda que sea breve y centrada, también se sugiere sintetizar los aspectos más relevantes que le ayudarán al niño a afrontar el texto. Una de las estrategias más importantes que se debe realizar antes de abordar la lectura, es la predicción o como las llama Cooper⁵⁰ inferencias. Solé⁵¹ propone que para establecer predicciones en el antes de leer, se tiene en cuenta los elementos que se observaron para activar conocimientos. Pedir a los lectores iniciales que formulen sus hipótesis libremente, puede llevar a que se aparten del objetivo; ya que, puede que sus predicciones no estén acordes con el texto. Es aquí donde el maestro,

⁴⁹ COOPER, J. David. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora? Aprendizaje Visor, Madrid, 1998. P. 107-156

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 254-257

⁵¹ SOLE, Isabel. Estrategias de la lectura. Op. Cit., p. 34

según Cooper⁵², no debe aceptar todas las predicciones, sino sólo aquellas que son razonables y verificables con el texto. Esto no quiere decir que se señale o tilde a quien aporte inferencias erróneas, dado que, éstas las formula según sus conocimientos previos y la información que halló en el texto. Además, el profesor debe motivar la participación y orientar la actividad hacia el objetivo.

A partir de estas predicciones, o al margen de ellas, se pueden plantear preguntas concretas que puedan ser resueltas según el texto. Estas preguntas pueden ser planteadas por el profesor, pero lo ideal es que el lector asuma la responsabilidad en su proceso de aprendizaje y se interrogue a sí mismo, haciéndose consciente de lo que sabe y lo que no sabe acerca del tema. Después de estas estrategias, se lleva al lector a abordar el texto. Para que pueda construir una interpretación plausible del texto y para que resuelva los problemas que aparecen en el curso del proceso. Por esto, es necesario enseñar algunas estrategias para usar en esta etapa.

Solé⁵³ sostiene que el alumno debe ser un lector activo que interactúe con el texto, y, a partir de esto, construya una interpretación de lo que lee. Una de las dificultades más frecuentes es que el lector no entienda el significado de una palabra porque no tiene conocimiento previo sobre ella. Para esto, Cooper⁵⁴ plantea tres habilidades que le permiten llegar a conocer el significado de la palabra en el texto. La primera son las claves contextuales, que consisten en guiarse por el significado de las otras palabras de la oración para determinar el significado; la segunda, es el análisis estructural, en la que el lector recurre a la palabra en sí, a su estructura morfológica, es decir, prefijos, sufijos, terminaciones inflexivas, entre otras. Por último, si después de realizar las dos anteriores el significado no está claro, se debe recurrir al diccionario.

⁵² COOPER, Op. Cit., p. 256

⁵³ SOLE, Op. Cit., p. 104-107

⁵⁴ COOPER, Op. Cit., p. 22-25

Después de realizar la lectura e implementar diversas estrategias, se debe continuar con el proceso de comprensión del texto. Se debe enseñar al lector a identificar el tema que trata y la idea principal que se expone en el texto. La segunda puede estar explícita y en otras ocasiones implícita, y es el lector quien debe construirla a partir de la información que rinda el texto. También se puede pedir que realicen resúmenes o esquemas con los que el lector se obliga a recapitular y expresar lo comprendido, para la realización de este, Van Dijk “establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar” ⁵⁵, estas reglas se deben enseñar a los estudiantes para que las puedan usar en su proceso. Los alumnos pueden plantear preguntas que permitan al lector establecer relaciones entre la información del texto, realizar inferencias y emitir un juicio de manera personal.

La utilización de estas estrategias planteadas le facilita al lector la interpretación el texto, pero no son una secuencia de pasos rígidamente establecidos para ser seguidos. Dado que la lectura es un proceso que inicia desde antes que se realice la decodificación del texto, por lo tanto, es difícil establecer límites estrictos sobre el en qué momento ocurre el antes, durante y después de la lectura. Por esto, algunas de las estrategias se pueden dar en cualquier momento de la lectura, es decir que esta es una guía para tener en cuenta dependiendo de los objetivos que se buscan con la lectura. Estas estrategias se tuvieron en cuenta en la fase de intervención de la presente propuesta.

⁵⁵ VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Editorial Paidós, Barcelona, 1983. Citado por: SOLE, Isabel. Estrategias de la lectura. Editorial Graó, Barcelona, 1998. Págs. 126-129

2.2.6 Tipo de texto. Los autores organizan sus ideas en los textos de diferentes maneras, dependiendo de la función comunicativa y social que buscan, además eligen la forma o superestructura que desean usar.⁵⁶ Según Van Dick “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto”⁵⁷ Cooper⁵⁸, por su parte llamó estructura a la forma o esquema en la que se pueden presentar las ideas en el texto.

Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana⁵⁹, encargados de direccionar la enseñanza de esta área en las instituciones educativas, plantean que no hay una única clasificación de los tipos de textos, ya que, cada teórico los organiza según sus criterios. Pero, para el desarrollo de esta propuesta se trabajó la clasificación que en el documento antes mencionado se plantea. En la cual, se clasifican según su criterio de intencionalidad, de la que se toma el tipo explicativo. Este tipo de texto lo presenta Barriga y Hernández⁶⁰ de forma más amplia; no obstante, ellos lo llaman texto expositivo, siendo este nombre con el cual se enseñó a los estudiantes. Este tipo de texto tiene, según Barriga y Hernández⁶¹, la función de presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, entre otros), en su contenido provee explicaciones, son directos con el mensaje que quiere transmitir.

Asimismo, se tomaron como referencia los postulados de Cooper⁶². Según el cual, los textos expositivos presentan hechos y datos que se pueden organizar en diferente forma dependiendo del objetivo que tiene el autor. En la estructura expositiva el objetivo principal es presentar contenidos e información de forma clara al lector. Asimismo, expone cinco clases de textos expositivos. La primera es de tipo descriptivo, en la que se brinda información acerca de un tema particular, y

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 142

⁵⁷ *Ibíd.* P. 144

⁵⁸ COOPER, Op. Cit., p. 328

⁵⁹ LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA. Op. Cit., p.119-120

⁶⁰ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p. 288-290

⁶¹ *Ibíd.*, p.288

⁶² COOPER. Op., p. 327-342

se presentan detalles relevantes sobre el tema. El segundo es de tipo agrupador, ya que expone un cierto número de ideas o descripciones de un tema y las relaciona entre sí por medio de conectores. Los siguientes son de tipo causal porque presentan contenidos que se agrupan en una secuencia y utilizan palabras claves para guiar al lector en la relación causa-efecto, ya sea explícita e implícita. El siguiente es el texto aclaratorio en el que se expone un problema, interrogante o acotación, después plantea una solución, respuesta o replica. Por último el de tipo comparativo que presenta semejanzas o diferencias entre las ideas que plantea. Cooper resalta que el profesor debe enseñar al estudiante esta clasificación para que puedan reconocer las diferentes formas en las que el autor organiza y expone sus ideas, además, estas estructuras le permiten al lector anticipar información y utilizar las claves que brinda el texto para comprender le sentido del mismo.

2.2.7 Niveles de comprensión lectora. Para la presente propuesta se tuvo en cuenta los niveles de lectura que se presentan en los Lineamientos Curriculares⁶³, en el que se establecen tres categorías: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico; vista la lectura desde un proceso de interacción entre lector y texto. Estos niveles Cassany los define en tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Y las explica de la siguiente manera, “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, 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 autor”⁶⁴

El primer de los niveles es aquel que se centra en la información explícita en el texto. Es decir, que el lector logra reconocer las frases y las palabras claves en el texto, y lograr reconstruir el texto usando el parafraseo. El nivel inferencial es más

⁶³ LINEAMIENTOS CURRICULARES. Op. Cit., p. 112-114

⁶⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Op. Cit., p. 52.

profundo, y da cuenta de las relaciones y asociaciones que tenga el texto implícito. En esta fase es necesario que el lector agregue información que el posee para poder formular hipótesis e ideas nuevas. Por último, está el nivel crítico, que es el nivel deseado para todo lector. En este el lector debe ser capaz de emitir juicios y aceptar o rechazar el texto, claro está, basado en argumentos.

2.2.8 La infografía como recurso didáctico. Los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Tics, hacen parte de la cotidianidad que viven los estudiantes, lo que impone un desafío a la educación, ya que el maestro es el encargado de enseñar a los alumnos habilidades y competencias para enfrentarse a las nuevas formas textuales que circulan en la actualidad. Por esto, el profesor debe cambiar sus estrategias tradicionales y adaptarse e implementar en sus clases estas formas de comunicación.

En la actualidad se encuentran textos multimodales que armonizan diferentes formatos para construir un sentido global. “Una infografía es una combinación de elementos visuales que aportan un despliegue gráfico de la información. Se utiliza fundamentalmente para brindar una información compleja mediante una presentación grafica que puede sintetizar o esclarecer o hacer más atractiva su lectura”⁶⁵. Es decir, que la infografía es la unión entre códigos icónicos y verbales, con el fin de entregar información al lector de forma amplia y precisa. A la vez que permite optimizar y agilizar los proceso de comprensión.

La infografía no es un cúmulo de ideas sueltas, sobre un tema determinado, esta debe responder al qué, cómo, quién, cuándo, por qué, y además, presentar información visual que apoye el contenido del texto. Sirve para narrar historias, describir situaciones, explicar acontecimientos, exponer procedimientos, entre

⁶⁵ CLARINS, 1997, pág. 125. Citado por: MUÑOZ GARCÍA, Esther. Uso didáctico de las infografías. Espiral. Cuadernos del profesorado. 2014, vol. 7, núm. 13. Pág. 2. ISSN: 1988-7701. [Consultado en febrero 12 de 2017] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993674.pdf>

otros. Su uso inició en el ámbito periodístico, pero dada esta multifuncionalidad se ha extendido a otras esferas.

De acuerdo a Colle⁶⁶, se pueden encontrar tres grandes ejemplos de textos infográficos. El primero se compone del título, texto de anclaje e ilustración; su característica principal es que el texto se encuentra fuera de los íconos que conforman la ilustración. En el segundo el texto se convierte en una parte dinámica del infográfico y se presentan como los globos de dialogo de las historietas. En último lugar están los megagráficos, que son más complejos, por la abundante información que presentan. Estos pretenden resumir un conjunto de información sobre algún suceso histórico, un proceso o situación. No son tan usados en el campo periodístico, pero son los que nos atraen en el ámbito escolar, por lo tanto, a esta clase pertenecen las infografías a trabajar en las clases, ya que requieren una mayor capacidad de comprensión lectora.

La infografía también se convierte en un excelente recurso para sintetizar un texto lineal. En consecuencia, los estudiantes deberán diseñar textos infográficos en el que expresen lo comprendido sobre un tema investigado. Pero, para su elaboración los estudiantes deben: primero seleccionar la temática sobre la cuál van a investigar, recopilar datos que serán filtrados para obtener la información que se utilizará en la infografía. Después, se requiere que esta información sea estructurada de forma que siga un orden coherente y ordenado. A continuación se tiene que elaborar un esbozo en el que se incluyan elementos de texto, signos, gráficos, imágenes, tablas, entre otras, que sean pertinentes. Luego de tener un borrador ya seleccionado, se procederá a su creación, para estos se usarán herramientas online que facilitan este trabajo.

⁶⁶ COLLE, Raymond. Infografías: Tipologías. Revista Latina de Comunicación Social, 58, segundo semestre, 2004. Págs. 4-7. ISSN: 1138-5820. [Consultado en 10 de abril de 2017]. Disponible en: https://www.ull.es/publicaciones/latina/latina_art660.pdf.

2.3 MARCO LEGAL

En este apartado se presentan las diferentes políticas públicas que dan soporte legal a esta propuesta.

La Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67⁶⁷ establece que la educación es un derecho de todo colombiano, con ella se busca que todos tengan acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. También define y desarrolla la organización y prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y la media, no formal e informal. Afirma que es el Estado el encargado de regular y ejercer la suprema inspección y vigilar la educación para velar por su calidad.

Se referencia la Ley General de Educación⁶⁸, que se estableció con el fin de propiciar una formación general en el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico, de manera que se prepare para los niveles superiores del nivel educacional y para su vinculación con la sociedad y el trabajo. Además debe velar por desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, hablar y expresarse de forma correcta. También, propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para que se consoliden los valores de la nación colombiana como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua desde la educación.

En el año 1998 se publican los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁶⁹, con los que se pretende brindar a docentes algunas orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos. Estas disposiciones son hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica indica qué aspectos se deben modificar, resignificar, suprimir e incluir. Es por esto, que las comunidades educativas deben

⁶⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Artículo 67.

⁶⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115: General de Educación.

⁶⁹ LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA. Ministerio de Educación Nacional. Fundamentos Generales del Currículo. Imprenta MEN. Bogotá, 1998.

desplegar su creatividad y ejercer su autonomía para seleccionar el currículo para su población en particular.

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, se constituye en una guía para el diseño del currículo, plan de estudios, proyectos escolares y trabajo de aula. Los estándares presentan una estructura en la que se inicia con el enunciado identificador, el cual es un saber específico y finalidad inmediata y/o remota de ese saber; seguida del subproceso básico, en el que se manifiesta el estándar. El ideal, según los Estándares, sería que el estudiante logre cumplir con estos subprocesos y es deber del docente generar estrategias de aprendizaje que permitan potenciar en el alumno un ejercicio reflexivo de texto, logrando favorecer la lectura crítica.

2.4 MARCO CONTEXTUAL

La presente propuesta investigativa se realiza en la Institución Educativa Maiporé, perteneciente al ente territorial de la secretaría de Educación de Bucaramanga. Se encuentra ubicada en la comuna norte de Bucaramanga, la cual es una agrupación de barrios, con más de 10.000 habitantes, que está integrada por 23 barrios, los cuales se han venido formando en su mayoría por familias provenientes del campo, desplazados por la violencia.

El colegio fue fundado por los padres Román Elexpuro Unzueta y José Ramón Ugarte Varela el día 2 de mayo de 1972. La junta de acción comunal y estos hombres lograron que la Secretaría de Educación nombrara al primer docente para iniciar la labor de enseñar. Asimismo se estableció que el nombre de la institución sería Maiporé, en memoria de los antepasados indígenas de la región, lo anterior significa Bienvenidos en lengua indígena.

En la actualidad la institución cuenta tres sedes, bachillerato, primaria y preescolar. La sede B de primaria será en la cual se desarrollará la propuesta de investigación. En ella se cuenta con un edificio antiguo de dos niveles. Hay 18 salones estrechos en los que se ubican los grados de primero a quinto. Además, se cuenta con una sala de informática, un laboratorio, una sala de bilingüismo con 40 computadores y televisor para presentaciones. Para la recreación se cuenta con una cancha múltiple y un pequeño espacio para correr. Los baños quedan frente a la cancha y se cuenta con una batería antigua y dañada, de la que sólo funcionan 3 baños de niñas y 3 de niños.

Con relación al mobiliario, cada salón cuenta con un escritorio, un armario y el tablero para el uso del docente. Para los estudiantes se tienen pupitres estilo universitario. Organizados de forma tradicional frente al tablero, no obstante, cada docente es libre de organizarlo a su parecer, aunque el poco espacio limita las opciones. La institución en la sede B, de primaria, tiene matriculados 810 estudiantes, divididos en las dos jornadas. Cada año se organizan los grupos equilibradamente para que la carga de docente sea equitativa. La cantidad de estudiantes en cada grado oscila entre 30 y 37 estudiantes por salón. Aunque, hay salones que sólo tienen espacio para 20 niños.

El promedio del estrato socioeconómico es bajo, aunque se registran niveles bajo-bajo y medio-bajo; un gran porcentaje de la población económicamente activa se dedica a la economía informal o de trabajo transitorio, y su ingreso promedio es de un salario mínimo por familia. La gran mayoría de estudiantes proceden de hogares sencillos y de bajo nivel cultural.

En lo que respecta a las directrices pedagógicas, la institución optó por el modelo pedagógico socio-cognitivo, que surge de la unión entre el paradigma cognitivo y sociocultural, porque considera que los estudiantes son los protagonistas del aprendizaje, pero requiere escenarios propicios para poder aprender. Aunque, ya han pasado varios años desde que se estableció este modelo pedagógico, los

docentes no se han apropiado de dicho modelo, lo cual se observa en las prácticas pedagógicas de los docentes.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente propuesta de investigación educativa se realizó bajo el enfoque cualitativo, el cual estudia la realidad en su contexto natural. Este contexto es considerado por el investigador desde una perspectiva holística, es decir, los personajes y los espacios son el todo. Por ello, es necesario hacer una aproximación a las situaciones sociales objeto de estudio para poder conocerlas, describirlas y comprobarlas, y así lograr una correcta interpretación de los fenómenos objetos de investigación. Sandoval dice que el enfoque cualitativo “emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones”⁷⁰. En otras palabras, el estudio cualitativo surge del estudio de situaciones problema de la realidad, que son observadas en la práctica.

El proceso que se sigue en este enfoque no es un camino predeterminado como en el cuantitativo, por el contrario, es flexible, ya que permite al investigador plantear el problema, para iniciar a recoger datos y analizarlos al mismo tiempo, para realizar un proceso recurrente. Asimismo, el estudio cualitativo es inductivo, inicia a analizar datos que se obtienen de lo particular para luego desarrollar una teoría. Como lo afirma Sampieri “su propósito es “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido”⁷¹. Por lo anterior, el investigador se integra a la realidad estudiada e interactúa con todos los actores, y busca que los datos cualitativos que se obtengan sean lo más real

⁷⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Módulo cuarto: investigación cualitativa. ICFES, 1996. ISBN: 958-9329-18-7. Bogotá, Colombia. Pág. 115.

⁷¹ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. Fernández-Colado, Carlos. Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la investigación, Cuarta edición. McGraw-Hill Interamericana. 2006. México D.F. Pág. 9.

posible. Para eso usa instrumentos de recolección de datos, como lo plantean Bonilla y Rodríguez⁷², que permitan al investigador registrar información tal cual la expresan las personas pertenecientes a la población estudiada, ya sea de forma verbal o no verbal. Lo cual le permitirá diseñar estrategias que faciliten la solución a la situación problema. Este enfoque metodológico es pertinente a la presente investigación dado que el problema en estudio surge de la realidad observada en el aula de clases de la población en estudio. Además, se ha consolidado con el análisis documental realizado a las pruebas SABER. Por otro lado, el propósito de esta investigación está encaminado a fortalecer el proceso lector de estudiantes de quinto por medio de estrategias pedagógicas que permitan comprender el trabajo y mejorar la enseñanza.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico en el que se enmarcará la investigación, es la investigación-acción. La cual es “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”⁷³. La investigación-acción es realizada por profesionales en ejercicio que buscan comprender las problemáticas de su realidad para poder transformarla.

En relación con lo anterior, Sampieri plantea que la investigación-acción “mejora la práctica por medio del desarrollo de la capacidad de quien la ejerce para discriminar y juzgar en situaciones humanas particulares y complejas”⁷⁴. Esto es evidente, dado que los maestros que implementan este diseño metodológico

⁷² BONILLA CASTRO, Elssy; RODRIGUEZ SEHK, Penélope. Más allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales. Universidad de los Andes, Facultad de Economía (CEDE). Bogotá, 1997. Segunda Edición. Pág. 92. ISBN 978-958-695-838-7

⁷³ ELLIOT, J. 1981, Citado por McKERNAN, J. Investigación-acción y curriculum. Ediciones Morata., S. L., Primera edición, 1999. Pág. 6.

⁷⁴ ELLIOT, J. Action Research for Educational Change. Milton Keynes. Open University Press. Citado por: O'HANLON, Christine. Inclusión educacional como investigación-acción, Un discurso interpretativo. Magisterio editorial. 2014. Pág. 35. ISBN: 978-958-20-0980-9.

realizan reflexiones que conllevan la reorganización de su práctica para mejorar en su desempeño profesional. Carr y Kemmis, postulan una tesis en la que definen la investigación-acción como “una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, la comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”⁷⁵. Es decir, que este diseño metodológico le permite al investigador reflexionar sobre su propia práctica para llegar a comprender las situaciones que suscitan alrededor de ellas, para poder transformarlas. Por otro lado, es “un atributo de la identidad profesional de los docentes”⁷⁶, para hacer que el saber pedagógico que poseen se convierta en una actividad profesional. Esta clase de investigación tiene como objetivo la transformación de prácticas sociales, mediante la reflexión que se hace sobre el problema, el diseño y ejecución de acciones renovadoras, seguidas de la investigación acerca de la efectividad de dichas acciones.

John Dewey postulaba “que el profesor era un analista de su propia experiencia”⁷⁷ y esto se vuelve realidad en la investigación-acción, que le permite al maestro-investigador involucrarse con la comunidad investigada, y romper la diferencia entre el sujeto que investiga y el investigado, para facilitar una relación que permita la participación de la comunidad investigada en los procesos de análisis y reflexión. Pero, incluir a los actores sociales en la investigación no le hace perder su base científica. Por el contrario, McKernan⁷⁸ afirma que los padres,

⁷⁵ CARR y KEMMIS, 1986. Citado por MCKERNAN, J. Investigación-acción y curriculum. Ediciones Morata., S. L., Primera edición, 1999. Pág. 7.

⁷⁶ ROJAS F., María Teresa. Investigación acción y práctica docente. En: Cuaderno de Educación N°42 (marzo de 2012). Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación. Disponible en: http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf. Citado en 20 de marzo de 2017.

⁷⁷ DEWEY, John. Democracia y Educación. Ediciones Morata. 2004, pp. 74. Citado por ROJAS F., María Teresa. Investigación acción y práctica docente. En: Cuaderno de Educación N°42 (marzo de 2012). Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación. Disponible en: http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf. Citado en 15 de abril de 2017.

⁷⁸ MCKERNAN. Op. Cit., p. 24

profesionales y alumnos han de estar implicados en los intereses educativos del proceso de la investigación-acción.

Por todo lo anterior, se puede decir que el diseño de investigación-acción es pertinente para esta investigación, dado que le permite al docente indagar sobre problemas de su práctica profesional para poder transformarla, por medio del diseño y ejecución de una intervención pedagógica que lleva a la reflexión sobre su funcionalidad en el fortalecimiento del proceso lector de los estudiantes. Asimismo, se tiene la ventaja que el investigador conoce la población objeto de estudio, lo que facilita la recolección de datos y ejecución de la intervención.

3.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

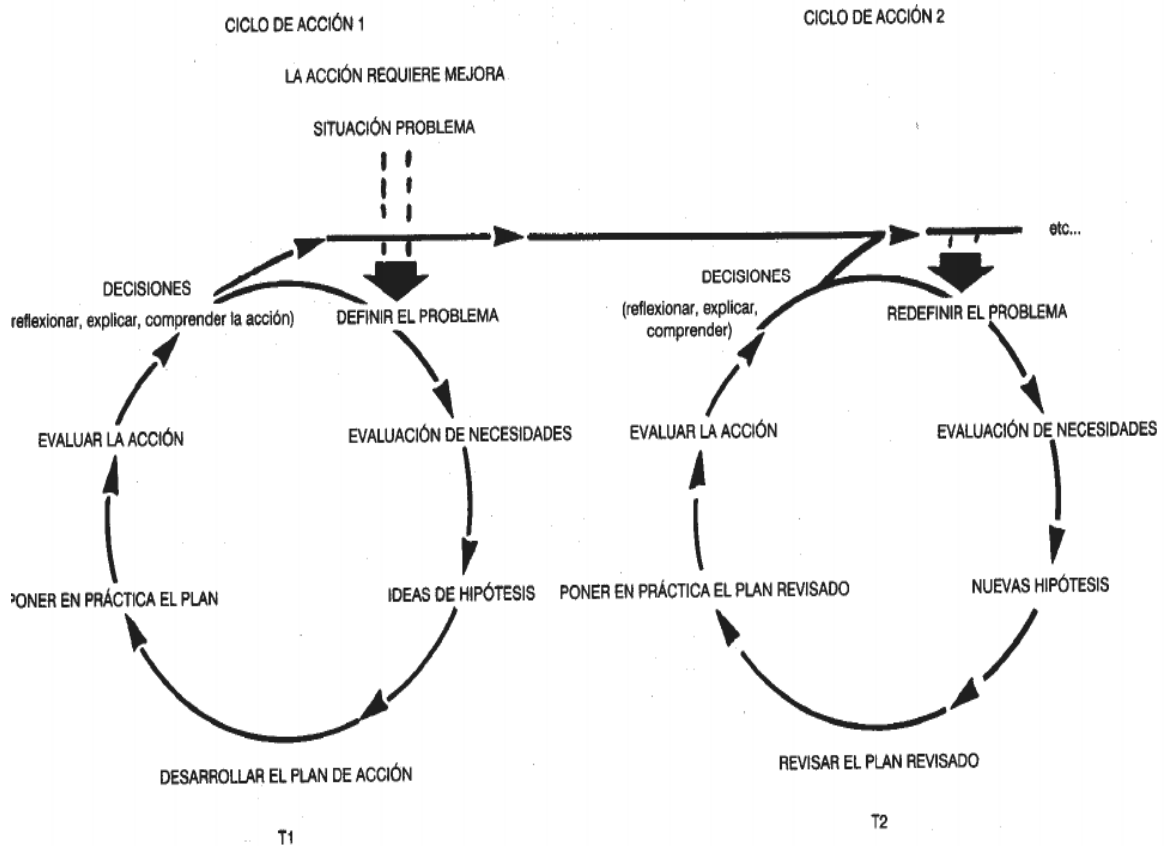
El modelo de la investigación-acción que se tuvo en cuenta para el desarrollo de esta propuesta metodológica es el planteado por McKernan⁷⁹. Modelo en el que el autor plantea un proceso temporal, el cual se puede interpretar de la siguiente manera: se identifica un problema o situación donde los intentos por definirlo desencadena el primer ciclo de la acción. En la definición de este se realiza una exposición cuidadosa, que conlleva a una evaluación de necesidades. En esta primera fase se establecen las necesidades internas que hay en la escuela y las externas que hay en la comunidad, las cuales impiden el progreso, y se organizan en orden de prioridad. La revisión de la situación problema debe suscitar hipótesis que funcionarán como ideas estratégicas para examinarse en la práctica. Estas hipótesis que se proponen para resolver el problema de la investigación-acción no son soluciones correctas, sino ideas inteligentes. La segunda fase es el desarrollo del plan de acción, en el que se formula el anteproyecto y el diseño de instrumentos que se van a implementar. En este plan se detalla quién informa a quién y cuándo, se especifican los roles y metas, además, el calendario de

⁷⁹ *Ibíd.*, pág. 27.

actividades y presupuesto. La tercera fase es la puesta en práctica del programa, y en esta se instala el plan en el entorno y se toman medidas. La última fase es la evaluación de las medidas tomadas. En esta etapa, el grupo de investigación crítica y trata de comprender los efectos y qué es lo que han aprendido como resultado de la acción. Es aquí, donde el investigador reflexiona sobre la acción realizada en la intervención, es decir, el profesor investigador se evalúa a sí mismo y al proceso realizado. Al finalizar el primer ciclo, según McKernan⁸⁰, se redefine el problema original de investigación al tener como base los resultados obtenidos en este periodo temporal T1. Se da inicio al T2, donde el problema es refundido y se realiza una revisión de la situación. En el que el grupo de colaboradores puede participar con las ideas para mejorar la situación. Estas ideas pasan al plan de acción revisado que se pone a prueba y observa de forma empírica en el entorno. Estas iniciativas de acción del T2 son sometidas a un nuevo examen minucioso sobre la base de la evaluación y la crítica del grupo, y así llegar a unas decisiones. Este ciclo puede repetir y se formaría entonces la base de un tercer ciclo de acción T3 y un plan de acción completamente reconstruido. Sin embargo, en el marco de la maestría sólo se realizaron el primer ciclo, las fases posteriores serán realizadas por parte del docente investigador en las aulas como seguimiento del proceso iniciado. La siguiente gráfica representa el modelo de investigación antes expuesto:

⁸⁰ *Ibíd.*, pág. 25-27.

Figura 1. Modelo de investigación-acción de McKernan



Fuente: McKERNAN, J. Investigación-acción y currículo. Ediciones Morata, 1999, primera edición. Pág. 25.

3.3.1 Fase 1: Diagnóstico. En esta etapa se tuvieron dos objetivos específicos, primero identificar los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes de quinto grado, para tal fin desarrollaron un cuestionario o prueba diagnóstica en la que se evaluó la comprensión de un texto infográfico. El segundo propósito fue indagar por los comportamientos lectores y las estrategias que usan frecuentemente los participantes, y para este objetivo se realizó un cuestionario.

3.3.2 Fase 2: Diseño y ejecución. El propósito en esta fase fue desarrollar una propuesta de intervención en la que la infografía fuera un recurso para fortalecer los procesos de lectura, para ello se diseñó una secuencia didáctica, en la que se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica. Esta propuesta se ejecutó con el grupo de estudiantes de la institución objeto de estudio elegido por su bajo rendimiento académico. Durante ella se realizó observación participante para recolectar información, que posteriormente fue analizada.

3.3.3 Fase 3: Evaluación y reflexión. Esta es la última fase de la investigación y tuvo como objetivo la reflexión sobre los alcances de la ejecución de la propuesta pedagógica. Para ello se realizó el análisis de los diarios de campo obtenidos de la grabación de la intervención realizada y de los trabajos infográficos realizados por los estudiantes; por último, se ejecutó un cuestionario o prueba final para evidenciar los alcances obtenidos con la implementación de la secuencia didáctica.

A continuación, se presenta una tabla en la que se relaciona las fases que plantea McKernan y las modificaciones realizadas para la presente propuesta en relación a los tiempos planteados por la Universidad Industrial de Santander y las exigencias del MEN.

Tabla 1. Adaptación de las fases de McKernan a la propuesta.

Fases según McKernan	Fases para la propuesta	Objetivo
Diagnóstico.	Diagnóstico.	Identificar los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes de grado quinto. Identificar los comportamientos lectores y las estrategias que usan con mayor frecuencia los estudiantes de quinto para interpretar textos.
Diseño del plan de acción. Puesta en escena del plan de acción.	Diseño y ejecución del plan de acción	Caracterizar una secuencia didáctica en la que se implemente la infografía como recurso para mejorar la comprensión lectora.
Evaluación y reflexión del plan de acción.	Evaluación y reflexión del plan de acción.	Valorar los alcances logrados con la ejecución de la secuencia didáctica en la que se implementa la infografía como recurso para mejorar la comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos son un conjunto de procedimientos que se realizan con el propósito de alcanzar los objetivos enunciados. La fuente de datos proviene de las personas y las situaciones que ocurren entorno al problema, y son recolectados a medida que se avanza en la investigación. En esta el proceso de recolección de datos no es estandarizado o predeterminado para todas las investigaciones. Por lo tanto, es flexible, y permite al investigador escoger y modificar cada técnica e instrumento según su necesidad. Como lo expresa Sandoval, “el plan de recolección de información se

va completando y precisando en la misma medida que avanza el contacto con las personas y situaciones fuentes de datos”⁸¹ La recolección de datos de la presente investigación se realizó de la siguiente manera: en la fase de diagnóstico se usó el cuestionario a estudiantes, uno era para identificar el nivel de comprensión lectora en que se encuentran y otro para conocer sobre sus comportamientos lectores y las estrategias que usan al leer; en la segunda se diseñó una secuencia didáctica para la intervención y se realizó observación participante de la misma. Por último, en la etapa de evaluación y reflexión, se realizó un cuestionario a estudiantes y se analizaron los documentos recolectados durante la intervención. Para analizar la información que se obtuvo con la ejecución de cada una de las técnicas antes mencionadas, se utilizaron los instrumentos pertinentes para registrar dicha información. A continuación se presenta una tabla que representa lo expuesto anteriormente.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos por fase de investigación

ETAPA	TÉCNICA	INSTRUMENTO
FASE I	Cuestionario (Prueba diagnóstica) (Encuesta)	Rejilla de evaluación
FASE II	Plan de acción	Secuencia didáctica(**)
	Observación participante	Diario de campo Grabación Fotografías Notas de campo
FASE III	Análisis documental	Ficha documental
	Cuestionario (Prueba final)	Rejilla de evaluación

Fuente: Elaboración propia

⁸¹ SANDOVAL CASILIMAS, Op. Cit., p. 134

** La secuencia didáctica no es un instrumento de investigación, pero se presenta como tal por ser la estrategia a implementar durante la intervención.

3.4.1 Técnicas de recolección de información. Las técnicas que se utilizaron en esta propuesta de investigación para recolectar información fueron las siguientes:

3.4.1.4 Cuestionario. El cuestionario, según McKernan⁸², es una técnica que para recoger datos, que permite recolectar respuestas directas de información tanto factual como actitudinal. La tabulación de las respuestas es una tarea fácil. Pero se requiere mayor cuidado en la redacción de las preguntas y tener presente el propósito de cada una de ellas. Existen tres tipos de cuestionarios, el primero es el *cuestionario por correo*, en el que se envía por correo las preguntas para que las responda y devuelve el material diligenciado. El segundo es el *cuestionario administrado en grupo*, en el que se reúne a varias personas para que diligencien el cuestionario. Por último está el *cuestionario con contacto personal*, en el que el investigador se reúne con una persona y le hace responder el cuestionario. Cada cuestionario puede tener preguntas de tipo abierta o cerrada o ambas. Las abiertas permiten a la persona responder lo que piensa en sus propias palabras; pero las preguntas cerradas son aquellas que obligan a la selección de una de las respuestas predeterminadas.

Para la presente investigación se realizó un cuestionario administrado en grupo, con preguntas de tipo cerradas, dado que fue pertinente para poder identificar las dificultades que tenían los estudiantes en su proceso lector de textos discontinuos. En primer lugar, se realizó en la fase diagnóstica con el fin de conocer el nivel de comprensión lectora de textos discontinuos en el que se encontraban antes de implementar la secuencia didáctica en la población objeto de estudio. Este cuestionario constó, de una infografía que los estudiantes debían leer para responder las nueve preguntas posteriores. La otra fase en la que se implementó es la de evaluación y reflexión, en la que se buscaba evidenciar los alcances obtenidos por los estudiantes con la ejecución de la secuencia didáctica, su organización era igual a la del diagnóstico. Las dos pruebas se diseñaron a partir

⁸² *Ibíd.*, Capítulo 4. Pág. 8

de los niveles de comprensión lectora y los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Estos elementos evaluados se proponen en los Lineamientos de Lengua Castellana. La información recolectada con el cuestionario inicial o prueba diagnóstica, se analizó mediante una rejilla de tabulación en la que se identificaron los aciertos y desaciertos.

En la fase diagnóstica se diseñó un segundo cuestionario con el objetivo de identificar cuáles eran los hábitos lectores de los estudiantes y qué tipo de estrategias implementaban para comprender un texto, las preguntas que se plantearon eran de tipo cerradas.

3.4.1.1 Análisis documental. Como lo manifiesta Sandoval, en esta técnica se analizan documentos que pueden ser: personales, institucionales o grupales, formales o informales y se constituye en “el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación⁸³”. Esta técnica se utilizó en la tercera fase, en la que se analizaron los documentos obtenidos de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica, con el fin de determinar los avances alcanzados durante la intervención.

⁸³ SANDOVAL CASILIMAS. Op.Cit., p. 137

3.4.1.4 **Plan de Acción: Secuencia didáctica.** La secuencia didáctica no es una técnica de recolección de información, pero, se implementó en la segunda fase de diseño y ejecución, para estructurar la enseñanza de la comprensión lectora de textos discontinuos basada en la infografía. La secuencia didáctica, según Pérez, “es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje⁸⁴”. Es decir, el docente planea y organiza las actividades con un objetivo de aprendizaje definido, en este caso, mejorar la comprensión lectora de textos discontinuos de los estudiantes.

3.4.1.2 Observación participante. En la observación participante, según McKernan⁸⁵, el investigador hace parte del grupo como un miembro normal y participa en las actividades, acontecimientos, comportamientos y la cultura del mismo. El investigador puede no dar a conocer su verdadera identidad por completo al grupo, pero esto no excluye la validez de los datos recolectados. Durante la intervención que se realizó al grupo en estudio se observaron las diferentes actividades que se llevaron a cabo en el salón de clases y en otros lugares, con el objetivo de obtener información sobre los avances y dificultades que se puedan presentar en el desarrollo de las actividades planteadas en la secuencia didáctica. Esta técnica es pertinente a la propuesta de investigación, ya que, el investigador es el docente del área de Lengua Castellana y participará en las actividades que se diseñen. Las clases serán grabadas para poder realizar la transcripción y el respectivo análisis de la información recolectada.

3.4.2 Instrumentos de recolección de información. Los instrumentos que sirven para recolectar la información permiten llevar el registro de todos los datos que se

⁸⁴ PEREZ ABRIL, Mauricio; RINCON, Gloria. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje. CERLALC. UNESCO. Bogotá. 2009. Pág. 19

⁸⁵ McKERNAN. Op. Cit., p. 7

reciben con la implementación de las técnicas de recolección. A continuación se nombran los instrumentos que se utilizaron en la presente propuesta:

3.4.2.1 Diario de campo (Ver Anexos). Este instrumento según McKernan⁸⁶, es el registro de los acontecimientos, pensamientos y sentimientos en el momento de la observación participante que son de importancia para el autor. En la investigación-acción, el diario es un documento personal, en el que se registran de forma descriptiva los datos pertinentes a la investigación. El autor plantea tres tipos de diario, el primero es el diario íntimo, documento personal; el segundo es el de memoria, documento impersonal que aspira a ser más objetivo y deja a un lado los sentimientos. El siguiente es el registro cronológico, registro escrito de incidencias como una lista. Para la presente propuesta se implementó el diario íntimo por su pertinencia, dado que permitía al docente investigador llevar el registro de notas personales, entre ellas acontecimientos cronológicos, sentimientos y actitudes de la población en estudio que se puedan presentar durante la intervención.

3.4.2.2 Notas de campo. Son el registro que hace el investigador de lo que observa. Son hechas en el momento que se presentan para que tengan mayor confiabilidad, dado que si se deja para escribir después, puede que olvide algún dato de relevancia para la investigación. Una característica importante de las notas de campo es, según McKernan⁸⁷, que no es estructurada y le permite al investigador tomar nota de lo no anticipado, lo inesperado. Este autor propone tres tipos de notas de campo: la primera, notas de campo observacionales, las cuales son aquellas que registran lo que se escucha y observa en el entorno de forma descriptiva y precisa. Siguen las notas de campo conceptuales, en las que primero se examinan los hechos para registrar lo de mayor importancia y significación. Por

⁸⁶ *Ibíd.*, p. 25-26.

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 32-33.

último, las notas de campo de procedimientos, estas son las que describen procedimientos, métodos y operaciones. Para la propuesta, se registraron notas de campo de tipo observacional, dado que durante la intervención y participación de la misma, el investigador escribió una descripción de los detalles que veía pertinentes para la investigación.

3.4.2.3 Grabación de cintas de video. En relación a las grabaciones, Mckernan⁸⁸ dice que son una herramienta indispensable, en especial cuando se realiza observación participante. Se puede usar todo momento de la clase para tener un registro válido y fiable de la interacción maestro-estudiante. El cual se puede recuperar para su interpretación las veces que sea necesario, permite el análisis de situaciones que a simple vista se pasarían por alto. Durante la intervención se grabaron todas las sesiones, posteriormente se realizó la transcripción de los acontecimientos ocurridos durante la ejecución de la secuencia didáctica.

3.4.2.4 Ficha documental (ver Anexos). Se registró la información relevante y pertinente a la investigación que se encontró durante la lectura y análisis de las fichas de trabajo que realizaron los estudiantes.

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 38

3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se realizó en la ciudad de Bucaramanga, capital de Santander, departamento de Colombia. La población pertenece a la Institución Educativa Maiporé. Ubicada en la comuna norte de Bucaramanga – Santander.

La selección de la muestra fue no probabilística, según lo plantea a Sampieri⁸⁹, porque la elección se realizó según los propósitos que tiene la investigación. Para lo cual se diseñó una prueba diagnóstica que fue desarrollada por los estudiantes de los cuatro grupos de quinto, y la muestra elegida fue la que obtuvo menores resultados en ella. Los participantes de la investigación son treinta y dos estudiantes de grado quinto primaria, los cuales son dieciocho niñas y dieciséis niños que se encuentran entre los nueve y catorce años de edad.

3.6 ORGANIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Durante la recolección de datos el investigador debe digitalizar y organizar la información. Esta debe ser agrupada por temas específicos. Para que al terminar la recolección, el investigador tenga la mayor parte de información organizada, analizada y validada, como lo propone Bonilla y Rodríguez.⁹⁰ Esta etapa termina cuando se hayan convertido todos los datos en material escrito, en el que se transcriben detalladamente las entrevistas, observaciones, notas de campo y resumen de documentos, o cualquier otra información que resulte de alguna estrategia de recolección usada, como lo sugiere Sandoval.⁹¹ Estos datos ya categorizados y descritos, serán representados conceptualmente, para poder dar sentido e interpretar el significado de los datos recolectados.

⁸⁹ HERNANDEZ SAMPIERI; FERNANDEZ y BAPTISTA. Op. Cit., p.176

⁹⁰BONILLA-CASTRO y RODRIGUEZ SEHK. Op. Cit., p. 131-149

⁹¹ SANDOVAL CASILIMAS. p. 148

4. PRINCIPIOS ÉTICOS

4.1 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Según Bonilla-Castro y Hernández⁹², la validez se refiere a la coherencia interna entre los resultados y a la ausencia de contradicciones con los resultados de otras investigaciones ya establecidos. En la investigación cualitativa la validación se constituye en parte integral del proceso desde la recolección, organización y análisis de datos. Por lo anterior, el investigador debe revisar permanentemente sus hallazgos e interpretaciones. Por último, la confiabilidad se pueda repetir con el mismo método y los resultados no van a variar. En otras palabras, es “el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observaciones, evaluadores o jueces del mismo fenómeno”.⁹³ Cabe resaltar, que los estudios cualitativos son difícilmente replicados dada la variabilidad de los fenómenos abordados desde este enfoque, ya que cada proceso investigativo es realizado bajo condiciones específicas.

4.1 CRITERIOS ÉTICOS

Según McKernan⁹⁴, el investigador de la acción debe, ser honesto, equitativo y, por supuesto, veraz en todo momento. En la actualidad existen leyes que protegen a los que participan en investigaciones, a nivel internacional está el informe Belmont, en el que se plasman los principios éticos y pautas para la protección de seres humanos en una investigación; a nivel nacional se estipuló la resolución

⁹² BONILLA-CASTRO, Op. Cit., p. 150-155.

⁹³ MARTINEZ, 1991:126. Citado por: BONILLA-CASTRO, Elssy; RODRIGUEZ SEHK, Penélope. La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos. Grupo Editorial Norma, 1997. Santafé de Bogotá, D.C. Pág. 155. ISBN: 958-9057-72-1

⁹⁴ McKERNAN, Op. Cit., p. 262

8430 de 1993, la cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigaciones en salud. Estas normas exigen que deben ser tratados con respeto e ingresar a estas investigaciones por voluntad propia o bajo el consentimiento informado. Además la investigadora realizó el curso virtual “protección de los participantes humanos de la investigación” (Anexo A)

Para la presente investigación, se establecieron los siguientes principios éticos:

- El representante de la institución dio su aval en una carta, para la realización del proyecto. (Anexo B)
- Los estudiantes que se escogieron como muestra, aceptaron la participación por voluntad propia y sin ninguna presión.
- Los padres de familia se informaron y dieron su consentimiento para la participación de sus hijos. (Anexo C)
- Se comunicará a los actores los avances del proceso.
- Los participantes se beneficiaran con la participación en la investigación ya que, mejorarán sus habilidades de comprensión lectora.

5. FASE DE DIAGNÓSTICO

Esta investigación inició con el análisis de los resultados de la prueba Saber de Español de los años 2014, 2015 y 2016, realizada a los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Maiporé. Este fue expuesto de manera detallada en el planteamiento del problema, capítulos atrás. En estas pruebas se evidenció que los estudiantes, de dicha institución, se encontraban en un bajo nivel en relación a la comprensión de texto. No obstante, se hizo necesario concretar las necesidades de comprensión del grupo de sujetos, muestra de la investigación.

Por lo que, en esta fase de diagnóstico se tiene como finalidad responder a dos de los objetivos específicos planteados en este proyecto. El primero, es identificar los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes de grado quinto y, en segundo lugar, identificar los comportamientos lectores y las estrategias que con mayor frecuencia usan los participantes del proyecto para interpretar textos. Para tal fin, se implementaron dos técnicas, en primer lugar la prueba diagnóstica de lectura y en segunda instancia una encuesta relacionada con los comportamientos lectores y estrategias de comprensión.

A continuación se presentarán las dos técnicas implementadas en la fase de diagnóstico. En primer lugar, se expondrán la estructura de la prueba diagnóstica y el análisis de los resultados obtenidos de ella. Seguidamente, la organización de la encuesta realizada a los estudiantes y el análisis de la información extraída de su aplicación. Para finalizar se presentan los hallazgos recolectados del análisis.

5.1 ANÁLISIS DE CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Se diseñó un cuestionario de aplicación individual, para conocer el nivel de comprensión lectora en la que se encontraban los estudiantes de grado quinto del Colegio Maiporé. La prueba se desarrolló con treinta y dos (32) niños de la institución objeto de estudio. Esta se había diseñado para una hora de clase de cuarenta y cinco minutos; no obstante, la duración total fue de sesenta minutos. Se llevó a cabo en la sala especializada de Bilingüismo, por ser la sala asignada a la docente investigadora durante este año escolar; este salón está organizado con mesones alrededor de las paredes y una mesa grande en el centro, en los que se cuenta con veinticinco computadores.

El instrumento se diseñó para que fuera presentado de forma virtual. Al ser desarrollada en un formato diferente, fue necesario que antes de iniciarla la docente investigadora les explicara el manejo de las herramientas del programa “Adobe” para que las pudieran utilizar en el momento de la lectura del texto. Durante su aplicación los estudiantes mostraron interés por la realización, ya que desarrollarían de una manera diferente a la acostumbrada y más cerca del mundo digital en el que se encuentran inmersos.

La prueba exponía una infografía sobre los cambios ambientales de Bucaramanga entre los años 2002 al 2012, tomada de Vanguardia Liberal (Anexo D). El test se estructuró a partir de doce ítems de selección múltiple con única respuesta, distribuidos de la siguiente manera: cuatro en el nivel literal⁹⁵, lectura superficial que se hace del texto; cuatro en el inferencial⁹⁶, que consiste en deducir la información implícita en el texto; y cuatro al nivel crítico-intertextual⁹⁷, relación que realiza el lector entre el texto y los conocimientos que posee de otras fuentes. La prueba tuvo un grado de dificultad acorde al nivel en el que se encontraban los estudiantes, pero requería de ellos una buena lectura para su comprensión, ya

⁹⁵ LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA. Op. Cit., p. 112

⁹⁶ Ibid, pág. 113

⁹⁷ Ibid, pág. 113

que al ser un texto discontinuo necesitaban estar atentos a los diferentes formatos que ofrecía, para poder tener una comprensión global. Estos niveles y los componentes se tuvieron en cuenta al momento de formular las preguntas de la prueba, como se relaciona en la siguiente tabla:

Tabla 3. Preguntas de la prueba diagnóstica y los niveles

NIVEL	COMPONENTE	PREGUNTA
Literal	Semántico	1. Según el texto, la empresa encargada de prestar el servicio de alcantarillado a Bucaramanga, Florida, Girón y Piedecuesta en el 2012 es:
	Semántico	2. En Santander se han implementado algunas estrategias para ayudar a mejorar el ecosistema, algunas de ellas son:
	Sintáctico	3. En el texto, al escribir “El carrasco” entre comillas, el autor busca:
	Semántico	4. En el texto, la palabra precipitaciones hace referencia a:
Inferencia I	Pragmático	5. La cantidad de automotores registrados en la ciudad capital en los últimos 10 años ha aumentado en un número total de 53.641 vehículos, de lo que se puede inferir que:
	Semántico	6. Otro título apropiado para el texto sería:
	Pragmático	7. La intención del autor al representar la cantidad de automotores por año desde el 2002 al 2012 en un termómetro, es:
Crítico-intertextual	Pragmático	8. Teniendo en cuenta el contenido del texto y a quien va dirigido, se podría publicar en:
	Pragmático	9. La intención general del texto es:
	Sintáctico	10. Teniendo en cuenta el contenido del texto, se puede decir que es un texto:
	Pragmático	11. El texto muestra los cambios ambientales del año 2002 al 2012. Si se hiciera el comparativo entre el 2012 y la actualidad, los resultados mostrarían que:
Inferencia	Pragmático	12. Del texto podemos concluir que:

Fuente: Elaboración propia

El procedimiento de análisis de la prueba partió de lo propuesto en los Lineamientos de Lengua Castellana⁹⁸ en relación a niveles de comprensión y componentes de la lengua. Cada pregunta tenía cuatro opciones de respuestas, de las cuales sólo una era la correcta, además, de los niveles y componentes, se relacionó cada pregunta con una habilidad según lo requerido para responderlas. Una vez obtenidos los resultados iniciales, según los criterios anteriores, se procedió a organizar los resultados acorde a los niveles de desempeño establecidos por el ICFES⁹⁹: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente. Para esto, se tuvieron en cuenta los siguientes rangos de puntaje en cada nivel de comprensión: los estudiantes con cuatro aciertos se ubicaron en **desempeño avanzado**, con tres aciertos **desempeño satisfactorio**, con dos o un acierto en **desempeño mínimo** y con cero aciertos en **nivel insuficiente**.

A partir de lo anterior, se hace posible identificar el nivel de lectura en el que está ubicado cada estudiante y las necesidades particulares que presentan en relación con sus competencias y habilidades lectoras. Información que fue vital para el planteamiento de la intervención de la propuesta.

⁹⁸ *Ibíd.* p.112-115

⁹⁹ ICFES. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011. Pág. 19

5.1.1 Resultados Obtenidos. La prueba fue contestada por treinta y dos estudiantes y de cada nivel se tenían cuatro preguntas, lo que da un total de ciento veintiocho respuestas en cada nivel. En la siguiente tabla se puede observar que tuvieron mayores desaciertos en el nivel literal, con ciento un errores, lo que indica que tienen gran dificultad en realizar una comprensión de la información explícita. Cabe señalar que en el nivel crítico-intertextual la diferencia entre desaciertos y aciertos es mínima, dado que es inferior al 10% y en el nivel inferencia no hay ninguna diferenciación. Se evidencia que aproximadamente la mitad de los participantes tiene dificultad para interpretar la información implícita del texto y para relacionarla con sus saberes previos, con otros contextos y textos. Situación que se detalla en los siguientes puntos.

Tabla 4. Aciertos y desaciertos prueba diagnóstica

CRITERIO	NUMERAL DE LAS PREGUNTAS EN LA PRUEBA DIAGNÓSTICA																							
	1		2		3		4		5		6		7		12		9		10		11		8	
	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO	ACIERTO	DESACIERTO
TOTAL POR PREGUNTA	3	29	7	25	10	22	7	25	14	18	17	15	14	18	19	13	17	15	8	24	19	13	15	17
NIVEL	LITERAL						INFERENCIAL						CRÍTICO-INTERTEXTUAL											
TOTAL POR NIVEL	ACIERTO		DESACIERTO		ACIERTO		DESACIERTO		ACIERTO		DESACIERTO		ACIERTO		DESACIERTO		ACIERTO		DESACIERTO					
	27		101		64		64		59		69													
	21%		79%		50%		50%		46%		54%													

Fuente: Elaboración propia

A partir de la visión general se presentan los resultados de la prueba diagnóstica por pregunta, para conocer la capacidad que tienen los estudiantes frente a cada habilidad propuesta y detallar las respuestas dadas en cada una. Además, identificar las opciones más seleccionadas, para analizar el proceso que llevan a cabo y las dificultades que tienen al momento de resolver un interrogante. Sustentando así los resultados presentados con anterioridad. La siguiente tabla detalla la frecuencia con la que seleccionaron cada opción de respuestas:

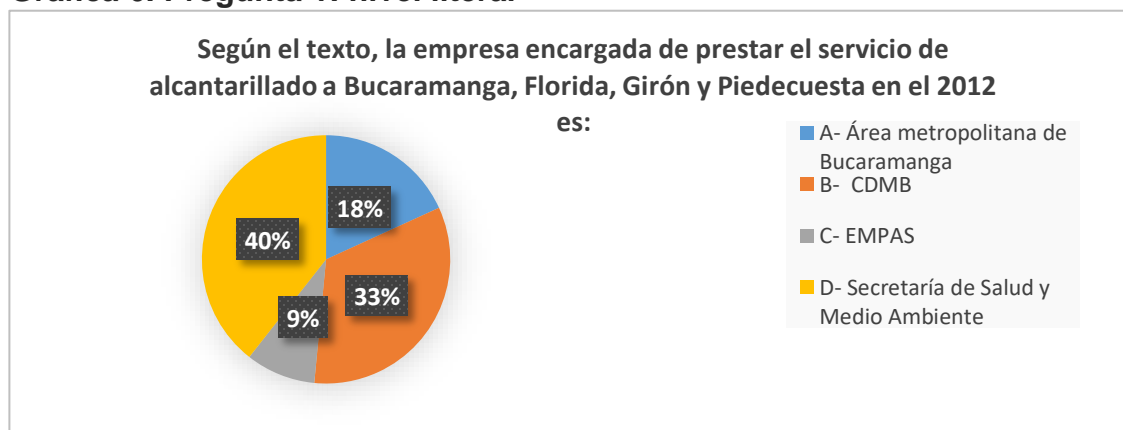
HABILIDAD		RESP UES TA*	FREC UN CIA
1. Discrimina información explícita presente en el texto	A	6	
	B	11	
	C	3	
	D	13	
2. Recupera información explícita presente en el texto	A	8	
	B	11	
	C	13	
	D	1	
3. Explica el uso y la función que cumple algunas marcas textuales en el texto	A	10	
	B	8	
	C	6	
	D	3	
4. Define el significado de las palabras a partir del contenido del texto	A	15	
	B	7	
	C	7	
	D	4	
5. Deduce información implícita en diferentes formatos relacionándola con la que proviene de otras fuentes	A	12	
	B	3	
	C	3	
	D	15	
6. Plantea hipótesis a partir de la información que plantea el texto	A	2	
	B	18	
	C	6	
	D	7	
7. Deduce el significado de las imágenes según la intención del texto	A	3	
	B	3	
	C	15	
	D	6	
8. Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y las características de los posibles lectores	A	1	
	B	16	
	C	15	
	D	1	
9. Identifica el propósito o la intención del autor con el texto	A	2	
	B	18	
	C	4	
	D	9	
10. Reconoce la estructura del texto a partir de información implícita en el texto	A	6	
	B	13	
	C	3	
	D	5	
11. Relaciona información presente en diferentes formatos para una comprensión global y asume una posición frente a ella	A	8	
	B	0	
	C	5	
	D	20	
12. Deduce mensaje o enseñanzas a partir de la información del texto	A	20	
	B	5	
	C	4	
	D	4	

Tabla 5. Frecuencia de respuestas (□)

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla anterior se realizaron gráficos en los que se evidencia el porcentaje exacto de estudiantes que seleccionó cada una de las opciones de respuesta en los doce ítems, correspondientes a los tres niveles de lectura mencionados.

Gráfica 6. Pregunta 1: nivel literal

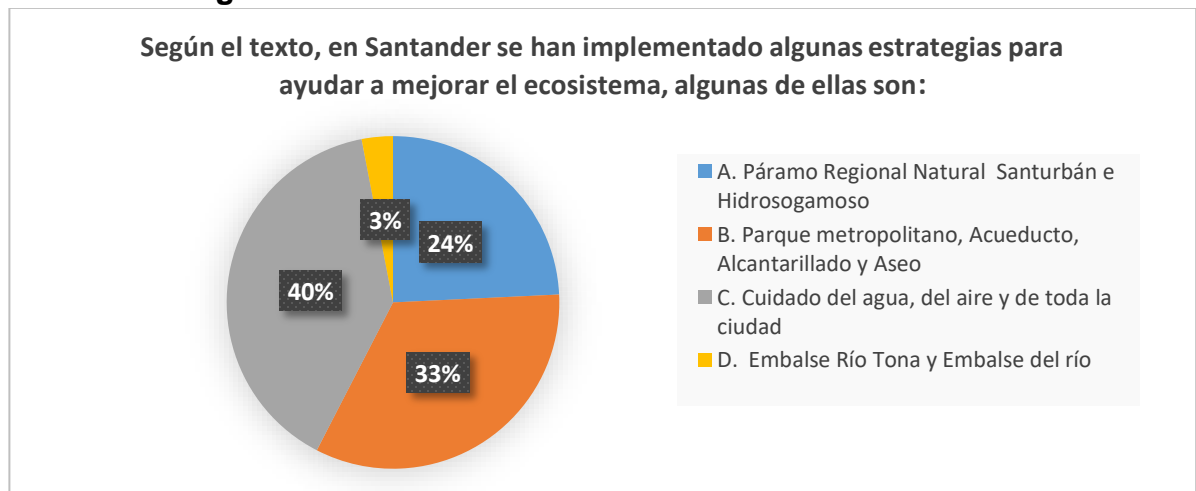


Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra que en la primera pregunta el 9% de los estudiantes, es decir, 3 de los 33 que presentaron la prueba, seleccionaron la opción “C”, que es la correcta, ya que, según la información que brinda el texto, EMPAS era la empresa encargada de prestar dicho servicio en el año 2012 y tiempo después cambió de encargado. Esta pregunta pertenece al nivel literal ya que la información necesaria para saber la respuesta se encontraba explícita en el texto y el lector debía discriminar la que se relacionaba con el momento exacto expresado en la pregunta para seleccionar la opción correcta. Por lo anterior, se evidencia que sólo la minoría logró seleccionar, entre la información brindada por el texto, la que era solicitada en la pregunta.

En consecuencia, el 91% de los estudiantes seleccionaron las opciones incorrectas. Ya que estas sí se mencionaban en el infográfico, pero eran entidades que no estuvieron encargadas de prestar el servicio de alcantarillado para la fecha mencionada o que simplemente nunca lo hicieron, pues tenían trabajos alternos relacionados con el cuidado del medio ambiente, pero no con el tema en cuestión. Es por esto que se puede afirmar que la mayoría identifica información presente en el texto, pero no logra reconocer el sentido que cumple esta información dentro del mismo. Por lo anterior, el 33% seleccionó la opción B, sin tener en cuenta que es la actual prestadora del servicio y no lo hacía para la fecha de 2012. Así a nivel local, la mayoría no identifica claramente los referentes de los que habla el texto. Para fortalecer esta competencia es necesario enseñar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información, como lo propone el MEN en los estándares básicos de competencias del Lenguaje¹⁰⁰.

Gráfica 7. Pregunta 2: Nivel literal



Fuente: Elaboración propia

¹⁰⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Pág. 34-35

En esta gráfica se observa que un 24% de los estudiantes, es decir ocho eligieron la respuesta "A", que era la opción correcta. Dado que las estrategias implementadas en el departamento iban dirigidas, según la información explícita que brinda el texto, hacia el Páramo Regional Natural Santurbán e Hidrosogamoso.

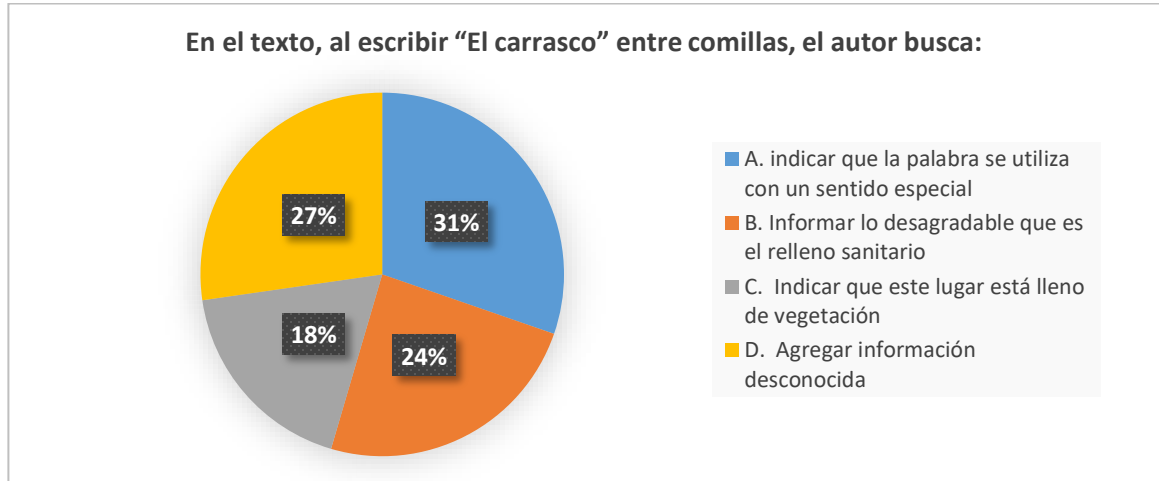
Por el contrario, la opción "C" que escogieron la mayoría de los estudiantes menciona estrategias que realizan las personas para cuidar el medio ambiente. Es decir, que ellos no interpretaron la pregunta de forma correcta cuando indicaba que a partir del texto recuperaran una información explícita. No obstante, la mayoría escogieron la respuesta que se relacionaba con el cuidado del medio ambiente, que era el tema principal del infográfico, pero obviaron que la respuesta debía partir del texto, como lo indicaba la pregunta.

Lo anterior quiere decir que los estudiantes al leer el interrogante, tratan de dar respuesta de forma rápida relacionando algunas palabras, sin llegar a comprender el sentido de la situación que se plantea en la pregunta. Por lo tanto, al seleccionar la respuesta escogieron la que, según su criterio, más relación tenía con lo que le preguntaron basándose en sus saberes del contexto y cuidado del medio ambiente.

Para mejorar la interpretación, se hace necesario que se trabaje, no solo con texto completos, sino que también se analicen enunciados de diferentes situaciones que se puedan plantear e implementar estrategia de comprensión lectora, dotando a los estudiantes de herramientas que le permitan interpretar el texto, como lo afirma Cooper "Debieran centrarse en las habilidades y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar esas claves con su experiencia previa"¹⁰¹, pero sin apartarse de las indicaciones del enunciado.

¹⁰¹ COOPER. Op. Cit., p. 24

Gráfica 8. Pregunta 3: nivel literal



Fuente: Elaboración propia

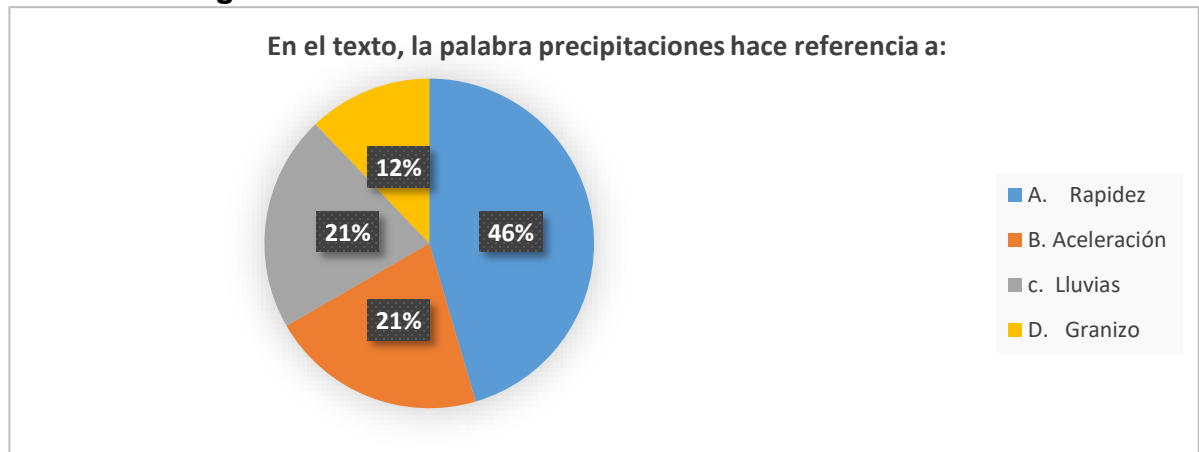
El gráfico muestra que el 31% de los estudiantes, es decir, diez (10) escogieron la opción “A”, que es la correcta. El interrogante indaga por significado que se le da a las comillas dentro del texto, las cuales son usadas porque carrasco es una palabra impropia, pero dentro del texto tiene un significado especial ya que nombra el relleno sanitario de Bucaramanga.

La segunda opción con mayor selección fue la “D”, con el 27% de los participantes, la cual señalaba que las comillas, permitían agregar información desconocida. Las otras opciones se relacionaban con información que proporcionaba el texto, pero no resolvía el enunciado.

No obstante, es claro que más de la mitad de los estudiantes eligieron las opciones incorrectas. Esto lleva a afirmar que desconocen los usos que se le da a las comillas dentro de un texto, como marcas textuales que contribuyen a la cohesión gramatical, y que dentro de esta infografía se usaban “Para indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar, procede de otra lengua o se utiliza

irónicamente o con un sentido especial”¹⁰². Este resultado deja ver que tienen cierta confusión sobre el uso de algunos signos de puntuación en un texto. Para lo cual se hace necesario trabajar en clase, de forma significativa sobre este tema y su sentido en el contexto textual en el que aparecen.

Gráfica 9. Pregunta 4: Nivel literal



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se observa que el 46% de los estudiantes, es decir, quince seleccionaron la opción “A”, que es incorrecta. Dado que, el interrogante indagaba sobre el significado de la palabra precipitaciones dentro del texto, la cual hace referencia a las lluvias. No obstante, sólo el 21%, o sea siete escogieron la respuesta correcta y otro 21% escogió la opción “D”, granizo, que mantenía relación con la los fenómenos naturales, pero no era el indicado.

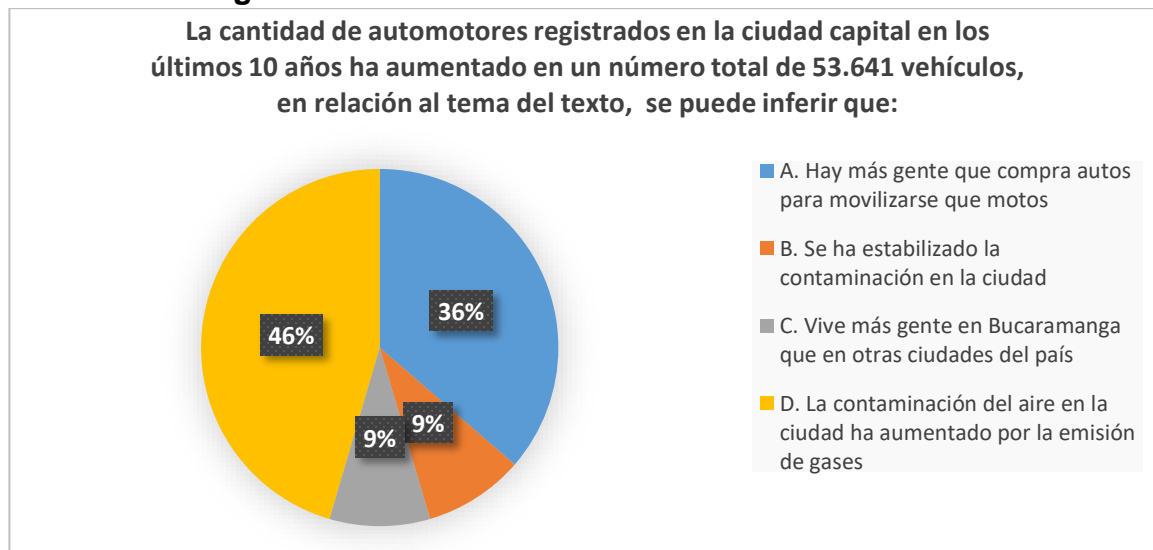
La pregunta requería que el estudiante lograra definir el significado de palabras desconocidas a partir del contenido que brinda el texto. En este caso, en la infografía se enuncia la palabra precipitaciones bajo el subtítulo lluvias, además va acompañado de una imagen que representa una nube goteando, con todos

¹⁰² REAL ACADÉMIA ESPAÑOLA. Diccionario panhispánico de dudas. 2005. [Consultado el 19 de septiembre de 2017] Recuperado en línea en: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=SSTAZ5sDyD6h59vijX>

estos elementos el lector debía obtener una relación de significado contextual que le llevara a seleccionar la opción correcta.

Por lo anterior, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes no logra asignar significado a una palabra teniendo en cuenta las claves contextuales que el texto le ofrece, siendo en este caso elementos para-textuales de lectura como el subtítulo y las imágenes que acompañaban la palabra. Según Cooper, “es necesario enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras”¹⁰³. Y en el caso de los textos discontinuos lo para-textual es extremadamente relevante en el proceso de comprensión del texto en su totalidad.

Gráfica 10. Pregunta 5: Nivel inferencial



Fuente: Elaboración propia

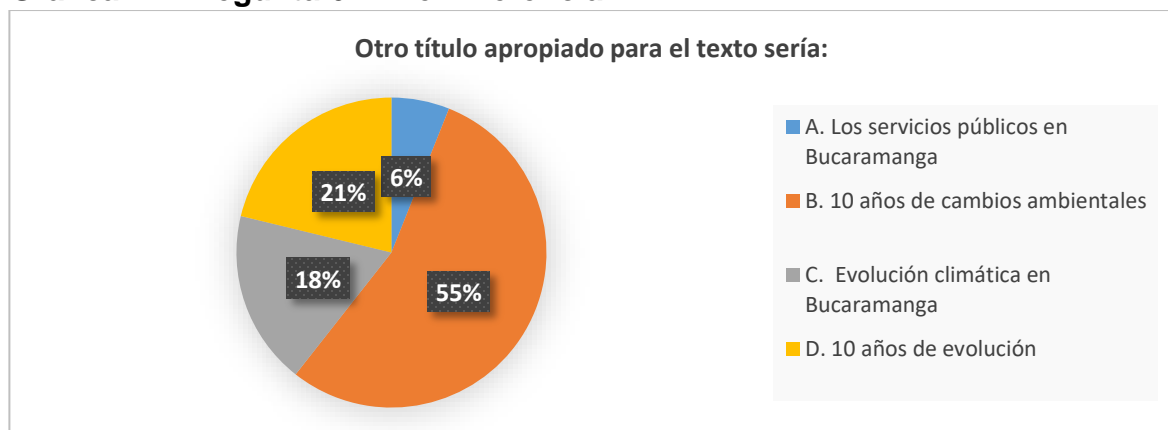
La gráfica muestra que el 46% de los estudiantes, es decir quince seleccionaron la respuesta correcta, la opción “D”. Para dar respuesta a este interrogante, debía inferir una información que se encontraba implícita en el texto y es la relación directamente proporcional entre autos y emisión de gases en Bucaramanga. No

¹⁰³ COOPER. Op. Cit., p. 26

obstante, la mayoría, 54%, no logra realizar un proceso de lectura inferencial del texto, por lo que eligen las otras opciones de respuesta que tenían alguna información relacionada con los porcentajes mencionados, pero no con el tema. El lector debía tener claro el tema que se trata, para después, con esta información poder deducir otra implícita en el texto.

Lo anterior indica que tienen dificultad para interpretar información explícita en el texto, que se encuentre en diferentes formatos, como la imagen y los datos, para poder inferir información a partir de esta. Lo que se encuentra en total coherencia con los resultados del nivel precedente. Esto resalta la importancia de enseñar a leer textos discontinuos y relacionar la información que se brinda en una infografía, tanto en forma escrita como a través de la imagen para poder llegar a procesos más exigentes de comprensión.

Gráfica 11. Pregunta 6: Nivel inferencial



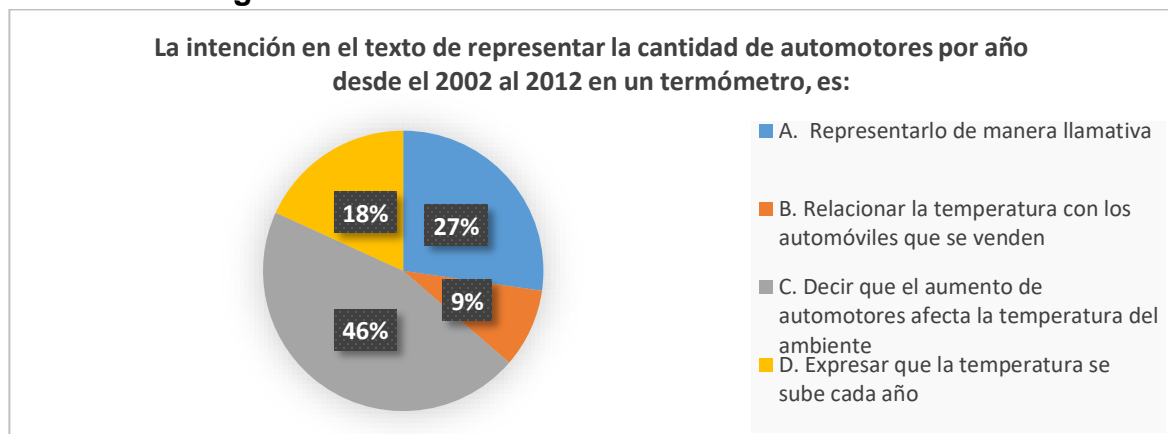
Fuente: Elaboración propia

La gráfica deja ver que el 55% de los estudiantes, es decir dieciocho seleccionaron la opción “B”, que es la respuesta correcta. Ya que, al comprender el texto de forma global se podía decir que otro posible título para el texto era “10 años de cambios climáticos”. No obstante, el 45% escogió una de las opciones incorrectas, que relacionaban posibles títulos con algunas partes del texto, pero no

con su totalidad. Lo que revela que casi la mitad de los participantes tienen dificultad para recomponer el sentido global del texto mediante el uso de sinónimos. Esto debido a que, en su mayoría, no lograron tener una comprensión literal de la información que ofrecía el infográfico. Y al no tener el tema principal claro, seleccionaron opciones que eran incompatibles con la pregunta.

En consecuencia es indispensable trabajar en clase estrategias de comprensión lectora que les permita a los estudiantes tener una interpretación global del texto y a partir de ello, poder formular hipótesis que tengan una relación directa con la información de origen.

Gráfica 12. Pregunta 7: Nivel inferencial



Fuente: Elaboración propia

La gráfica evidencia que el 46% de los estudiantes escogieron la opción “C”, que es la correcta. Ya que, se le pide al lector que lea y defina por qué razón en el texto se usa un termómetro para ubicar información. Con ella se busca que el lector relacione el conocimiento previo que tiene del termómetro y su funcionalidad de medición de temperatura con el contenido del texto. Sin embargo, es preocupante que más de la mitad, 54%, seleccionaron las opciones incorrectas, lo que revela que se les dificulta deducir el significado de las imágenes según la intención del texto.

En esta pregunta el lector debía hacer uso de su conocimiento previo y relacionarlo con la información de la imagen y luego conectarla con la que está en los otros formatos presente en el texto. Sin lugar a duda, se puede afirmar que tienen dificultad para establecer este tipo de relaciones. Lo que les impide tener una comprensión global y local de la información que se les presenta. Con esto, nuevamente, se evidencia la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora que le ayuden a entender el texto de manera completa, comprendiendo los distintos formatos, códigos y formas de organizar la información que le son propias a un género discursivo como el infográfico.

Gráfica 13. Pregunta 8: Nivel crítico-intertextual

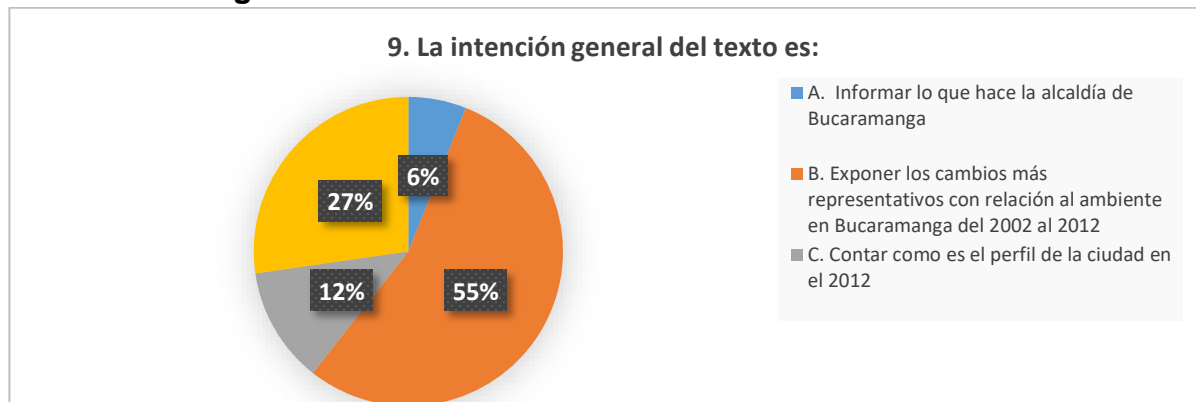


Fuente: Elaboración propia

La gráfica muestra que un 49% de los estudiantes, es decir, dieciséis escogieron la opción "B", que es la correcta. En esta pregunta se pedía al participante que escogiera entre las opciones, cuál sería el medio indicado para publicar la infografía. Siendo el periódico el medio indicado para tal fin. Dentro de las opciones de respuesta, estaba una que a primera vista podía ser usado para publicar esta información, que es la "C", pero el alumno tenía que analizar que la infografía, como está planteada en la situación del enunciado, no puede ser transmitida por televisión. Sin embargo, un 45% de ellos escogió esta opción.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes, en su mayoría, 51%, no reconocen el género trabajado, su propósito, intención y estructura, conocimiento que es esencial para poder identificar de forma correcta el medio de publicación según el contenido. Además, no logran imaginarse la situación comunicativa que se supone a partir del texto. Lo anterior, señala que se hace necesario realizar actividades, en las que se trabaje a partir de situaciones comunicativas reales y conscientes.

Gráfica 14. Pregunta 9: Nivel crítico-intertextual



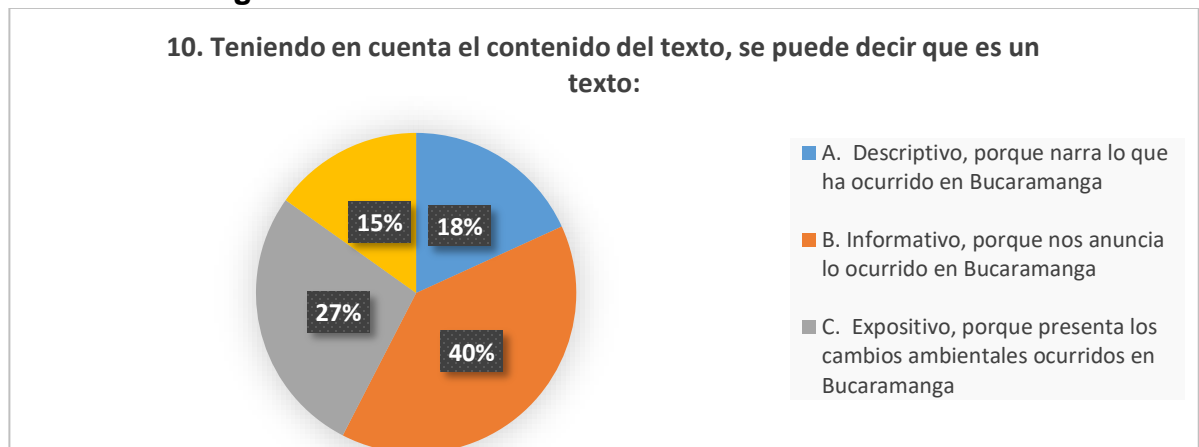
Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se observa que el 55% de los estudiantes, es decir dieciocho, seleccionaron la respuesta correcta, la opción "B". En esta pregunta se pide al estudiante que indique cual es la intención que tenía el texto leído.

Para poder identificar la intención que tenía el texto, el estudiante debía comprender el sentido global, además tener claro que el texto era de tipo expositivo. No obstante, casi la mitad, 45%, o sea quince no lograron acertar con la respuesta. En las opciones de respuesta incorrectas estaban palabras claves como explicar y contar, y ya que el texto no contaba un acontecimiento ni explicaba algo, no serían las opciones correctas. Pero el estudiante que no tenía claro el texto que era, no podía saber su intención comunicativa. Para lograr el alcance de lo evaluado, es necesario que el relacione todos los datos que se

ofrecen en los diferentes formatos para lograr una comprensión y a su vez ubique la situación comunicativa que lo enmarca y así pueda plantear el propósito del texto.

Gráfica 15. Pregunta 10: Nivel crítico-intertextual



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se muestra que sólo el 27% de los estudiante, es decir nueve, seleccionaron la respuesta correcta, la opción “C”. En este numeral se solicitaba reconocer la tipología textual a la que pertenecía el texto infográfico. Según la estructura y la intención, es expositivo, ya que presenta información sobre los cambios ambientales en Bucaramanga en un tiempo determinado.

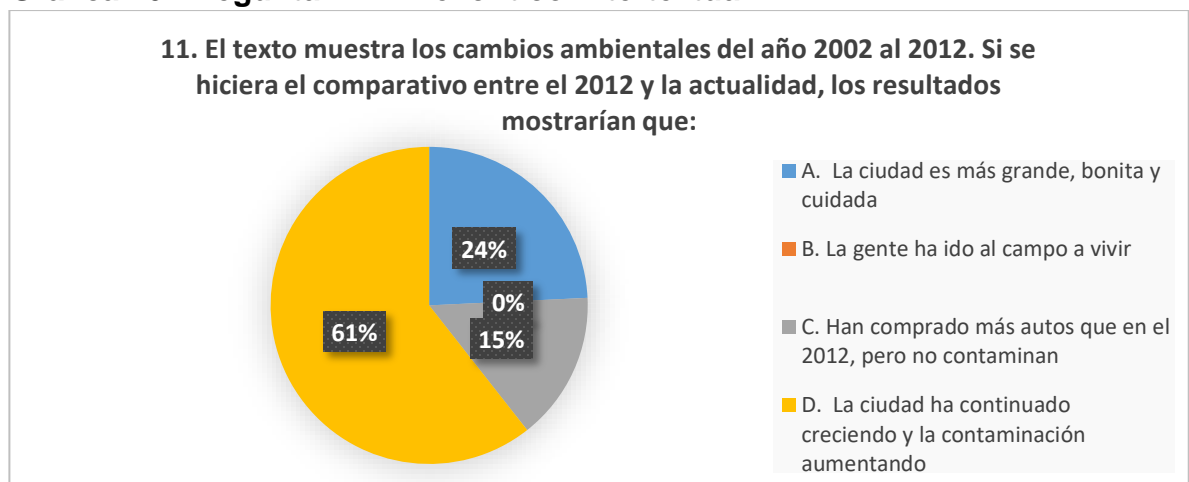
Al observar la gráfica de respuestas, es evidente que los estudiantes no tenían claridad, en su mayoría, sobre el tipo de texto que estaban leyendo, ya que no conocen las características de cada uno. Razón por la que el 40% se inclinó por el texto informativo, quizás porque dedujeron, erróneamente, que el texto sólo les estaba informando un acontecimiento. Pero este texto es de tipo expositivo, porque según Cooper su objetivo es “presentar claramente los contenidos o la información que ofrece al lector”¹⁰⁴ y la infografía tenía como función dar a conocer

¹⁰⁴ Ibid. p. 330

a la comunidad los cambios más representativos que ha tenido la ciudad en el periodo de 10 años, no informar sobre un hecho o suceso.

Con esta pregunta se esperaba que el estudiante juzgara el tipo de texto que leía, pero para esto era necesario relacionarlo con sus conocimientos previos y se ubicara en una situación comunicativa concreta. Se puede afirmar que desconocer por completo la tipología textual con la que puede encontrarse durante una lectura afecta la comprensión global del texto.

Gráfica 16. Pregunta 11: Nivel crítico-intertextual

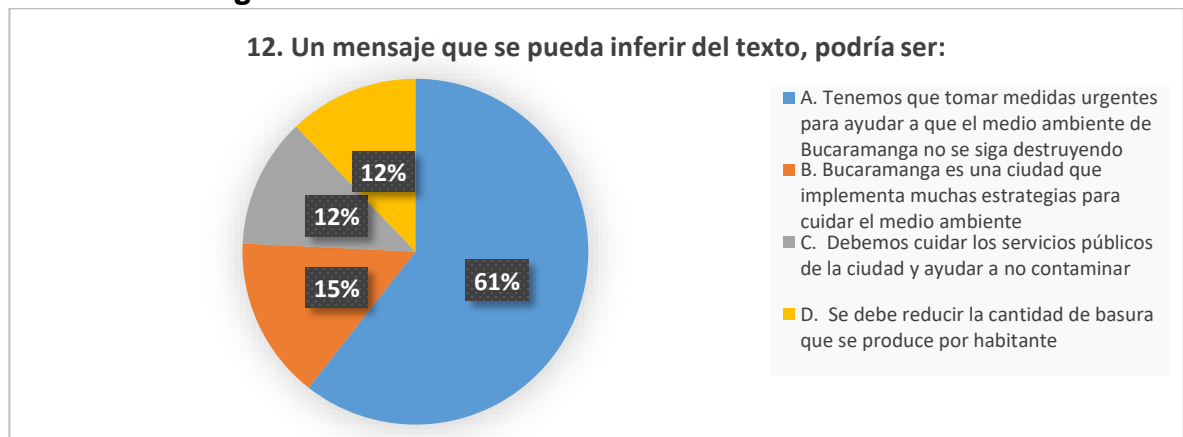


Fuente: Elaboración propia

Según la gráfica el 61% de los estudiantes, es decir veinte seleccionaron la opción “D”, que es la respuesta correcta. En esta pregunta el estudiante debía relacionar el texto con la actual realidad de Bucaramanga y decir que la ciudad ha continuado creciendo, además la contaminación aumentado. En este nivel de lectura crítico-intertextual se requería, para contestar de forma acertada, la valoración del estado actual en el que se encuentra la ciudad según la experiencia de los niños en el contexto inmediato al que pertenecen. En esta pregunta debían identificar los cambios climáticos que se exponen en el texto, juzgar el contenido de este y emitir un juicio comparativo con la actualidad que él vive.

Aunque la mayoría de los estudiantes seleccionaron la respuesta correcta, un gran porcentaje también se inclinó por dos enunciados de respuesta opcionales. En la opción “A” se expresa una realidad debido al número de construcciones y cambios ejecutados por el gobierno de turno, pero se ignora que el texto en su contenido global trata sobre la contaminación ambiental de la ciudad y no sus cambios en infraestructura. Por otro lado, la opción “C” inicia con una realidad, ya que dice que se ha aumentado la cantidad de vehículos en la ciudad, pero además agrega que estos no contaminan, lo cual es una contrariedad con los hechos reales, donde se ha implementado el pico y placa como una medida para disminuir la congestión y los niveles de contaminación, pero varios no se percataron de esto.

Gráfica 17. Pregunta 12: Nivel inferencial



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica se puede observar que el 61% de los estudiantes, es decir veinte seleccionaron la opción “D”, que es la respuesta correcta. En este interrogante se solicita al estudiante que escoja una opción que, según su criterio, dé un mensaje que se pueda obtener del texto. El cual sería que se deben tomar medidas urgentes para evitar que el medio ambiente se siga destruyendo.

Es de resaltar que un 39% se dividió entre las opciones erróneas, las cuales eran enunciados que se relacionaban con algunas de las subtemáticas presentadas en el texto, pero no con el tema principal que se exponía. Para dar respuesta correcta a este interrogante, el estudiante debía comprender el tema del texto, suponer una intención comunicativa, además emitir juicios frente al contenido del mismo; para poder deducir un mensaje a partir de la información brindada.

A partir de este análisis por pregunta se logró identificar los aspectos precisos en los que se hacía indispensable una pronta intervención en la fase posterior a esta. Además, permitió dar cuenta que gran parte de los estudiantes no acertaron a la mayoría de preguntas por fallas evidentes en el nivel básico de comprensión, es decir, el literal en cuestiones semánticas y sintácticas del infográfico.

A continuación se presenta el análisis por pregunta según los niveles de desempeño en cada nivel.

Al finalizar la tabulación y análisis de las preguntas de la prueba diagnóstica, se procedió a evaluar por niveles de comprensión, para asignar un desempeño a cada uno teniendo en cuenta la rejilla evaluativa diseñada por la docente investigadora. Cabe recordar que la prueba consta de doce (12) preguntas, cuatro (4) en cada nivel. En la rejilla se establecen como criterios evaluativos: **avanzado**, con los cuatro (4) aciertos; **satisfactorio**, con tres (3); **mínimo**, con uno (1) o dos (2) aciertos e **insuficiente** cuando no obtuvo ningún acierto.

Tabla 6. Rúbrica para la evaluación de comprensión lectora

DESEMPEÑO	AVANZADO (4 aciertos)	SATISFACTORIO (3 aciertos)	MÍNIMO (2 o 1 aciertos)	INSUFICIENTE (0 aciertos)
NIVEL LITERAL	Localiza información y datos relevantes presentes en los diferentes formatos del texto y establece conexiones entre ellos para dar respuesta a las preguntas.	Localiza datos e información importante dentro del texto, presente en los diferentes formatos, con la cual establece conexiones para resolver preguntas. Pero deja de lado algunos de ellos al momento de resolver los interrogantes o no los toma en cuenta en la reconstrucción del sentido del texto.	Localiza escasos datos e información importante que está presente en los diferentes formatos del texto, pero le falta establecer conexiones entre unos y otros para resolver preguntas.	No localiza datos e información presente en los diferentes formatos del texto.
NIVEL INFERENCIAL	Comprende el sentido literal del texto y a partir de este formula hipótesis o deducciones. Además, explica las situaciones comunicativas que subyacen al texto y su relación con el interlocutor	Procesa información explícita e implícita en el texto, pero le falta precisión para formular deducciones o hipótesis. Además, esboza la intención del texto de forma inconclusa.	Procesa alguna información explícita e implícita en el texto, pero le falta precisión para deducir y mostrar la relación entre los aspectos que le sirven para su interpretación.	No logra relacionar la información que brinda el texto para poder dar cuenta de otra que no aparece explícita.

NIVEL CRÍTICO- INTERTEXTUAL	Relaciona la información del texto con conocimientos procedentes de otras fuentes. Además, toma distancia del texto para asumir una posición crítica, documentada y sustentada para emitir un juicio.	Relaciona alguna información del texto con conocimientos procedentes de otras fuentes. Pero, no tiene claridad de ellos para asumir una posición crítica frente a ellos.	Se queda en los aspectos literales del texto y evade realizar conexiones con otros conocimientos para expresar su punto de vista sobre el texto leído.	No logra relacionar el contenido del texto con otros saberes básicos para hacer intertextualidad u otros que estaban presentes en el texto en diferente formato.
--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

A continuación se procedió a saber cuántos aciertos y desaciertos tuvieron cada uno de los estudiantes que participaron en la prueba. En esta se pudo observar que la mayor cantidad de desaciertos se consiguió en el nivel literal. Con lo que se evidencia que los educandos tienen gran dificultad para leer y comprender la parte explícita del texto discontinuo que relaciona letra escrita, con lectura de imágenes, gráficos, colores y una serie de elementos que se reúnen con el fin de dar un sentido global al texto.

Tabla 7. Cantidad de estudiantes en cada desempeño por nivel.

NIVEL	DESEMPEÑOS							
	AVANZADO (4 aciertos)		SATISFACTORIO (3 aciertos)		MÍNIMO (1 o 2 aciertos)		INSUFICIENTE (0 aciertos)	
LITERAL	0	0%	3	9%	14	44%	15	47%
INFERENCIAL	4	13%	6	19%	19	59%	3	9%
CRÍTICO- INTERTEXTUAL	4	12%	5	15%	21	64%	3	9%

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al resultado obtenido por niveles de comprensión y según el número de respuestas acertadas en cada una de las preguntas por nivel se presenta el siguiente análisis en el que se ubica a la mayoría de los estudiantes en el desempeño mínimo e insuficiente en los tres niveles de comprensión lectora.

El primer nivel que se evaluó en la prueba diagnóstica fue el literal. Según la tabla anterior, se evidencia que ninguno de los treinta y dos logró llegar al nivel avanzado, es decir, que no contestaron las cuatro preguntas correctamente. En el desempeño mínimo se ubican catorce y en insuficiente quince. Lo anterior quiere decir que los lectores tienen grandes dificultades para comprender la parte superficial del texto, lo explícito. No lograron recuperar información que está presente en diferentes formatos, ya sea porque confunde la información y no discriminan los datos, que aunque se relacionan, cumplen una función diferente dentro del infográfico, o porque no recurren al texto para verificar la información que se les solicita en el interrogante. Además, se les dificulta dar significado a palabras desconocidas a partir de la información que brinda o la relaciona de manera incorrecta, sin tener en cuenta los múltiples significados de la palabra y el contexto en que se usa. Por otro lado, identifica algunos signos de puntuación, pero no reconoce su función dentro del texto.

En el nivel inferencial de comprensión lectora se plantearon cuatro (4) preguntas en las que el estudiante debía relacionar la información contenida en el texto para dar cuenta de la implícita. El 16% llegaron al desempeño avanzado, esto equivale a cuatro. No obstante, el 68% se ubican en el nivel mínimo e insuficiente, siendo más de la mitad de los que presentaron la prueba. Y un 16% se ubica en el nivel satisfactorio.

Por consiguiente, los estudiantes no logran relacionar la información que brinda el texto para poder dar cuenta de otra que no aparece explícita. El infográfico presentado tenía datos que estaban relacionados con un mismo sentido, pero que se encontraban ubicados en diferentes lugares y en disímiles formatos como imágenes, gráficas y texto continuo. Lo que exigía que el lector estableciera

vínculos entre esta información para comprenderla. Cuando el lector realizaba el proceso de relacionar los datos explícitos, se le pedía que a partir de esa información dedujera otra que estaba implícita en el texto, ya sea por inferencias o deducciones; también le era necesario entender la situación comunicativa que enmarca el texto. Asimismo, las intenciones comunicativas que subyacían al texto y la relación entre el interlocutor o público a quien se dirige. Pero no lograron establecer esta relación para poder deducir información implícita en el texto lo que los ubicaba en general en un nivel mínimo para los procesos de inferencia.

Del nivel crítico-intertextual se diseñaron cuatro preguntas en las que el estudiante debía valorar el contenido del texto y la situación comunicativa que lo rodea, para emitir un juicio sobre ella. Se muestra que el 64% de estudiantes, es decir, veintiuno se ubica en un desempeño mínimo, ya que, de las cuatro preguntas formuladas sólo contestaron dos o una. Y al igual que en el nivel inferencial, tres llegaron al nivel avanzado con todas las preguntas acertadas. Estos resultados revelan que la mayoría, un 73%, que presentaron la prueba no lograron relacionar el contenido del texto con otros saberes básicos o que estaban presentes en este, para hacer intertextualidad. Además, los participantes, en su mayoría, no tomaron distancia del texto para poder asumir una posición crítica, que está documentada y sustentada al respecto para emitir un juicio.

En la prueba se le pedía al estudiante identificara el tipo de texto según la intención comunicativa, en las opciones de respuesta se presentaban algunas tipologías que ya se debían haber trabajado en grados anteriores, y emitiera un juicio sobre la súper-estructura del texto presentado, pero para esto, antes debía comprender el texto y lograr reconstruir el texto teniendo el sentido global del texto. Por último, llegar a reconocer los puntos de vista del autor y poder juzgar el contenido del texto. Lo que en general deja afirma la necesidad de trabajar en todos los niveles de comprensión lectora con el grupo muestra de la investigación.

5.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO SOBRE LOS HÁBITOS LECTORES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

Se diseñó una encuesta para indagar sobre los comportamientos lectores¹⁰⁵ que tiene los estudiantes y las estrategias que usan frecuentemente para interpretar un texto. Este se entregó a los mismos treinta y dos niños de grado quinto, que hicieron parte de la población con la que se implementó la propuesta de intervención. Los cuales oscilan entre los nueve y los trece años. Antes de iniciar se aclaró a los participantes que podían contestar con libertad las preguntas, ya que este no tenía valor apreciativo para el área de Lenguaje. El cuestionario (Anexo E) constaba de doce preguntas cerradas, agrupadas en dos categorías, las cuales fueron elegidas de manera a priori, dado que con ellas se deseaba conocer la información de los estudiantes. La primera categoría fue sobre los hábitos lectores que tenían los participantes, con esta se buscaba indagar si les gusta leer, los tipos de textos que leían y los motivos que los llevaban a tomar un texto. Asimismo, sobre la frecuencia con que leían y el medio en el que lo hacían. Esto con el fin de tener información que orientara el diseño de la intervención pedagógica.

La segunda categoría era sobre las estrategias que usaban los estudiantes para interpretar textos, con lo cual se averigua sobre lo que hacían antes de iniciar una lectura, durante ella y al finalizarla. Con esto se pretendía comprender el proceso que realizaba el niño como lector y cuáles habían sido las estrategias aprendidas durante su escolaridad, como se evidencia en la siguiente tabla:

¹⁰⁵ El comportamiento lector es el análisis de la lectura como práctica conductual teniendo en cuenta los aspectos psicológicos y sociales, es decir, es la expresión social de la forma en que una persona practica la lectura en el contexto de la cultura en que está inmerso. [Consultado el día 8 de octubre de 2017] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2591/259119721001/>

Tabla 8. Categorías de la encuesta

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
HÁBITOS DE LECTURA	Preferencias lectoras	1. ¿Te gusta leer?
		2. Señala el tipo de textos que te gusta leer
	Motivos al leer	3. ¿Cuáles son los motivos por los que lee?
	Frecuencia de lectura	4. ¿Cuántas veces a la semana lee?
		5. ¿En cuál de los siguientes medios lee frecuentemente?
Espacio de lectura		
ESTRATEGIAS QUE USA PARA INTERPRETAR UN TEXTO	Relectura	6. Cuando va leer un texto, lo primero que hace es:
	Vocabulario	
	Realizar inferencias	7. A medida que va haciendo la lectura, usted:
	Subrayado	8. ¿Cuántas veces lee un texto?
	Lectura de imágenes	9. ¿Qué hace cuando está leyendo y encuentra una palabra desconocida?
	Resumen	10. Al terminar de leer un texto, usted:
	Esquema	11. Si no comprende un texto que lee, usted:

Fuente: Elaboración propia.

Con esta información se buscaba dar respuesta al segundo objetivo específico que orientaba el desarrollo de la propuesta de investigación. Asimismo, los datos recolectados y analizados, sirvieron de guía en el diseño de la intervención pedagógica, ya que junto con los de la prueba diagnóstica arrojaron información sobre las habilidades, estrategias y acciones que se debían fortalecer y enseñar

durante el desarrollo de la secuencia didáctica para mejorar los niveles de comprensión. Esto, porque todo proceso de comprensión es producto no solo de procesos cognitivos, sino también de una serie de estrategias, técnicas y acciones que el lector utiliza antes, durante y después de leer, por lo que este cuestionario se constituyó en base fundamental para planear la fase de intervención.

A continuación se presenta el análisis detallado con gráficas y porcentajes de cada una de las preguntas del cuestionario. Se exponen de manera secuencial, siguiendo el orden que se mostró en la tabla anterior, dado que este es el mismo en el que aparece en el cuestionario entregado a los estudiantes. Se iniciará con la primera categoría, que indaga por prácticas lectoras comunes.



Gráfica 18. Primera pregunta de la encuesta
Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que de los treinta y dos encuestados, sólo diecinueve manifiestan que les gusta leer. Aunque la mayoría dice sentir interés por la lectura, es de gran preocupación el alto porcentaje de estudiantes del grupo que no sienten interés. Pero esto no puede atribuirse por completo a la escuela, ya que en la adquisición de hábitos es necesario que las personas que le acompañan a diario sean ejemplo y le motiven a replicar lo que ven en casa. Cabe resaltar que

la mayoría vive con los abuelos y otro gran porcentaje tiene padres de familia que no terminaron el bachillerato, lo que permite inferir que puede que no tengan la oportunidad de familiarizarse con la lectura o tener contacto frecuente con un libro o medio por el que pueda leer. Además, en los colegios no se les ha enseñado que “la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión”¹⁰⁶ para esto último es indispensable permitirles que lean por leer, sin rendir cuentas a nadie, para que así se sientan atraídos por la lectura. Para lograr formar sujetos lectores que sean capaces de participar en la cultura escrita que nos rodea.

Para continuar indagando sobre sus gustos lectores, se les preguntó acerca de los tipos de textos que les gusta leer.

Grafica 19. Segunda pregunta de la encuesta



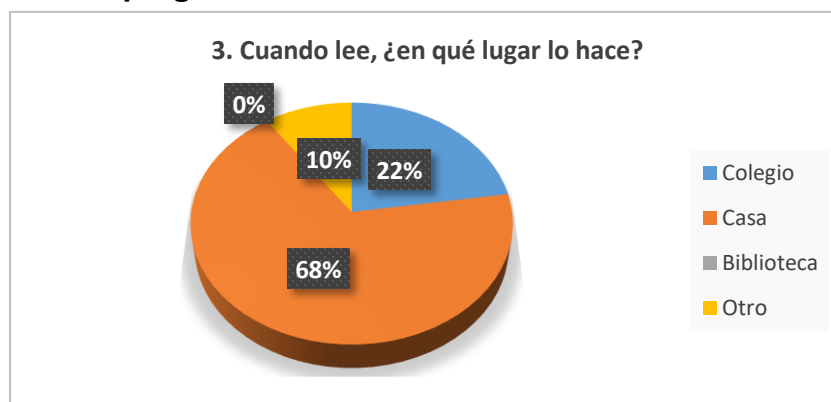
Fuente: Elaboración propia

¹⁰⁶ SOLÉ, Isabel. Revista latinoamericana de lectura: Lectura y Vida. Año 16, número 3. Septiembre de 1995. Pág. 4

En este interrogante, los estudiantes debían escoger la opción que más les llamara la atención. Se evidencia la preponderancia de los textos narrativos en los gustos de participantes; los que más les llaman atención son el cuento y la leyenda. El cuento es el texto que con mayor frecuencia utilizan los maestros para sus trabajos de aula, por esto la familiaridad que tiene con esta tipología textual; por otra parte, la leyenda cautiva por su temática terrorífica. Es aquí donde se hace evidente la necesidad apremiante de que los docentes implementen el trabajo con diversos tipos de texto, llevándolos a que tengan la posibilidad de leer con diferentes propósitos¹⁰⁷, los cuales pueden ser con fines privados, públicos o para el aprendizaje; permitiendo estas lecturas al alumno, él se encontrará con diversas tipologías textuales, que ampliarán la gama de sus preferencias. Como lo afirma Solé¹⁰⁸, conocer y reconocer la estructura del texto les permite identificar diferentes indicadores que le permitirán anticipar la información y, por ende, facilitará su interpretación.

Para conocer más sobre los comportamientos lectores que tiene los estudiantes se les preguntó sobre el lugar en el que leen.

Gráfica 20. Tercera pregunta de la encuesta



Fuente: Elaboración propia

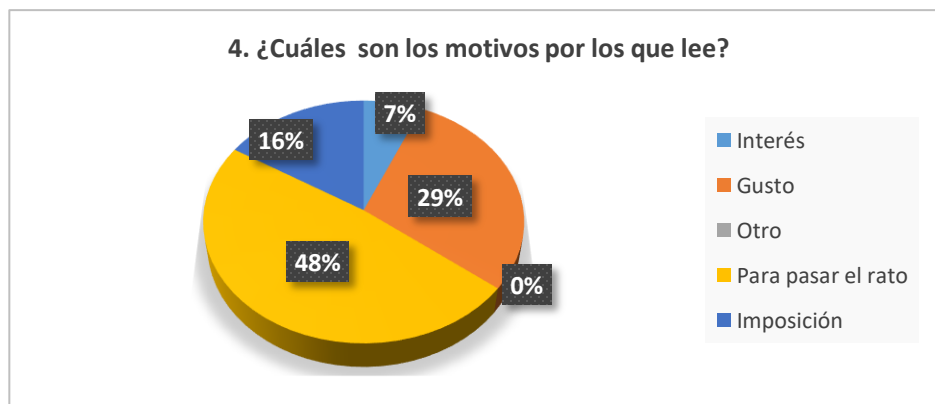
¹⁰⁷ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p.228-230

¹⁰⁸ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona, editorial Graó. p.84

La mayoría de los estudiantes manifiestan que le gusta leer en casa, este debido al poco ruido que se emite en ellas y a la mayor concentración que pueden tener. Además, como se afirmaba en la primer pregunta, en el colegio se lee para responder unos interrogantes o dar cuenta de lo leído al profesor, esto hace que en el colegio leer no sea un placer, sino, una “tortura”. La única oportunidad que tienen es leer en el salón de clase los textos que trae el docente, dado que, la institución, en esta sede, no cuenta biblioteca o espacios donde sea ameno leer.

Para continuar complementando la información y poder tener datos con mayor credibilidad, se continuó por los motivos que tenían al momento de realizar una lectura.

Gráfica 21. Cuarta pregunta de la encuesta



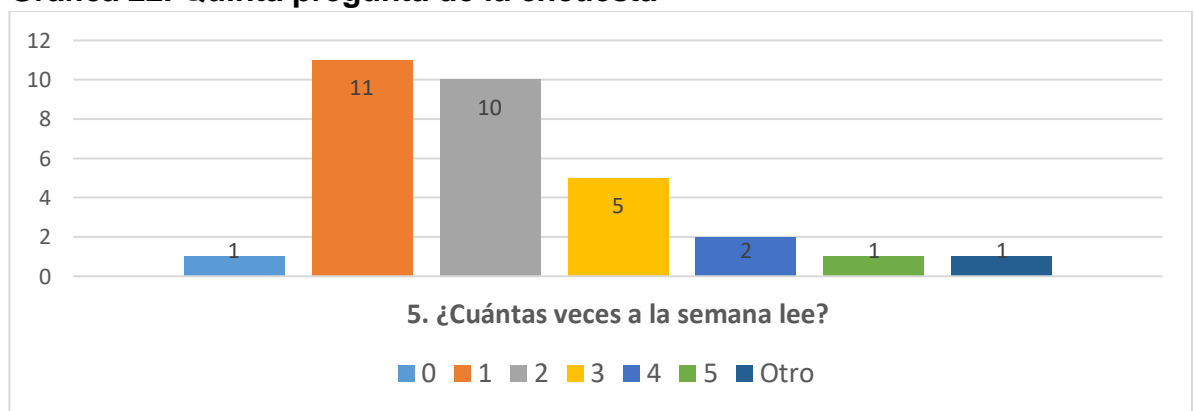
Fuente: Elaboración propia

Según la gráfica los mayores motivos que les llevaban a acercarse a una texto eran: por pasar el rato y por gusto. No obstante, esta información se contradice con la obtenida en la primera pregunta, ya que en ella trece de los treinta y dos dijeron que no les gustaba leer, y en esta pregunta son veinte seis niños los que expresan que leen para pasar el rato, por interés o por gusto. Por otro lado, cabe resaltar que cinco manifiestan que cuando se acercan a la lectura lo hacen por imposición, que puede ser por sus maestros o círculo familiar.

Se puede decir, a partir de la encuesta, que a la mayoría de los estudiantes de la muestra les agrada leer, lo que es de gran importancia para la implementación de la intervención pedagógica, pues facilitaría su desarrollo. Pero, es necesario tener en cuenta que “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello”¹⁰⁹ y, para lograr que un niño se motive por la lectura se deben escoger textos llamativos para él, asimismo tener una finalidad¹¹⁰ con la lectura, que puede ser: resolver un interrogante, por placer, para aprender, obtener información, seguir instrucciones o dar cuenta de lo aprendido.

Siguiendo con las preguntas realizadas en la encuesta, se indagó sobre la cantidad de veces que lee a la semana, para verificar la información anterior.

Gráfica 22. Quinta pregunta de la encuesta



Fuente: Elaboración propia

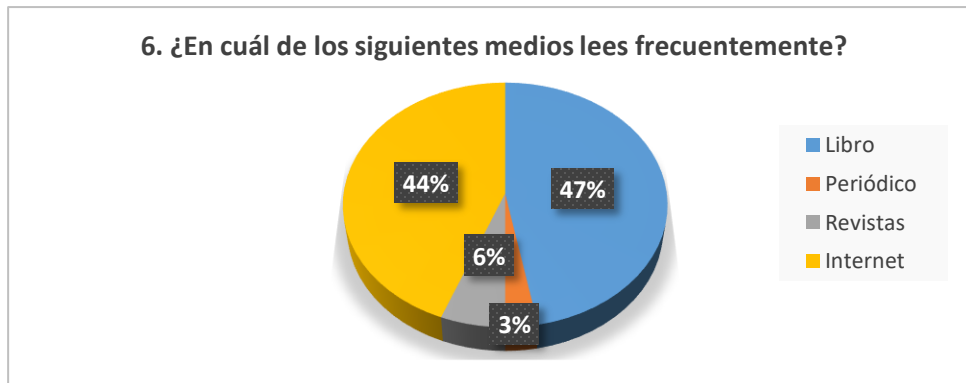
Ante este interrogante, la mayoría manifestó que lee de una a tres veces a la semana. Según esto, son veinte seis niños que realizan lecturas frecuentemente. No obstante, se debe aclarar que en la encuesta no se indagó sobre la clase de textos que ellos leen de manera frecuente, lo que deja un poco de incertidumbre frente a este porcentaje. Pero se debe resaltar que los niños se acerquen a la lectura por su propio interés y con la finalidad del disfrute, lo que les ayudará a

¹⁰⁹ Ibid., p. 78

¹¹⁰ Ibid., p. 80-86

formar el hábito lector. La última pregunta que se realizó en la encuesta sobre la categoría de hábitos lectores fue sobre el medio en el que lee, la cual se analizará a continuación.

Gráfica 23. Sexta pregunta de la encuesta



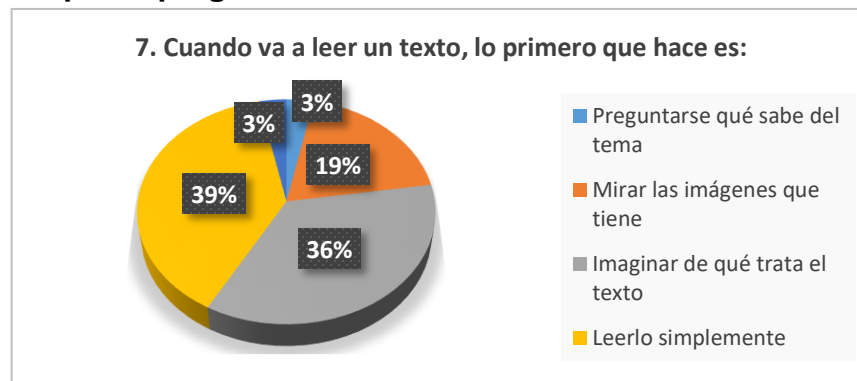
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo evidenciado en la gráfica, dieciséis estudiantes leen en libros y quince expresan que lo hacen en internet. Esta información al contrastarla con la de la pregunta anterior, ¿cuántas veces a la semana lee?, se puede inferir que las lecturas que realizan los niños son de libros de texto impuestas por los docentes y en páginas de internet. Se debe señalar que por el contexto socio económico en que se encuentra ubicada la población es difícil creer que cuentan con una biblioteca en su hogar, por lo que se puede afirmar que los libros a los cuales se refieren son a los que se piden para el trabajo en clases. Además, cuando se refieren a leer en internet, puede ser que se estén aludiendo a redes sociales, blogs de interés personal y en algunos casos a lecturas de textos informativos o expositivos muy cortos.

A continuación se analizarán las preguntas relacionadas para la segunda categoría que se planteó en la encuesta sobre estrategias que usan los estudiantes para interpretar un texto. Entendiendo que cuando se habla de

estrategias se tiene en cuenta lo que “el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión”¹¹¹ y estas estrategias que implemente el lector favorece la comprensión de lo que se lee.

Gráfica 24. Séptima pregunta de la encuesta



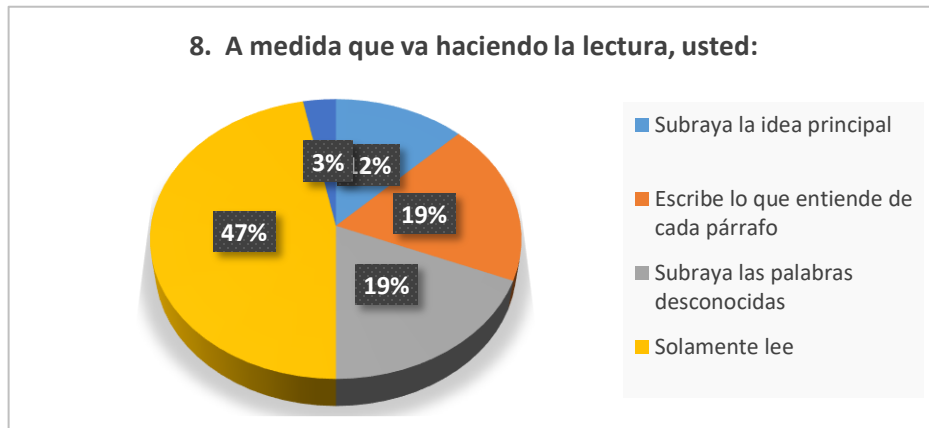
Fuente: Elaboración propia

Ante esta pregunta, doce de los estudiantes contestaron que frente a un texto nuevo lo primero que hacen es iniciar la lectura sin ningún preámbulo, lo que deja en evidencia que la mayoría no usa estrategias previas a las lecturas. Por otra parte, once expresa que imaginan de qué trata el texto, esta es una de las estrategias que se pueden usar para activar el conocimiento previo que tiene el lector acerca del tema. Es evidente, que se hace indispensable enseñar el uso de estas estrategias antes de iniciar cualquier lectura, así se les facilitaría la comprensión, podrían tener un proceso de interacción fructífera con el texto y enriquecer la lectura.

Se continuó preguntando por los procesos que realiza el estudiante durante la lectura.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 70

Gráfica 25. Octava pregunta de la encuesta

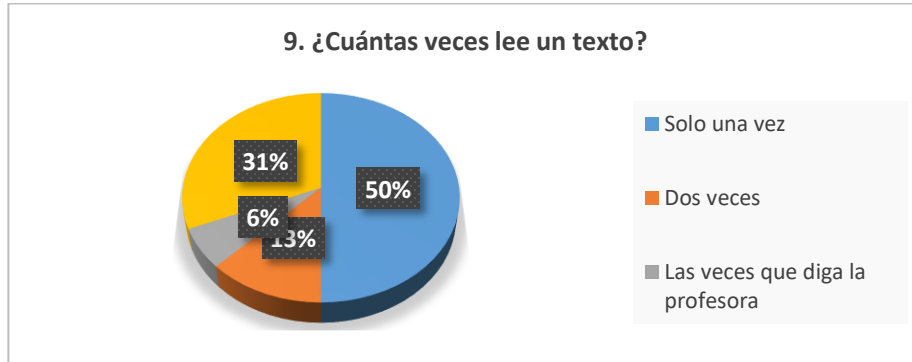


Fuente: Elaboración propia

Al preguntarle a los estudiantes qué hacen durante la lectura, quince de los treinta y dos indican que no hacen nada, solamente leen y uno manifiesta que no hace nada. Lo anterior quiere decir que no conocen, ni usan estrategias que les ayuden a darse cuenta si está comprendiendo el texto. No obstante, los dieciséis niños restantes dan evidencia de usar algunas de las estrategias propuestas en las opciones, lo que quiere decir que con ellas van constatando su proceso de comprensión y esto le ayuda a entender el sentido global del texto. En la prueba diagnóstica los resultados mostraron que no hacen una lectura de la información explícita, lo que se da porque ellos no utilizan estrategias a medida que van avanzando en la lectura.

La siguiente pregunta que se realizó indagaba sobre la cantidad de veces que el estudiante leía el texto para poder comprenderlo.

Gráfica 26. Novena pregunta de la encuesta



Fuente: Elaboración propia

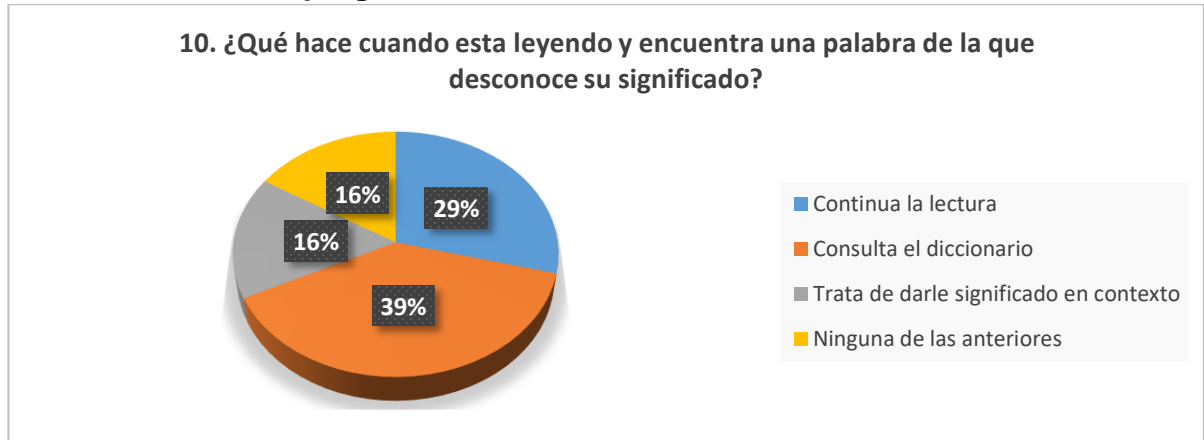
El 50%, es decir, dieciséis estudiantes, dicen que sólo leen una vez el texto, lo que indica que no se devuelven a leer lo que no hayan comprendido por completo, esto puede ser porque no tienen el propósito de leer para comprender sino solo decodificar el texto. El hecho de no tener un propósito de lectura establecido impide la comprensión total, esto se evidencia en la cantidad de desaciertos que tuvieron en la prueba de lectura del diagnóstico, en especial en las preguntas del nivel literal.

La relectura es una estrategia que puede usar el lector para comprender mejor un texto. Solé¹¹² plantea que cuando se está leyendo un texto y se encuentra una o varias eventualidades, es necesario detenerse y releer para atender la situación específica e implementar las estrategias que sean necesarias para la interpretación del texto.

¹¹² *Ibíd.*, p.70

Después de esto, se preguntó por la estrategia que usaba en el momento de encontrar una palabra desconocida en el texto.

Gráfica 27. Décima pregunta de la encuesta



Fuente: Elaboración propia

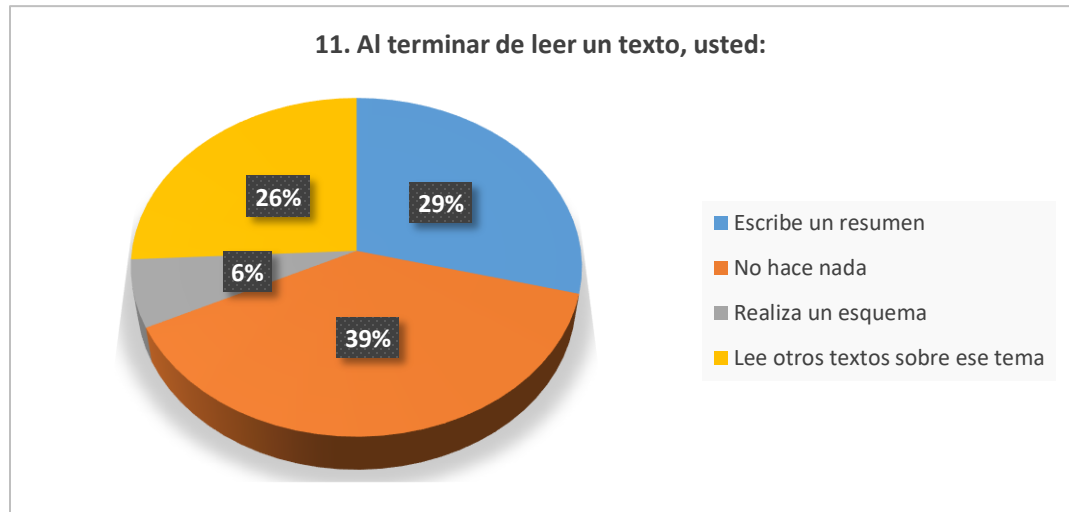
Es normal que el estudiante encuentre palabras desconocidas en un texto, y esto puede afectar la comprensión del mismo, como lo afirma Cooper “conocer el significado de las palabras es una parte esencial de la habilidad comprensiva”¹¹³ En los resultados se hace evidente que la mayoría de estudiantes expresa que consulta el significado en el diccionario, pero, en las clases la realidad es otra, ya que cuando realizamos lecturas en clases y encuentran palabras desconocidas, es mínima la cantidad de niños que solicita un diccionario. Además, un gran número pasan por alto la palabra. Por otra parte, Cooper¹¹⁴ afirma que la búsqueda en el diccionario debe ser la última opción a la que se debe recurrir; por el contrario el lector debe determinar el significado de una palabra por las claves textuales que brinda el texto o por el análisis estructural de la palabra. Al respecto, cinco de los encuestados utiliza claves contextuales para dar significado a las palabras desconocidas.

¹¹³ COOPER. Op. Cit., p. 157

¹¹⁴ *Ibíd.* Pág. 26

Además, se preguntó al estudiante si realiza algún proceso después de terminar una lectura que le lleve a afianzar la comprensión del texto.

Gráfica 28. Onceava pregunta de la encuesta



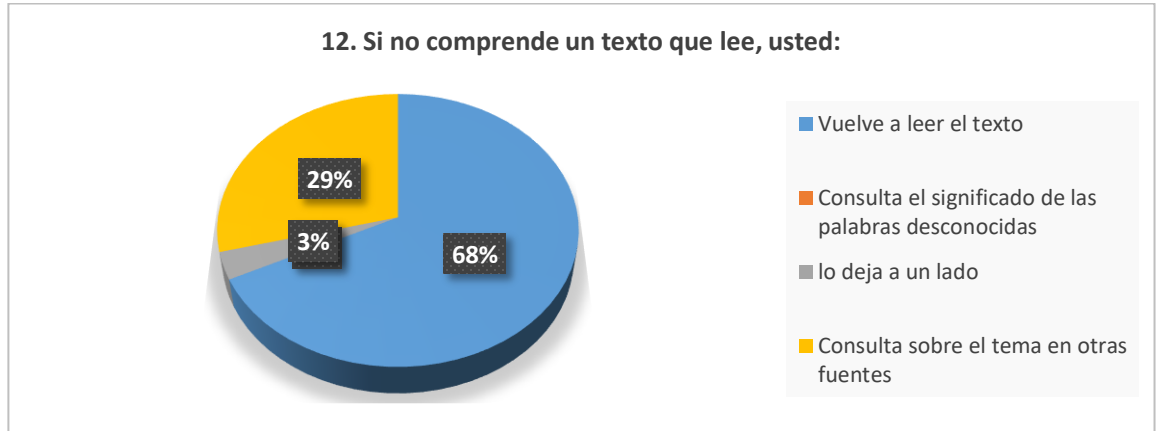
Fuente: Elaboración propia

Según la gráfica, doce de los estudiantes que contestaron la encuesta expresan que al finalizar una lectura no hacen nada, esto relacionado con la información obtenida en algunas de las anteriores preguntas deja ver que realizan lecturas sin sentido y sin propósito, o por diversión o entretenimiento. Por lo que, es necesario durante la intervención pedagógica a la muestra, expresar cual es el objetivo que se tiene con la lectura, que, según Solé¹¹⁵ puede ser por placer, pero también es necesario que se realicen lecturas para dar cuenta de lo comprendido o para resolver algún interrogante. No obstante, diecinueve niños dicen utilizar alguna de las estrategias planteadas en la encuesta.

La última pregunta que se realizaba en la encuesta indagaba sobre lo que hacía el estudiante en el caso hipotético de que con la primera lectura no comprendiera el texto.

¹¹⁵ *Ibíd.*, p.83-85

Gráfica 29. Doceava pregunta de la encuesta



Fuente: Elaboración propia

Según esta gráfica, más de la mitad de los estudiantes en caso de no comprender el texto, vuelve a realizar la lectura. No obstante esta información no puede tomarse como verídica, ya que, si ellos volvieran a leer los textos, su comprensión podría ser mejor, no obstante, los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión son bastante bajos, lo que indica que los participantes no releen los textos.

En añadidura, esta información se contradice con la de la pregunta número nueve, ya que en esta, veintiuno de los estudiantes dice que vuelve a leer el texto, pero en la otra sólo diez niños dijeron que leen las veces que sean necesarias para comprender. No obstante, las contradicciones en las respuestas permiten identificar y contrastarlas para validarlas entre sí y llegar a las conclusiones más adecuadas posibles frente a los comportamientos y estrategias de lectura usadas por los sujetos de investigación.

5.3 HALLAZGOS DE LA FASE DE DIAGNÓSTICO

A partir del análisis de la prueba diagnóstica realizada a treinta y dos estudiantes de grado quinto del Colegio Maiporé, se puede concluir que los resultados son coherentes con los obtenidos en las pruebas Saber de los años anteriores, que fueron analizadas en el planteamiento del problema. Dado que en ellas, al igual que en estos resultados, se evidencia que en su mayoría, tiene una gran dificultad en el nivel literal, es decir, para leer y entender la información explícita en el texto, en este caso discontinuo; pero, en los niveles inferencial y crítico-intertextual tienen un poco menos de dificultad. No obstante, los porcentajes obtenidos evidencian que más de la mitad del grupo no supera la prueba más allá del desempeño mínimo e insuficiente; en otras palabras, no logran relacionar toda la información que este brinda con sus conocimientos previos y con su contexto, esto le impide emitir juicios o valoraciones sobre el contenido y reafirmar su posicionamientos en bajos niveles de comprensión.

En concreto en el nivel literal los estudiantes no logran recuperar información presente en el texto, cabe señalar que por ser infográfico presenta los datos en diferentes formatos como gráficas, tablas, imágenes, lo que resulta una dificultad para el lector inexperto o poco atento. Además, no identifican claramente la función de referentes textuales y, aunque ellos tienen el texto durante toda la aplicación, no se devuelven a buscar los datos mencionados en el interrogante para poder elegir la opción correcta. También se pudo ver que no tienen claro el propósito del uso de diferentes marcas textuales, debido a que en clase se trabaja el concepto y ejemplifica en oraciones sueltas, pero no se enmarcan en situaciones comunicativas reales, lo que hace que los estudiantes no relacionen el uso de las marcas textuales según el contexto que le rodea. Asimismo, es de resaltar la gran dificultad que tiene para asignar significado a una palabra desconocida a través del uso de las claves textuales. Por consiguiente, no logran

interpretar la información explícita, lo que les dificulta plantear hipótesis o deducciones sobre el sentido global.

Para poder interpretar un texto infográfico se debe tener la capacidad de diferenciar los datos que se ofrecen, pero a su vez de relacionarlos entre sí y sus conocimientos previos para lograr la comprensión de lo que se lee en su totalidad. No obstante, los estudiantes no tienen dicha capacidad, lo que se evidencia cuando se le pide que recomponga el sentido global mediante el uso de sinónimos. Además, este formato textual suele presentar imágenes, que en la mayoría de los casos son pasadas por alto y vistas como objeto decorativo, lo que impide que deduzcan el significado de ellas y lo relacionen con la intención del texto. Así pues, no logran suponer una situación comunicativa para poder reconocer la estructura del texto, identificar su propósito y asumir una posición frente al contenido, llegando a emitir juicios sobre este.

Uno de los motivos por el que los estudiantes no han podido comprender el sentido local ni global del texto es por la variedad de formatos que presentaba la infografía, lo que le requería que realizara un proceso en el que pueden usar estrategias que le ayuden a comprender. Es aquí, donde es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que están realizando los docentes de la institución para enseñar a comprender un género discursivo tan particular como el infográfico o cualquier otro de tipo discontinuo. Ya que, en ocasiones solo se le entrega un texto al estudiantes para que lo lea y responda unas preguntas sobre lo leído. Pero no le dotamos de herramientas que le puedan facilitar la comprensión de textos. Además, muchos de estos textos son continuos y las pocas imágenes que traen son usadas para referenciar, pero no para construir sentido. Por lo anterior, se busca identificar de forma concreta las estrategias que usan los estudiantes para interpretar un texto y cuáles son su preferencias al momento de leer con la implementación de la siguiente encuesta.

Con relación a la identificación de tipologías textuales, los estudiantes reconocen que la información en un texto se puede presentar en diferentes formatos como

infografías, tablas, gráficas, imágenes, formatos. No obstante, tiene dificultad para leerlos de forma correcta y organizar la información para darle un sentido global al texto. Cuando se trata de la clasificación según la intencionalidad del texto, no logran identificar la función que este tiene dado que se les dificulta su comprensión.

Con el cuestionario sobre los comportamientos lectores y las estrategias que utilizan para comprender un texto, se logró encontrar que no tienen un hábito lector, entendiéndolo como “la repetición frecuente del acto de leer y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en esta actividad”¹¹⁶. Aunque, manifiesten el gusto por la lectura y que se acercan a ella por disfrute, no lo realizan con frecuencia. Además, los textos que leen son cortos; pueden ser carácter académico o de disfrute en internet. También cabe mencionar que el texto con preponderancia es el narrativo, presente en cuentos, leyendas, mitos fábulas y novelas. En añadidura, se hace vital incentivar en los niños el amor por la lectura, pero no solo la decodificación del texto, sino por la comprensión de lo leído.

Con respecto a las estrategias lectoras que usan para poder interpretar textos, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes no usan estrategias de comprensión lectora, aunque las conozcan o hayan enseñado en clase, se hace necesario motivarles a querer interpretar los textos. Como docente investigadora he observado que los profesores desde los primeros años escolares, hacen más hincapié en la decodificación de textos, esto se hace evidente en la forma en que se enseña a leer, en la que sólo interesa que el niño pronuncie bien y lea con una velocidad adecuada. Esto hace que piensen que leer es volver oral un texto escrito, por ende no se interesan por entenderlo, o encontrar fines lúdicos, cognitivos o de aprendizaje en esta labor. La cantidad de participantes que dice implementa estrategias antes, durante y después de la lectura, es casi el mismo porcentaje que obtuvieron un desempeño satisfactorio y avanzado en la prueba

¹¹⁶ DICCIONARIO DIGITAL DE NUEVAS FORMAS DE LECTURA Y ESCRITURA. Concepto de Hábito lector. Recuperado el 9 de septiembre de 2017 en línea de: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=H%C3%A1bito%20lector>

diagnóstica. Con lo anterior se confirma, como lo expresa Solé¹¹⁷, que el uso de estrategias de comprensión dota a los alumnos de recursos para facilitar que ellos aprendan a partir de lo que leen. Por lo que se puede concluir que los docentes debemos enseñar estas estrategias, para formar lectores autónomos, que sean capaces de enfrentar textos de diferente tipo de manera inteligente. Por todo lo anterior, se formuló una secuencia didáctica en la que se enseñó a los estudiantes estrategias de comprensión lectora con el propósito de formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse a textos y que sepa que está entendiendo y cuándo no lo está haciendo.

5.4 CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA

Después de terminar el análisis de la información recolectada con los dos instrumentos aplicados en la fase de diagnóstico, se buscaron patrones y recurrencias en estos datos, para extraer de ellos las categorías emergentes.

“La palabra categoría, se refiere en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcarlo todo”¹¹⁸

Según lo anterior, la categoría es un concepto general, que encierra dentro de él a otros más particulares. La prueba diagnóstica y la encuesta que se realizaron en la primera fase a los estudiantes, tenía unas categorías a priori, a partir de las cuales

¹¹⁷ SOLE. Op. Cit., p. 70

¹¹⁸ GOMES, Romeu. Análisis de datos en la investigación. En: Investigación social. Buenos Aires: lugar editorial S., 2003. P.55 Citado por: ROMERO CHAVES, Cristina. La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de investigaciones Cesmag. Vol. 11 N° 11 (junio 2005). Recuperado en línea en: http://aprendeonlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/727/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf

se diseñaron. Sin embargo, las categorías pueden ser como lo exponen Bonilla y Rodríguez¹¹⁹ de dos formas, deductiva o inductiva; las primeras derivan de las hipótesis y reflejan la teoría. Las segundas emergen de los datos recolectados. Estas segundas son las que se presentan a continuación:

Tabla 9. Categorías y subcategorías diagnósticas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
COMPRENSIÓN DE TEXTO	- Nivel literal - Nivel inferencial - Nivel crítico-intertextual	- Localiza toda la información y datos relevantes presentes en el texto y los relaciona para comprender el sentido del texto. - Formula hipótesis o deducciones a partir de la información explícita. - Relaciona el texto con conocimientos de otras fuentes y asume una posición crítica frente a ella.
HABILIDADES DE COMPRENSIÓN	- Claves textuales	- Usa las claves textuales que ofrece el texto para poder interpretarlo correctamente.
TIPOLOGÍA TEXTUAL	- Textos discontinuos - Textos expositivos	- Relaciona las imágenes con el contenido del texto para entender el sentido global del texto. - Reconoce la estructura del texto expositivo.

Fuente: Elaboración propia

¹¹⁹ BONILLA-CASTRO, Elssy; RODRIGUEZ, Penélope. La investigación de las ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos. Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá. Pág. 68

6. FASE DE DISEÑO Y EJECUCIÓN

6.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Los hallazgos obtenidos en el diagnóstico evidencian que los estudiantes tienen grandes dificultades para comprender un texto; desde lo explícito recuperar información literal del texto, pasando por la relación de datos explícitos para inferir otros que están implícitos, la realización de intertextualidad, hasta lograr el planteamiento de una postura crítica frente al texto. Por lo anterior, se propone una secuencia didáctica para poder ayudar a que los estudiantes mejoren su comprensión lectora desde el nivel más básico.

“Las secuencias didácticas constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” ¹²⁰

Esta estructura permite que se planeen actividades intencionadas y secuenciales que propicien el desarrollo de habilidades que favorecen la comprensión lectora de los estudiantes, formándoles como personas conscientes de su proceso de aprendizaje. Es por esto, que para esta investigación, se pensó en la implementación de una secuencia didáctica para organizar las actividades que se realizaron durante la intervención pedagógica. A continuación la secuencia didáctica planteada:

- **INFORMACIÓN GENERAL**

Título de la secuencia: **LETRAS Y ALGO MÁS**

Nombre de la institución: Colegio Maiporé

¹²⁰ DÍAZ_BARRIGA, Ángel. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA. Universidad Nacional Autónoma de México. Pág. 1

Asignatura: Lengua Castellana

Responsable: Mayerly Ferreira Beltrán

Participantes: Grado Quinto

Tiempo previsto: 3 meses

Tema general: La infografía como recurso para mejorar la comprensión lectora

- **DELIMITACIÓN Y ESTUDIO DEL PROBLEMA**

Los estudiantes tienen gran dificultad para comprender textos continuos y discontinuos. Con la prueba diagnóstica se hace evidente la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias que le puedan ayudar a mejorar su comprensión lectora de estos textos. Para tal fin, se implementa una secuencia didáctica que les ayude en el desarrollo de dichas habilidades.

- **ESTANDARES**

Producción Textual: Produzco textos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

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 el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.

Ética de la comunicación: Conozco y analizo los elementos, roles; relaciones y reglas básicas de comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

- **PROPÓSITO**

Fortalecer en los estudiantes la comprensión lectora de textos mixtos.

- **MOMENTOS DE APRENDIZAJE**

En la planeación y ejecución de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta cinco momentos que facilitaron su desarrollo:

Momento 1: EXPLORACIÓN INICIAL, CONFLICTO COGNITIVO: Es la fase de motivación, en la que se presentaron a los estudiantes los textos discontinuos que encuentran en espacios próximos, para despertar en ellos el interés por leer e interpretar correctamente su contexto. Este momento se desarrolló en dos sesiones.

Momento 2: ELABORACIÓN, INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS PROCEDIMIENTOS O ANÁLISIS: Se realizaron actividades que permitieron a los estudiantes activar sus pre saberes y relacionarlos con nueva información. Se desarrolló en 2 sesiones.

Momento 3: ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO O SÍNTESIS: actividades que le permitieron al estudiantes aplicar el conocimiento. Se desarrolló en tres sesiones.

Momento 4: EXPRESIÓN – APLICACIÓN: son las actividades que le permiten al estudiante aplicar los conocimientos alcanzados en la producción de infografías. Se desarrolló en 3 sesiones.

Momento 5: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: la evaluación del proceso de aprendizaje se hace de forma constante y formativa, permitiendo al estudiante superar las dificultades que se presenten y así lograr los objetivos planteados en cada momento de la secuencia.

- **CONTENIDOS:**

Tabla 10. Contenidos de la secuencia didáctica

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
❖ Diferenciar entre texto narrativo y expositivo.	❖ Leer y comprender textos discontinuos.	❖ Reconocer la importancia de los textos discontinuos en su contexto.
❖ Identificar las características del texto expositivo.	❖ Leer y comprender textos continuos.	❖ Participar activamente en el desarrollo de los trabajos colaborativos.
❖ Identificar la estructura del texto expositivo.	❖ Elaborar esquemas a partir de la lectura de textos continuos.	❖ Realizar aportes significativos en las diferentes actividades.
❖ Reconocer las características de la Infografía.	❖ Producir infografías utilizando la herramienta online.	❖ Respetar la opinión de los compañeros.
❖ Identificar las características de los diferentes textos discontinuos.		❖ Cumplir con el desarrollo de las actividades planeadas.
❖ Analizar y comprender textos mixtos.		

- **LINEA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

Tabla 11. Planeación de actividades de la secuencia didáctica

1. EXPLORACIÓN - CONFLICTO COGNITIVO “Leyendo en el Centro Comercial”	
OBJETIVO DEL PROFESOR	Despertar el interés de los estudiantes por leer diferentes tipos de texto y la importancia de saber interpretar diferentes textos. Presentar a los estudiantes diferentes tipos de textos que pueden encontrar en un contexto real.
TIEMPO	5 horas
SESION 1	✓ Recorrido por el centro comercial por parejas.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialización del recorrido y desarrollo de la guía. ✓ Recorrido de forma individual leyendo y analizando los diferentes tipos de textos. ✓ Desarrollo individual de la guía. <p>Actividad de compartir en el centro comercial.</p>
SESION 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialización de la salida pedagógica y retroalimentación de los textos encontrados. ✓ Desarrollo de cuadro CQA sobre infografía. ✓ Presentar a los estudiantes el video sobre la infografía ✓ Explicación por parte de la profesora sobre textos infográficos. ✓ Los estudiantes terminarán de diligenciar el formato CQA
1. ELABORACIÓN, INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS “Nuevos textos”	
OBJETIVO DEL PROFESOR	<p>Comprender que los autores utilizan diferentes tipos de estructuras textuales para presentar sus ideas.</p> <p>Reconocer algunas diferencias entre el texto narrativo y el expositivo.</p> <p>Identificar la estructura del texto expositivo y sus características.</p> <p>Reconocer en un texto el tema y la idea principal.</p> <p>Identificar los diferentes textos discontinuos que puede encontrar en una infografía.</p>
TIEMPO	6 horas
SESION 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discusión sobre las diferencias entre autos y viviendas. ✓ Explicación sobre cómo los autores expresan sus ideas de diferentes formas, dependiendo de la función que tiene con el texto. ✓ Lectura de diferentes párrafos, búsqueda de la idea principal y elaboración de esquemas. ✓ Lectura y socialización de infografía sobre textos expositivos. ✓ Clasificación de diferentes párrafos identificando las diferencias entre texto narrativo y expositivo. ✓ Observar video sobre los textos expositivos y socialización del mismo. ✓ Construcción de un mapa conceptual con la colaboración de los estudiantes. ✓ Desarrollo de guía y co-evaluación del trabajo realizado.
SESION 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización de grupos para organizar un rompecabezas de diferentes párrafos, teniendo en cuenta las características de cada uno.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada grupo debe exponer qué tuvo en cuenta para clasificarlo. ✓ Auto-revisión y corrección de cada párrafo ✓ La profesora explicará cómo se construye un esquema de un texto. después cada estudiante debe elaborar un esquema del párrafo que trabajo. ✓ Explicación sobre los párrafos inductivos y deductivos.
SESION 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicación sobre textos discontinuos. ✓ Se observará un video sobre los textos discontinuos. ✓ Organización para un trabajo colectivo ✓ Desarrollo del trabajo colectivo siguiendo indicaciones de la maestra ✓ Exposición del trabajo colectivo realizado ✓ Co-.evaluación y autoevaluación del trabajo realizado
3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO “Aprendiendo estrategias”	
OBJETIVO DEL PROFESOR	<p>Recuperar información explícita de diferentes textos. Elaboración de esquemas para representar un texto. Identificar la estructura del texto expositivo. Usar claves textuales para dar significado a palabras desconocidas. Formular inferencias a partir de información explícita. Asumir una posición crítica sobre un tema.</p>
TIEMPO	10:30 horas
SESION 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar la fotografía del jaguar y activar pre saberes por medio de preguntas. ✓ Observar el video educativo sobre el jaguar ✓ Actividad de socialización del video. ✓ Actividad de recuperar información del video. ✓ Socialización sobre los aciertos y desaciertos de la actividad anterior. ✓ Lectura dirigida por la profesora sobre los jaguares ✓ Elaboración de esquema sobre la información recuperada de la lectura. ✓ Socialización sobre la información del esquema ✓ Lectura individual de una infografía sobre el jaguar. ✓ Juego de preguntas y respuestas
SESION 7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presentarán imágenes de dos tipos de pinturas diferentes y se analizarán sus formas y estilos ✓ Lectura grupal de un párrafo sobre el oso de anteojos y se realizará una lluvia de ideas al finalizar. ✓ Se leerá de nuevo el texto, dando indicación de tratar de

	<p>recuperar la mayor información.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar un esquema con la información recuperada ✓ Observar un video sobre el oso frontino y los estudiantes deben resolver una ficha de recuperación de información ✓ Lectura individual de infografía sobre el osos frontino ✓ Se identificarán las partes del texto expositivo en la infografía ✓ Identificar palabras desconocidas y en grupo se le dará significado usando las claves textuales. ✓ Guía de preguntas literales sobre el texto. ✓ Redacción de párrafo sobre el osos frontino ✓ Guía con preguntas de los diferentes niveles ✓ Video protejamos al osos de anteojos ✓ Dirigir una discusión que les lleve a tomar una postura frente al oso frontino, cada estudiante debe argumentar su postura frente a los compañeros.
SESION 8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presentará a los estudiantes una imagen de los pitufos y se indagará sobre sus pre- saberes. ✓ Observar el video de un capítulo de dicha caricatura ✓ Dialogar sobre las características y personajes de este programa animado ✓ Realizar el dibujo de un pitufo y escribir las características que le identifican. Luego escribir un párrafo expositivo sobre este programa animado. ✓ Observar la foto del creador de los pitufos, e incitar a los alumnos a hacer inferencias frente a ella. ✓ Realizar la lectura de la biografía de Peyo y verificar algunas de las hipótesis. ✓ Dialogar sobre el oficio de Peyo, su inicio y relación con la sociedad ✓ Observar un comic e inferir qué es lo que ocurrió, por qué y para qué. ✓ Realizar preguntas sobre la relación que puede tener la situación del comic con la realidad que viven los estudiante ✓ Se presentará la infografía “un pequeño mundo azul”, sin que se pueda ver el texto completo. Preguntar: <ul style="list-style-type: none"> - ¿de qué creen que tratará la infografía? ✓ Lectura individual y socialización con los compañeros sobre el texto. ✓ Buscar palabras desconocidas y dar significado con claves textuales. ✓ Socializar sobre el tipo de texto, propósito, estructura, idea principal y las secundarias. ✓ La profesora presentará en la pantalla la infografía y realizará

	<p>una lectura comentada. A medida que se hace la lectura la profesora formulará preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La profesora dirigirá una discusión sobre las semejanzas y diferencias que existen entre los pitufos y la vida cotidiana. ✓ Elaborar un mapa conceptual en el que se presente la información del texto. ✓ Se desarrollará una guía con preguntas de los diferentes niveles de comprensión lectora ✓ Realizar un cuadro comparativo entre los pitufos y el ser humano. Se dialogará sobre lo plasmado en el cuadro comparativo ✓ Cada estudiante escribirá su opinión frente a los dibujos animados de los pitufos.
SESION 9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar a los estudiantes una foto del Titanic. Luego, preguntar a los estudiantes qué saben acerca del Titanic y cuál creen que es el propósito de esta lectura. ✓ Observar el video “la historia del Titanic” ✓ Pedir a los estudiantes que expresen sus ideas e ir escribiéndolas en el tablero haciendo un brainstorming para organizarlas. ✓ Cada estudiante leerá la infografía “el naufragio del siglo” ✓ Subrayará las palabras desconocidas y tratará de darles significado teniendo en cuenta la clave contextual o análisis estructural. ✓ Identificar la información relevante en el texto. ✓ Completar el esquema de relación entre ideas de descripción. ✓ Identificar y escribir la idea principal. ✓ Volver a realizar la lectura en grupo. ✓ Realizar un cuadro comparativo de hechos y opiniones. ✓ Escribir un resumen sobre la historia del Titanic.
4. EXPRESIÓN – APLICACIÓN “Aplicando lo aprendido”	
OBJETIVO DEL PROFESOR	Consultar información sobre un tema de interés. Utilizar la herramienta online piktochar para diseñar una infografía. Presentar una exposición. Evaluar el trabajo realizado durante la intervención pedagógica.
TIEMPO	7 horas
SESION 10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente dará a conocer el concurso que se va a realizar y las pautas del mismo. ✓ Cada estudiante escogerá un tema de su preferencia, según la lista extraída de la encuesta del primer momento.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizará una consulta en internet sobre el tema que escogió. ✓ Tomará nota de los aspectos relevantes que va a tratar. ✓ Escogerá imágenes, tablas, gráficas, entre otros textos discontinuos que complementen la información. ✓ Cada estudiante guardará los datos compilados en una memoria y diligenciará un formato de información recolectada. ✓ El estudiante seleccionará la información que va a usar en su infografía y realiza una pre-escritura ✓ La docente explicará en su pantalla cómo ingresar a la página de creación de infografía y cuáles son sus herramientas. ✓ Cada estudiante ingresará a la página de creación de infografías y empezará a construir su infografía. ✓ Cuando estén listas las infografías, cada estudiante se autoevaluará según la rejilla asignada. ✓ Los estudiantes revisarán y corregirán sus infografías. ✓ La docente explicará las características de una exposición y qué deben tener en cuenta los estudiantes para su realización. ✓ Organización en grupos de 5 estudiantes para realizar un ensayo de la exposición.
SESION 11	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizará la exposición de las infografías ante los jurados, quienes teniendo en cuenta la rejilla evaluativa definirán quien es el ganador.
5. EVALUACION DEL APRENDIZAJE “Prueba de salida”	
OBJETIVO DEL PROFESOR	Acompañar continuamente el proceso en cada actividad planeada. Diseñar evaluaciones integrales en la que se valoren los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales alcanzados por el estudiante.
Tiempo	2 hora
SESION 12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discusión sobre la secuencia desarrollada (impresión, actividades, aprendizajes adquiridos y aspectos por mejorar) ✓ Se entregará a los estudiantes una prueba escrita que deben desarrollar aplicando las diferentes estrategias trabajadas durante la ejecución de la secuencia.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aula TICs • Televisor • Fotocopias • Recursos humanos • Afiches

6.2 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La secuencia didáctica, antes presentada, fue diseñada para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Maiporé. Además, en ella se implementa el uso de textos discontinuos, la infografía, como recurso para superar las falencias encontradas durante el análisis de las pruebas externas realizadas a nivel internacional a los estudiantes del país y las nacionales presentadas por la institución objeto de estudio en los últimos años.

Asimismo, se diseñó una prueba diagnóstica para conocer el nivel de comprensión lectora en el que se encontraban los estudiantes y se les aplicó una encuesta para conocer sobre sus hábitos de estudio. Los resultados de estos instrumentos se analizaron por medio del método de investigación cualitativa, dando como resultado las categorías que fueron el fundamento para el diseño de la secuencia didáctica, la cual se tituló “Letras y algo más”. Esta secuencia se planeó para un periodo de 30 horas con 12 sesiones distribuidas en 5 momentos: el primero llamado exploración; en segundo lugar elaboración, introducción de conceptos, procedimientos y análisis; el tercero estructuración del conocimiento; el siguiente expresión y por último evaluación del aprendizaje; lo cuales estaban orientados a cumplir el objetivo propuesto.

Durante la intervención pedagógica realizada se implementó la técnica de observación participante por medio de la grabación; la cual fue transcrita para la posterior elaboración de los diarios de campo, de los cuales se toma la información para el presente capítulo. Para mayor comprensión del lector es necesario aclarar que los 32 estudiantes se codificaron para salvaguardar su identidad, por lo tanto, se presentan con la letra “E” y el número asignado en orden alfabético, por ejemplo “E5”. Adicional a esto, en algunos momentos en los que eran varios los estudiantes que daban la misma respuesta o idea se codificó con la palabra “Estudiantes”, dado que era complejo asignar la réplica a un solo

estudiante. Por otro parte, también se tuvieron en cuenta las guías de trabajo que desarrollaron los estudiantes durante la secuencia, estas se codificaron con la letra “G” más el número de guía mencionada y el código del estudiante, de esta manera “G1E5”.

El primer momento, titulado **“Leyendo el Centro Comercial”**, se encuentra compuesto por las dos primeras sesiones; en las que se tenía como objetivo presentar a los estudiantes diferentes tipos de textos que pueden encontrar en un contexto real y despertar su interés por leerlos.

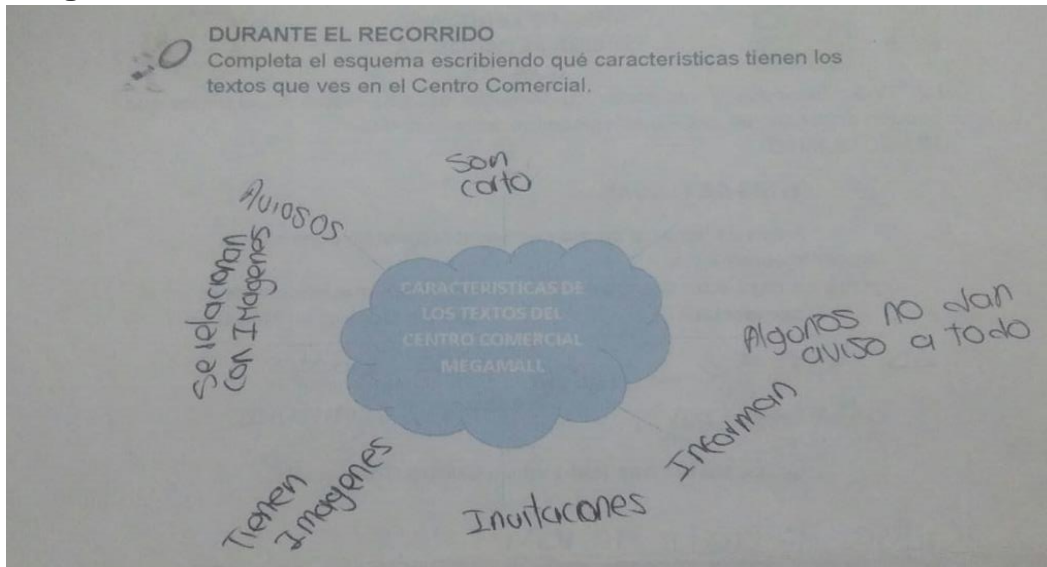
El desarrollo de la primera sesión se llevó a cabo en un centro comercial de la ciudad, adonde se llevaron a los estudiantes. La actividad inicial fue un recorrido en parejas, uno de los compañeros llevaba los ojos vendados y el otro era el encargado de leerle los diferentes textos E6¹²¹: “ahí dice Cabaña del jean, donde venden ropa” E20: “esto es de solo comidas”. No obstante, los niños leían algunos textos a sus compañeros, pero dejaron pasar información que ofrecían las imágenes que acompañaban los letreros. Los niños se mostraron muy interesados por la actividad. Después de realizar el recorrido se hizo una plenaria sobre la experiencia, sin embargo, la docente les hace reflexionar sobre los textos que pasaron por alto, logrando que reconocieran algunas imágenes que les comunicaban algo, E3: Los dibujos, los íconos que se usan para el baño.

Posterior a esto, realizaron el recorrido completo por el centro comercial, a medida que avanzaba, la profesora les reunían en torno a textos para leerlos e interpretarlos. Ante un letrero que informaba sobre una actividad que se iba a realizar en ese lugar con relación al día de los niños. En este se mostraba un sombrero de brujas acompañando el texto “fiesta de los niños”; la profesora indaga por la relación entre estos, E11 "Porque ya se acerca Halloween." E4: “porque en el mes de los niños se disfrazan”. En este texto la mayoría de los niños comprendieron la relación, ya que era sencillo. No obstante, al tratar de interpretar

¹²¹ E6= estudiante número 6

una infografía titulada “no pierda su tiempo” tuvieron mayor dificultad por entender el sentido global; por lo tanto, dieron interpretaciones como las siguientes: E4 "Significa que no pierda el tiempo con las facturas pagas", E13 "Que no pierda el tiempo porque no tiene espacio para parqueadero". Lo que llevo a la docente a hacerles más preguntas que les orientaran a comprender el mensaje que se quería transmitir, logrando que E12 expresara "Que ahí mismo se pueden pagar rápido todo lo que tiene que pagar". Se evidencia que los estudiantes tienen dificultad para relacionar información que se presenta en diferentes formatos en un solo texto y comprender su sentido global. Continuaron leyendo los diferentes textos y símbolos que encontraban en el centro comercial, de los cuales lograron comprender su sentido global, pero se evidenció dificultad para plantear hipótesis entorno a ellos y comprender mensajes que usaban ironías; además el sentido literal de algunos textos se les dificultó por la falta de conocimiento de significados de palabras. Finalizaron el recorrido y, por último, desarrollaron una guía (Anexo F), en la que plasmaban las características que identificaban en los diferentes textos observados en el centro comercial.

Imagen 1. Guía N°1 E30.



Fuente: Elaboración propia

Este momento se cierra con la sesión número dos, que se realizó en el salón de clase, donde la profesora inició con la retroalimentación para relacionar todo lo que habían hecho y leído en la salida pedagógica con los conceptos que se irían a trabajar durante la intervención. Les presenta un video para explicar qué es una infografía. Los estudiantes expresaban con interés lo que habían visto en el texto, lo que permitía que entrelazaran con los nuevos conocimientos. En este momento se logró el objetivo, ya que los estudiantes pudieron percibir los diferentes formatos en los que se puede presentar información.

El segundo momento llamado “**Nuevos textos**”, estaba dividido en tres sesiones, que tenían como objetivo que los estudiantes comprendieran diferentes estructuras textuales para escribir ideas, además, que conocieran algunas características de textos con intención comunicativa expositiva.

En la tercera sesión, la docente presenta una analogía entre los diferentes modelos de vehículo y de viviendas y los diferentes tipos de textos que se pueden usar al escribir¹²², lo que despertaba el interés, y comentaban con entusiasmos sus pre-saberes sobre estas comparaciones. Posteriormente, se presenta ejemplo de textos narrativos y expositivos y empiezan a extraer las características propias de cada tipología a partir de unos ejemplos que leen de cada tipo de texto. Al respecto, se les preguntaba cuál era su argumento para decir a qué tipología textual pertenecía cada ejemplo, entre las respuestas obtenidas están: E14 "Está contando una historia", E26 "está describiendo a los gladiadores", E18 "Describe el color, el tamaño de las orejas...". En este primer ejercicio, los estudiantes no lograron identificar los tipos de texto, ya que solamente se limitaban a parafrasear lo que decía el texto. La docente explica el concepto de texto expositivo utilizando un mapa conceptual. Después de esto, realizaron un ejercicio que consistía en clasificar la tipología textual de unos párrafos y justificar su respuesta. En esta parte, fue más notoria la clasificación que hicieron, ya que presentaba sus argumentos al justificar su respuesta y en ellos expresaban características del

¹²² COOPER. Op. Cit., 338-342

texto expositivo, por ejemplo, ante el párrafo 2 de la guía N° 2 (Ver imagen N° 2) los estudiantes mencionaban: E22 "Porque ahí está dando información sobre la tierra", E22 "Es expositivo porque presenta datos". Se evidenció que los niños ya identificaban características propias del texto expositivo y que lo diferencian del narrativo.

Imagen 2. Guía N° 2 E26.

1. Lee cada uno de los siguientes textos que ya se encuentran clasificados, escribe si es falsa o verdadera la afirmación y luego justifica tu respuesta.

AFIRMACIÓN	FALSO O VERDADERO	JUSTIFICACIÓN
<p>NARRATIVO:</p> <p>Nicolás Copérnico nació en Polonia durante el año 1473. Su teoría astronómica fue revolucionaria para su época. Se trataba de un modelo según el cual la Tierra gira una vez al día sobre su propio eje, además de hacerlo una vez al año alrededor del Sol, que a su vez se encuentra en el centro del Universo. Este modelo del Sistema Solar, denominado heliocéntrico, lo hizo conocido como el fundador de la astronomía moderna.</p>	Falso	<p>Razon del Borque</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque nos esta exponiendo cosas ta diciendo quien era Nicolás Copérnico.
<p>EXPOSITIVO:</p> <p>Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. "Este es un mundo como otro cualquiera", decía el mensaje.</p>	Falso	<p>Razon del Borque</p> <ul style="list-style-type: none"> • narra lo ocurrido cono Alberto Cayó al Pozo Como tenía 5 años, nos esta narrando lo que pasó.
<p>EXPOSITIVO:</p> <p>La Diosa Chía es conocida como una de las dos madres principales de la humanidad. Esta era la madre protectora de la diversión, los bailes, la alegría y las artes. Pero la mítica Chia, también conocida como Huitaca, era una mujer tan hermosa como malvada, ya que arrastraba a los hombres a la corrupción y el pecado, se convertía en luna o en lechuza, aprovechando las tinieblas de la noche para llevar a cabo sus propósitos malignos.</p>	Verdadero	<p>Razon del Borque</p> <ul style="list-style-type: none"> • nos esta exponiendo una información importante
<p>NARRATIVO</p> <p>El conde me ha invitado a su castillo. Naturalmente yo llevaré la bebida</p>	Verdadero	<p>Razon del Borque</p> <ul style="list-style-type: none"> • narra una información

Fuente: Elaboración propia

Durante la sesión número cuatro se trabajó la estructura expositiva que inicio con la presentación de un video y posterior socialización. Además, construyeron un mapa conceptual en el que los estudiantes participan activamente, ya que el video les había dotado de conocimientos. Después de esto, se organizaron en grupos (Anexo H) en los que iban a establecer el orden de un texto expositivo que era entregado en fragmentos, se observó que los alumnos se motivan en el trabajo con sus pares. Para poderlo organizar debían leerlo y hallar la idea principal de cada párrafo y así identificar cual era el de introducción, de desarrollo y de conclusión. La mayoría de los estudiantes lograron darle el orden correcto a los párrafos, para esto hicieron uso de claves textuales como lo hizo el grupo # 2, que se fijó en el conector para ubicar el párrafo: “Porque aquí dice por último***”. Además, reconocieron la intención comunicativa, E14: “Expositivo, porque explica e informa todo sobre los tiburones”. Asimismo los grupos identificaron el tema e idea principal de los diferentes textos, por ejemplo: E20: “Los volcanes y los terremotos”, Grupo # 4: los volcanes “son procesos geológicos que alteran la tierra con erosión” y los terremotos “son movimientos producidos por la corteza terrestre”. Sin lugar a dudas, el trabajo en grupo facilitó que los estudiantes compartieran sus conocimientos y pudieran aprender de sus pares; con esta actividad de evidenciaron los avances de los estudiantes en el manejo de conceptos.

El cierre de este momento fue con la sesión cinco, en esta se presentan los textos discontinuos, pero se hace retomando los textos leídos en las sesiones anteriores y los que ven en el colegio, así los estudiantes platican: Estudiantes: “En la cafetería, en los anuncios”, Estudiantes: “En el laboratorio también hay”. Después de la explicación por parte de la profesora sobre estos tipos de textos, se organizan en grupos para realizar una actividad de trabajo colaborativo (Anexo I), en la que deben leer unas infografías, analizar la información que brinda y preparar una exposición en la que expliquen el contenido del texto leído y los

*** En los textos de intención expositiva se usan el conector “por último” para ubicar al lector en una secuencia de acontecimientos.

textos discontinuos presentados. La comprensión del trabajo colaborativo se les dificultó un poco, ya que no estaban acostumbrados, lo que deja ver que es necesario que la docente implemente esta estrategia con más frecuencia. No obstante, cuando comprendieron la metodología fue un trabajo satisfactorio en el que se observó la participación activa de todos los integrantes. De igual manera, pudieron identificar los recursos gráficos propios del texto discontinuo como las infografías, como lo expresan en sus exposiciones, E2: “Textos discontinuos: imágenes, símbolos, porcentajes y mapas” (Anexo J), E18: “Aquí vemos unos textos discontinuos que son por ejemplo: los mapas, las gráficas y las imágenes”. Por otro lado, los grupos lograron identificar las ideas principales de cada texto, E3: “Yo les voy a hablar sobre el oso panda, que está en peligro de extinción y que su vida ha consistido en 15 años de libertad y 30 en cautiverio”; E18: “Esto trata sobre el animal chigüiro, es un animal semiacuático que habita en las selvas de Venezuela y Colombia, sus más grandes depredadores son los cazadores, las águilas y los lobos”. A lo largo de las tres sesiones se pudo evidenciar el cumplimiento del objetivo planteado para este momento.

El tercer momento de esta secuencia se llamó **“Aprendiendo estrategias”**. Se encontraba dividido en 4 sesiones. El objetivo de esta fase era dotar a los estudiantes de estrategias que pudieran implementar cuando se enfrentaran a un texto y así alcanzar su comprensión literal, inferencial y crítica-intertextual.

La primera sesión de este momento, es decir, la número 6, inicia con la presentación de la imagen de un jaguar, para activar los conocimientos previos de los estudiantes, ya que, en torno a este animal se trabajarían diferentes textos. De esta actividad se obtuvieron aportes como, E25 “Son mamíferos”; E18 “Son unos de los animales más rápidos”; E5 “Que son cazadores”. Después de esto, la profesora presentó un video, sobre la temática de los jaguares, del que debían recuperar el orden en que aparecía una información dada en la ficha de trabajo (Ver imagen N° 3). En la lluvia de ideas ellos expresaron algunos datos que recordaban del animal, pero al momento de identificar el orden en el que se

mencionaba esta información, la mayoría de los estudiantes no lograron organizar el texto, aunque los enunciados ya los habían leído y el video se presentó dos veces. Evidenciando con esto que ellos no interactúan con el texto y solo reciben la información.

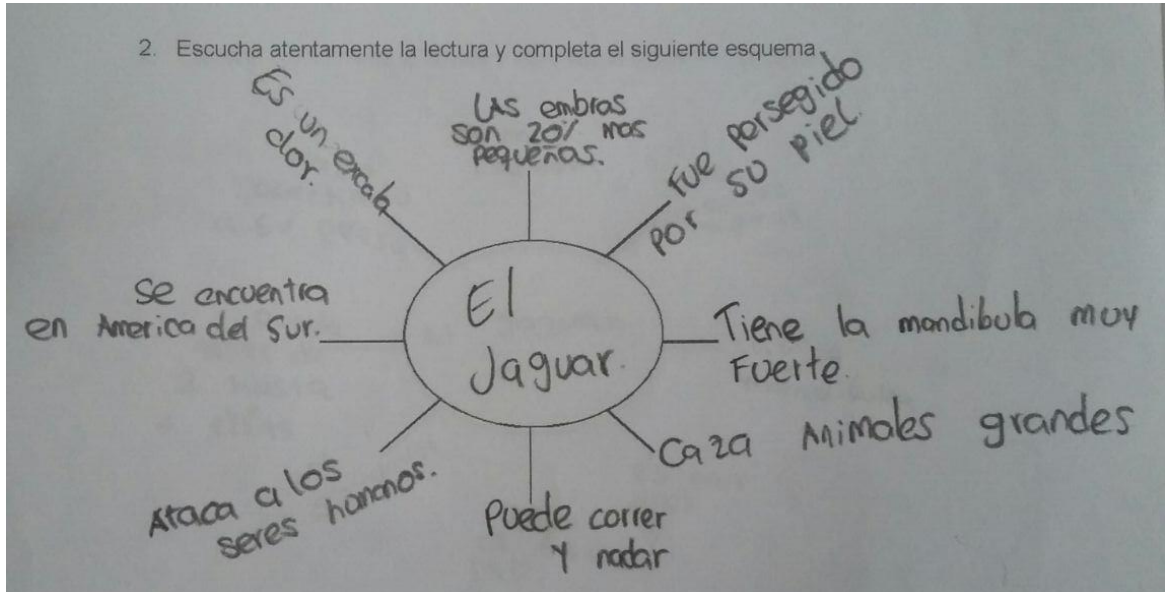
Imagen 3. Guía N° 4 E 22.

Enunciados	Número
El jaguar puede cazar hasta caimanes.	5 X
Sus manchas son llamadas rosetas.	7 X
Se prohíbe la caza y comercio del jaguar.	2 X
El jaguar caza acechando a su presa.	4 X
Pesa de 45 a 130 kilogramos.	6 X
El jaguar puede tener de 2 hasta 4 crías.	3 X
El jaguar mata a sus presas perforándole el cráneo.	5 X
Hay dos tipos de coloraciones de los jaguares.	7 X
Se alimenta de pequeños mamíferos.	4 X

Fuente: Propia

A continuación la profesora les leyó un texto expositivo sobre los jaguares y les realizó preguntas literales que les llevaran a recuperar información. En este ejercicio los estudiantes recordaron datos que se ofrecían, en especial características físicas como: E28 “Los jaguares tienen una mandíbula muy fuerte”; E21 “Cazan animales grandes”; E23 “Tienen una piel muy linda”; E17 “Las hembras son más pequeñas” y E10 “También se llaman panteras”. Cabe señalar que la actitud de los estudiantes en el momento de realizar la lluvia de ideas sobre la información que recordaban fue muy activa y todos querían participar. En contraste con la primera actividad los estudiantes recuperaron mayor información y lograron completar el esquema con información y datos del jaguar. En la elaboración del esquema identificaron que el tema iba en el centro y las ideas secundarias en el derredor (Ver imagen N° 4).

Imagen 4. Guía N° 4 E27.



Fuente propia

Para finalizar esta sesión, la docente entrega una infografía (Anexo K) sobre la temática central. En ella encuentran varias palabras desconocidas, por lo tanto, se les invita a que las identifiquen y las digan para ser escritas en el tablero. En esta oportunidad la docente tiene como objetivo enseñarles a dar significado a palabras desconocidas por medio del uso de las claves textuales, los estudiantes señalan varias palabras, pero al remitirlos a las claves textuales, ellos mismos le asignan el significado en el texto, por ejemplo: Pf: “¿Qué significa UNAM?” E21: “Son el nombre de una Universidad”, E20: “Son las iniciales”. Otro ejemplo podría ser cuando preguntan por el significado de “abarca”, que la habían relacionado con barco y esto hacía imposible entender la oración; la profesora les lee la oración “abarca regiones como Brasil, Perú, Ecuador y Colombia”, lo que les ayuda a comprender su significado, E14: “Profe, que se encuentra”. Después de comprender el significado semántico de todas las palabras se realizó un concurso en el que se hacían preguntas del nivel literal, en este se evidenció que la mayoría de los estudiantes logró recuperar información explícita en la estructura superficial del texto, cumpliéndose el objetivo.

La séptima sesión inicia haciendo una analogía sobre los detalles del texto y los detalles de una pintura, para invitarlos a que cuando lean realicen un proceso consciente de lo que están leyendo y así puedan comprender. Prosiguió la profesora a leerles un párrafo sobre el oso de anteojos y después les hizo preguntas literales. En esta ocasión los estudiantes recuperaron más información que en la sesión anterior, E13 “Que el pelaje de él era color negro”; E23 “Que las garras eran largas”; E28 “Que tiene anillos dorados y plateados”; varios estudiantes dicen “tienen las garras largas, y estas están diseñadas para trepar árboles, el pelaje es negro y que los machos son más altos”. La profesora presenta un video sobre la vida de estos osos. Los estudiantes identifican algunos datos que brindan los textos y se motivan a participar, entre sus opiniones están, Estudiantes: “No les gusta el contacto visual con los humanos, es vegetariano y rara vez come carne, él va dejando sus huellas en los árboles y en el piso y por medio de eso le pueden hacer rastreo”. Esta actividad es con el objetivo de dotar al estudiante de conocimientos previos antes de enfrentarse al texto.

La guía número 4 (ver imagen N° 5) la contestaron después de leer y ver el video sobre el oso de anteojos. En la tercera pregunta (ver imagen N° 5), en la que se pedía al estudiante que completara con qué aspecto del oso de anteojos era como la huella dactilar del ser humano, es decir, cuál era el rasgo que los identifica uno del otro; diecinueve de los treinta y dos estudiantes no llegaron a establecer dicha comparación entre estas dos afirmaciones, con lo que se evidencia que no lograron hacer una conexión intertextual entre el texto y el mundo. Lo que llevó a que la profesora indagara por ¿cuál es la función de la huella dactilar?, pero ellos no dan razón alguna, por lo tanto, la docente les explica que la huella dactilar nos identifica y no hay dos personas con la misma. Con esta situación se demuestra la carencia de vocabulario que tiene los estudiantes y su influencia en la comprensión lectora.

Imagen 5. Guía N° 4 E 20.

1. Completa cada una de las siguientes oraciones con la información que ya conoces sobre el oso frontino.

- El oso de anteojos vive en SUR AMÉRICA. ✓
- El OLFATO del oso le permite percibir a extraños a grandes distancias. ✓
- La HUELLA de cada oso es como la huella dactilar de los humanos. ✗
- El oso deja sus HUELLAS por donde pasa. ✗
- Estos osos comen principalmente PLANTAS. ✓
- Los hijos del oso se llaman OSOS NOSES. ✓
- El oso de anteojos vive en la cordillera de LOS ANDES. ✓
- Este oso vive en el BOSQUE de niebla. ✓

Fuente: Elaboración propia

Lo último que se hizo en esta sesión fue leer una infografía (Anexo L) sobre los osos de anteojos. Después de realizar la lectura individual, la profesora empieza a hacerles preguntas de los diferentes niveles de comprensión. Indaga por la tipología textual y lograron identificarlo varios estudiantes: “Expositivo”; también preguntó por el autor y el lugar de publicación, E22 “Analora fue quien la escribió y la publicó en Universal”, respondiendo correctamente. Los estudiantes identifican la posible situación comunicativa en la que se enmarca el texto, Estudiantes: “En un periódico”. En este nuevo texto, también encontraron palabras desconocidas, por lo que se hace necesario ir dándole significado a cada una, pero en esta oportunidad la intervención de la profesora es mínima, ya que ellos hacen uso de las claves textuales, estrategia enseñada en la sesión anterior. Ante la palabra “retráctil”, que hace referencia a las garras, un estudiante expone su idea basado en sus pre saberes E19 “Como el lapicero, que uno lo espicha y sale la punta y lo espicha de nuevo y se guarda”. Por otra parte, se resolvió una guía con preguntas de los tres niveles de comprensión lectora. En el nivel inferencial se les preguntó por qué causas el oso de anteojos es perseguido y ellos respondieron G5E9 “Porque a él no le gusta que le invadan el territorio”; G5E26 “el ser humano caza el oso de anteojos para comercializarlo”. En el nivel crítico se les pidió que

escribieran algunas estrategias para conservar la vida del oso frontino, algunos propusieron G5E23 “para proteger el osos de anteojos se debe tener en un bosque seguro y que los humanos no entren a matarlos”; G5E11 “no debemos destruir el hábitat del oso frontino para que él pueda vivir”; Estudiantes: “No contaminando el medio ambiente, no matándolos, no cortando los árboles, no comercializarlos”. En esta sesión se vio un avance significativo en la comprensión literal de los estudiantes y se empezó a trabajar los otros dos niveles.

En la siguiente sesión, la octava, se trabajó bajo la temática de los pitufos. Se dio inicio mostrando un dibujo de papá pitufo para activar los conocimientos previos, para esto se realizó una discusión sobre la información que recabada. Lo siguiente que realizaron fue ver un capítulo de la serie animada¹²³, pero este no se vio de corrido, la docente lo iba pausando en momentos claves para instar a los niños a formular hipótesis sobre lo que podía ocurrir a continuación, esta actividad permitió que se trabajaran inferencias y la participación de los estudiantes fue bastante. Entre sus suposiciones están las siguientes, que se presentaron en diferentes momentos de la serie, Estudiantes: “Están ideando un plan para quitarle la comida porque el invierno ya llegó”; Estudiantes: “Pidiéndole al gigante que les devuelva la comida, coqueteándole para persuadirlo”, además propusieron posibles soluciones, Estudiantes: “El gigante lo coge de la capa y lo lanza al infinito”. Después, la profesora presenta una foto de un señor y les pregunta quién podía ser, E21 responde "Es el que dibuja los pitufos", la profesora le pregunta por qué él cree eso, el niño contesta: “Ahí en la imagen se alcanza a ver el dibujo de los pitufos", logrando hacer inferencias a partir de información que daba el texto. Posterior a esto leen la biografía de Peyo (Anexo M), ellos identifican la idea principal de cada uno de los párrafos y la profesora les realiza preguntas sobre el texto. En algunos apartes de la biografía se hace necesario que ellos hagan inferencias para darle sentido al texto y comprender la intención del texto, entre

¹²³ HANNA-BARBERA/LAFIG. Superpitufo: Los pitufos [video]. Youtube, Canal oficial: los pitufos. (1 de mayo de 2015). [Consultado: 10de septiembre de 2017]. Disponible en internet: <https://www.youtube.com/watch?v=J685IFpDLts>

ellos: Pf: “¿Qué quiere decir que él se sentía como un prisionero de los pitufos?” las respuestas fueron: E11: "Se sentía obligado a abandonar a los otros" E28: "Que se sentía acosado porque le decían que abandonara a los otros personajes" Estudiantes: “Que él siempre se la pasaba haciendo historietas solo para los pitufos”. Por otra parte, identificaron la idea de cada uno de los párrafos: Estudiantes: “Muestra la fecha de muerte y explica por qué murió”; Estudiantes: “En el primer párrafo, lo importante es la fecha de nacimiento y que es dibujante, en el segundo lo importante son sus estudios y dónde trabajó” y en el tercero, Estudiantes: “Que Peyo abandonó sus personajes y que se dedicó a los pitufos”. Finalizando esta actividad leyeron una pequeña historieta presentada por viñetas, para que ellos pudieran discutir sobre el sentido que suponían tenía. Algunas expresiones fueron: E32 "Que están trabajando", E9 "Que se quedó dormido", E28 "Que los pitufos estaban bravos, por la expresión en sus caras", E32 "Ese mismo pitufo durmió toda la mañana y en la noche ya no tuvo más sueño", E9 "de tanto dormir en el día en la noche tiene insomnio". En las anteriores actividades se logró que los estudiantes formularan hipótesis a partir de la información que brinda el texto y la relacionaran con sus conocimientos previos. Por último, se les entregó una infografía (Anexo N), que leyeron y analizaron por partes; extrajeron las palabras desconocidas y le dieron significado según el texto, una de las palabras que manifestaron los estudiantes que desconocían fue “anatomía”, en el texto se usaba como subtítulo para señalar que se iba a hablar de la fisionomía de los pitufos, en esta ocasión la profesora les invita a leer la parte referente a este subtítulo, después les pregunta de qué trataba ese fragmento y lo relaciona con la palabra anatomía, llevándolos hasta que ellos concluyeran que esta palabra se refería a: “Sobre el cuerpo, el físico de los pitufos”. Por último, respondieron una guía de preguntas (Anexo O). Cabe señalar, que cuando los estudiantes tienen conocimientos previos sobre el tema a trabajar tienen mayor facilidad para comprender el texto.

La última sesión de este momento, la novena, se desarrolló bajo la temática del Titanic (Anexo P). La apertura fue con una imagen del barco, la cual algunos estudiantes identificaron de inmediato, E21: "Profesora esa es una imagen del Titanic, porque se ve que el barco es de hierro", E3: "Porque se ven las cuatro chimeneas del Titanic", E10: "Que en ese tiempo fue el barco más grande del mundo". Para dotar a los estudiantes de conocimientos sobre los icebergs, la profesora presenta un video sobre su origen. Después se realiza una discusión sobre las consecuencias que trae el derretimiento de los casquetes polares, los estudiantes expusieron sus hipótesis: E10: "Crece el mar", E10: "Una consecuencia puede ser que la vida marina se afecta"; algunos lograron asumir una posición crítica frente a la situación planteada, E21: "Si se desprenden muchos iceberg pueden haber accidentes con los barcos". Además vieron una película que daba información sobre el estilo de vida que se llevaba en la época del Titanic, para poder contextualizarlos. Ellos se vieron muy agradados con la película, ya que iban haciendo la comparación con la forma de vida de este tiempo, incluso algunos comentaron que les parecía mejor vivir en este tiempo por la tecnología con la que contamos y que en esos años la vida era muy aburrida. Después de estas actividades que proveyeron información sobre el Titanic, se les entregó una infografía; en este momento el trabajo fue individual, ya que debían aplicar las estrategias modeladas en las sesiones anteriores para resolver una guía de trabajo. Este texto tenía una imagen que representaba como se había partido el barco; pero un estudiante no comprendía la imagen y pregunta por qué se había partido el Titanic, la profesora le dice que se remita a la imagen y le hace preguntas orientadoras; es así como da la siguiente respuesta: E8 "Es porque ya tiene mucha agua" y señala la parte que ya se había hundido.

El cuarto momento de la secuencia didáctica se denominó "**Aplicando lo aprendido**", compuesta por dos sesiones. El objetivo de este momento es que los estudiantes elaboren un producto en el que usen las estrategias aprendidas

durante la intervención. El producto a elaborar era una infografía con la ayuda de la herramienta Piktochart.

En la sesión número 10, la docente inicia dando a conocer a los estudiantes el concurso “Creando voy comprendiendo”. Les invita a iniciar la planeación del producto que van a elaborar. En primer lugar, les pide que escojan un tema; cuando ya lo tienen claro empiezan a consultar sobre este tema en internet; durante esta sesión se nota que los estudiantes no tiene buen manejo de las herramientas ofimáticas lo que hace que esta actividad fuera dispendiosa, ya que, se hace necesario que la docente esté en constante movimiento por el salón orientando con relación al uso de las herramientas. Los estudiantes se ven muy interesados por el uso de los computadores y con el concurso. Cuando ya tienen la consulta realizada se les pidió que empezarán a elaborar el borrador de la infografía que iban a realizar.

Antes de iniciar la elaboración de la infografía, se entrega a los niños la rúbrica con los aspectos a evaluar en la infografía, los cuales son explicados para que tengan claras las directrices que deben seguir en la elaboración de su producto. Posterior a esto la docente les presenta la herramienta Piktochat, la docente hace modelado de la forma de insertar imágenes, textos, gráficos, entre otros y el uso de otras herramientas del programa. No obstante, cuando ellos ya empiezan a trabajar de forma individual en su computador, es necesario que la docente este en constante orientación a los niños, porque se presenta un poco de dificultad en su trabajo, ya que esta página es en inglés. Sin embargo, realizan un trabajo arduo y complejo que requiere de mayor tiempo del dispuesto en la planeación. Después de varias horas de trabajo, los estudiantes empiezan a presentar las infografías a la profesora, quien las revisa y da las indicaciones para presentar una exposición y además les recuerda los criterios que se van a evaluar, los cuales se presentan más adelante.

La onceava sesión, es en la que debían presentar sus exposiciones ante los jurados, las cuales eran una psicóloga externa y la docente de informática de la institución. En esta actividad se evidenció que presentaban sus exposiciones con fluidez, por ser un tema que habían escogido libremente, además, realizaron un proceso de consulta y extracción de datos, lo que los llevó a leer en diferentes fuentes; todo este proceso les permitió hablar con propiedad de los diferentes temas. Además cabe señalar que el E12, que durante las primeras sesiones se negaba a participar cuando se le pedían opiniones, en el momento final de las exposiciones, fue uno de los que más sobresalió en su presentación ante los jurados.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la evaluación del producto final fueron información, estética y exposición. Cada uno de estos tenía unos ítems específicos que fueron evaluados y se presentan a continuación:

- **Información:** Sentido global del texto, coherencia en toda la información, cohesión en las oraciones, organización lógica y coherente de la información, estructura del texto expositivo y ortografía.
- **Estética:** Imágenes coherentes con el texto, combinación de colores, uso de diferentes tamaños de letra y uso de textos discontinuos.
- **Exposición:** Conocimiento del tema, tono de voz, seguridad al hablar y presentación personal.

Teniendo como referentes estos criterios los jurados realizaron la evaluación de cada uno de los expositores y su trabajo. Esta rúbrica es la que se presenta a continuación.

Imagen 6. Rúbrica del producto final - evaluación de los jurados.

INFORMACIÓN	- Sentido global del texto.	5
	- Coherencia en <u>toda</u> la información con el tema.	5
	- Cohesión en las oraciones.	5
	- Organización lógica y coherente de la información.	5
	- Estructura del texto expositivo: titular, subtítulos, párrafo de introducción, desarrollo de la información y párrafo de cierre.	5
	- Buena ortografía.	4,8
ESTÉTICA	- Imágenes coherentes con el texto.	5
	- Combinación de los colores.	5
	- Uso de diferentes tamaños de letras.	5
	- Uso de imágenes, tablas, gráficos o mapas.	5
EXPOSICIÓN	- Conocimiento del tema a exponer.	5
	- Buen tono de voz.	5
	- Seguridad al hablar.	5
	- Buena presentación personal.	5
	TOTAL	49,9

Fuente: Elaboración propia

En la anterior imagen se presenta la calificación que dio una jurado al trabajo realizado a uno de los expositores, el juicio valorativo era de 1.0 a 5.0. La infografía evaluada en la anterior rúbrica fue la de la E17 (Anexo Q), quien trabajó el tema de las drogas psicoactivas. En su producto llevó una secuencia lógica en la exposición de la temática, inició bajo el subtítulo qué son las drogas, continuó con tipos de drogas, enfermedades que estas causan y promedio de consumo de cada droga; en ellos enmarca lo más pertinente para presentar en un texto con intención expositiva. También hizo uso de recursos gráficos para su presentación, los cuales se relacionaban correctamente con el sentido global del texto. Con relación a la ortografía, tuvo algunos errores, que la profesora había corregido durante la elaboración, pero no los tuvo en cuenta al finalizar (Anexo R).

El último momento fue en el que se evaluó el aprendizaje adquirido por los estudiantes. Para ello, presentaron una prueba de salida similar a la presentada en el diagnóstico. Esta prueba constaba de 16 preguntas de selección múltiple que evaluaba los tres niveles de comprensión lectora; el texto que debían leer era

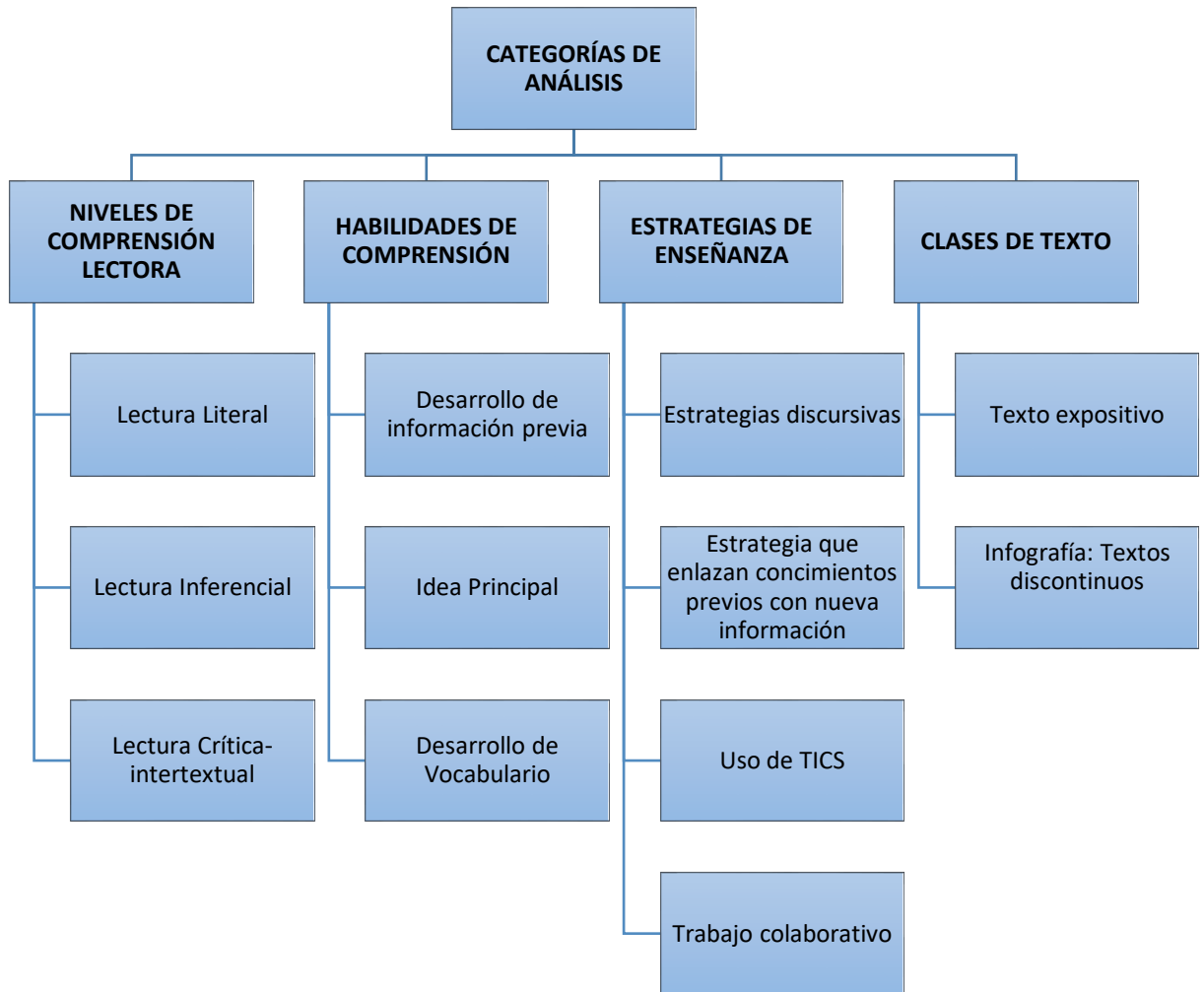
infografía. Para el desarrollo de esta prueba los estudiantes contaron con una hora. Los resultados de la prueba de salida son presentados más adelante

6.3 MATRIZ CATEGORIAL

Después de la descripción realizada a cada una de las sesiones ejecutadas en los cinco momentos de la secuencia didáctica, se procedió a codificar la información recolectada en los diarios de campo, los cuales surgieron de las transcripciones, que a su vez, eran derivadas de las grabaciones hechas durante la intervención. Después de este proceso surge la matriz categorial para establecer los avances y dificultades que tuvieron los estudiantes durante la ejecución de la intervención.

Cabe recordar que las categorías y subcategorías a priori que dieron origen a la prueba diagnóstica eran tres: comprensión de texto, en la que se encontraban lectura literal, inferencial y critico-intertextual; la segunda categoría habilidades de comprensión, compuesta por claves textuales; por último tipología textual, que reunía a textos discontinuos y expositivos. No obstante, después del análisis detallado de los momentos, ejercicios y actividades realizadas, emergieron nuevas categorías y subcategorías, las cuales se presentan en la siguiente gráfica:

Figura 2. Categorías de Análisis.



Fuente: Elaboración propia

En el anterior organizador gráfico se pueden observar las cinco categorías que se analizan más adelante; las categorías emergentes fueron clima escolar y estrategias docentes con sus respectivas subcategorías. Además, las subcategorías de la categoría Habilidades de comprensión fueron ampliadas. Teniendo clara la forma en la que se organizaron las categorías de análisis, se presentará a continuación el análisis de cada categoría.

6.4 ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

6.4.1 Categoría: Niveles de comprensión lectora. Con esta categoría se buscaba fortalecer la capacidad de los estudiantes para comprender el significado de un texto. Vista la comprensión desde tres planos que propone Cassany:

“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, 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 autor.”¹²⁴

Para lograr esto, se diseñaron diferentes actividades que permitieron a los estudiantes interactuar con el texto. Aspecto que no fue fácil, ya que percibían la lectura como el solo acto de decodificar los símbolos escritos en sonidos. Lo que causaba, que cuando se le pedía que expresara qué decía el texto, ellos no sabían dar cuenta de lo leído. Esta percepción dificultó el trabajo, ya que fue necesario que la docente iniciara planteándoles situaciones que le hicieran reflexionar sobre la importancia de comprender lo que leían, no solo para dar cuenta a la profesora, sino para su interacción con la sociedad. Esto permitió que ellos tomaran conciencia de la importancia de realizar una lectura de forma activa. Al respecto uno de los estudiantes concluye en su material de trabajo (Anexo R) G1E24 “Leer es muy bueno y es importante, sin leer bien sería muy difícil la vida”. Con lo que se despierta un mayor interés por la lectura y, además, iniciar la formación de lectores comprensivos capaces de descodificar el mensaje, formular y responder preguntas sobre este, lo analiza, postula hipótesis y emite juicios.

A continuación se presentan las subcategorías enmarcadas en esta categoría:

¹²⁴ CASSANY. Op. Cit., p. 52

- **Nivel literal**

La comprensión literal¹²⁵ es el reconocimiento del primer significado del mensaje. Aunque es el nivel básico de la comprensión lectora, no se le puede restar importancia, pues es indispensable para poder pasar a los siguientes niveles. En el inicio de la secuencia se evidenció dificultad en los estudiantes para parafrasear textos, comprender el significado de palabras relacionándolas con las anteriores y posteriores. Ejemplo de ello fue la situación ocurrida durante la salida pedagógica, cuando observaron un texto que ofrecía en su oficina el pago de servicios públicos, pero un estudiantes lo parafraseo de la siguiente manera E13 "Que no pierda el tiempo porque no tiene espacio para parqueadero", dándole un significado totalmente diferente al que daba el texto.

Durante las sesiones de la secuencia la profesora presentaba a los estudiantes textos en diferentes formatos y realizaba preguntas, en las primeras sesiones no lograban identificar la información relevante del texto. No obstante, en el transcurso de las actividades lograban reproducir información que este brindaba de manera explícita:

E13: "el pelaje de él era color negro"

E23: "las garras eran largas"

E21 "la el nombre de la historieta en que apareció por primera vez es la flauta mágica"

E21 "aparecieron en Italia"

No obstante, en el subnivel más avanzado de este nivel, se requiere que el lector logre reconstruir o parafrasear lo que el texto dice. Como se ejemplificaba con anterioridad, en el centro comercial los estudiantes tuvieron dificultad para reproducir la información de la infografía de manera coherente. Pero, a lo largo de las actividades se observó que los estudiantes avanzaron, como se evidencia en

¹²⁵ LINEAMIENTOS CURRICULARES. MEN. Op. Cit., p. 112

algunas sesiones en las que la docente pide a los estudiantes que le reconstruyan diferentes textos:

Estudiantes: "Significa que abandonó a los demás personajes y se dedicó a los pitufos"

E27: "Que los osos de anteojos están en peligro de extinción y que es el único en América del Sur"

Por otra parte, se trabajó sobre el significado de las palabras y la relación con su uso dentro del texto, habilidad que parece básica, pero la mayoría de estudiantes no la han adquirido, lo que hace que la docente deba realizar preguntas que los guíen en la búsqueda de la relación. Pero lo primero que se hizo en estos casos, fue darle significado a la palabra, para eso, la profesora les planteaba otras situaciones en las que podía usar la palabra y a partir de este plantear la relación con lo superficial del texto¹²⁶, como se evidencia a continuación:

E4: "¿Qué es apego?"

Pf: "¿De dónde viene apego? Si les digo por ejemplo, Duvan es muy apegado a los..."

E5: "¡Computadores!"

Pf: "¿Por qué computadores?"

E5: "Porque se la pasa con el computador"

Con el anterior ejemplo, se evidencia que al plantear a los estudiantes un contexto más cercano en el que use la palabra, él lo logra identificar.

Cabe señalar, que los temas trabajados en los diferentes textos fueron de interés para los estudiantes, lo que conlleva a que las lecturas fueran significativas. Con estas actividades se logró que los estudiantes aprendieron a recuperar

¹²⁶ LINEAMIENTOS CURRICULARES. Op. Cit., p.113

información del texto, a resumir lo que lee y dar comprender el significado específico de la palabra y relacionarlo con el texto.

- **Nivel inferencial**

En este nivel¹²⁷ se requiere que el lector interactúe más con el texto relacionándolo con sus experiencias personales y conocimientos previos; a partir de ello, inferir información, relaciones o conclusiones, que están implícitos en el texto. Al principio, los estudiantes no lograban hacer relaciones entre las partes del texto para inferir información o hacer suposiciones que no estaban presentes en el texto de forma explícita. Lo que se hace evidente en la salida pedagógica, cuando no pueden interpretar la intención que tenía el texto al decir “taxi seguro”, la cual era ofrecer servicio de taxi, pero ellos se limitan a parafrasear: *E26: “hay taxis seguros”* Ante esta respuesta, se hace necesario que la profesora les haga preguntas literales que le orienten en el proceso para entender el sentido literal del texto, después les vuelve a preguntar por la intención del texto, entonces responden: *E16: “es un servicio de taxi”*

Para desarrollar esta habilidad se realizaron varios ejercicios en los que se exigía del estudiante una lectura activa en la que el aportara sus conocimientos previos para suponer información a partir de los que el texto ofrecía. Las actividades durante la intervención permitieron que los estudiantes tomaran conciencia del proceso y así construyeran el significado del texto. Una de ellas fue cuando se trabajó con la serie animada “Pitufos” y otra con la historieta de la misma serie. En las que los estudiantes expresaron varias hipótesis de causa establecidas a partir de lo que dice el texto:

Estudiantes¹²⁸: “El gigante lo coge de la capa y lo lanza al infinito”

Estudiantes: “Se cayó y el gigante se quedó con la comida”

¹²⁷ LINEAMIENTOS CURRICULARES. MEN. Op. Cit., p. 113

¹²⁸ Estudiantes= son varias las voces de estudiantes las que se escuchan, lo que hace que no se asigne a uno solo la opinión.

Estudiantes: “Pidiéndole al gigante que les devuelva la comida, coqueteándole para persuadirlo”

Asimismo, formulan inferencias a partir del contenido que está implícito en el texto. Un ejemplo de ello es cuando concluyen que el gigante de la serie, según las características observadas:

Estudiantes: “es bobo”

El estudiante realiza esta afirmación a partir de las actitudes de ingenuidad que se observaron en el capítulo de la serie animada, ya que los pitufos lo engañaban fácilmente.

Imagen 7. Caricatura de los pitufos.



Fuente: PEYO. Caricatura de los pitufos. [Imagen]. [Consultado: 20 de septiembre de 2017]. Disponible en: <http://dibusanimados.galeon.com/pitufos.htm>

El anterior cómic se presentó de forma segmentada, para que realizaran inferencias a partir de la información gráfica que ofrecía el texto, como por ejemplo los gesto:

Estudiantes: “Tomó mucho café o se asustó por ruidos”

Estudiantes: “Está cansado de dormir”

Con estas prácticas, se logró que los estudiantes se preguntaran por qué el texto decía lo que decía, para poderse formular posibles hipótesis; además, estas

hipótesis las confrontaba con el texto y sus conocimientos para poder argumentar y defender su tesis. Un ejemplo de esto es cuando se mostró la siguiente fotografía y se preguntó quién era:

Imagen 8. Creador de los pitufos.



Fuente: Sin autor. [Fotografía]. [Consultado: 20 de septiembre de 2017].
Disponible en: <http://es.pitufos.wikia.com/wiki/Peyo>

Después de observar la imagen, surgió la siguiente respuesta:

E21 "Es el que dibuja los pitufos. Ahí en la imagen se alcanza a ver el dibujo de los pitufos"

El estudiante debía observar la imagen con detenimiento, ya que de los pitufos sólo se veía una parte del pantalón, además, tenía que relacionar el tema que se estaba trabajando con la fotografía, para poder inferir quién era este personaje. Aunque se esperaba que todos los estudiantes se dieran cuenta del detalle del pantalón de los dibujos animados, solo E21 se percató de este.

- **Nivel crítico-inferencial**¹²⁹

En este nivel de comprensión lectora el estudiante debe ser capaz de emitir valoraciones y juicios, en las que relacione lo leído con otros textos. Además, debe identificar la coherencia global, la superestructura del texto. Asimismo, explicar la intencionalidad del autor y analizar sus argumentos. Este proceso en sí recoge los dos anteriores, por lo tanto, es necesario tener una buena habilidad en los otros para llegar a realizar una lectura crítica.

Dentro del marco de la intervención se realizaron actividades que llevaron a que los estudiantes alcanzaran este nivel. Ejemplo de ello fueron los juicios que plantearon con relación a los diferentes textos infográficos trabajados en torno a la naturaleza (Ver anexos):

E17: "La función del texto es informarnos la vida de los osos panda que están en peligro de extinción"

Estudiantes: "No contaminando el medio ambiente, no matándolos, no cortando los árboles, no comercializarlos"

E10 "Una consecuencia puede ser que la vida marina se afecta"

E21 "Si se desprenden muchos icebergs pueden haber accidentes con los barcos"

En la lectura de la biografía de Peyo, creador de los pitufos, se dice que él era "prisionero" de los pitufos; ante lo cual, el estudiante debía relacionar sus conocimientos previos sobre el significado de estar preso y el significado en el texto, además, tener en cuenta el uso de las comillas y así poder comprender la intencionalidad que tiene el autor con esta expresión.

Pf: "¿Por qué el usa esa palabra "prisionero" para expresar como se sentía?"

Estudiantes: "Que él siempre se la pasaba haciendo historietas solo para los pitufos"

¹²⁹ LINEAMIENTOS CURRICULARES. MEN. Op. Cit., p. 113-114

Pf: “¿Cómo es la vida de un prisionero? ¿Alguien tiene algún familiar en la cárcel que les cuente cómo se siente?”

Estudiantes: “Si, se sienten amarrados, solo tienen un espacio pequeño donde solo salen a almorzar”

Pf: “Muy bien, así se estaban sintiendo. ¿Por qué esta palabra está entre comillas?”

E21: “Porque eso no pasó realmente pero él se sentía así”

Estudiantes: “Es solo una expresión, una exageración”

Se puede concluir que con la implementación de la secuencia didáctica se alcanzó el objetivo planteado, dado que los estudiantes empezaron a realizar un proceso de lectura más consciente en el que lograban interactuar con el texto y aportar sus conocimientos previos, comprendiendo la información explícita en el texto, además, formular hipótesis a partir de lo que se decía, hasta llegar a tomar una postura sobre el texto, para juzgar o valorar la información presente basándose en argumentos y llevarlos a la vida diaria con acciones concretas como la no contaminación.

6.4.2 Categoría: Habilidades de comprensión. La comprensión lectora es el resultado de la interacción entre las experiencias del lector, el texto y el contexto socio-cultural¹³⁰. Pero para que esta se dé, es necesario que el lector conozca y use ciertas habilidades que le permitan comprender lo que lee. Según Cooper, “una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad”¹³¹. No obstante, con esto no se quiere decir que comprender un texto es usar un conjunto de habilidades, sino que este es un proceso en el que el lector echa mano de estrategias al momento de interactuar con el texto, para poderle darle significado. Es por esto, que es necesario que en las instituciones educativas se enseñen algunas habilidades que doten al estudiante de herramientas para que las ponga en juego. Los docentes, en su mayoría, se limitan a dar un texto a los estudiantes y formular preguntas, y no es que esto no sea necesario, pero pocas veces se les ha enseñado cómo encontrar o deducir las respuestas. Para que los estudiantes adquieran estas habilidades, es necesario que las practiquen sistemáticamente, por lo tanto, en el desarrollo de esta secuencia se trabajaron algunas estrategias, que en la caracterización realizada a través de la encuesta, de la fase de diagnóstico, fue evidente el bajo uso y desconocimiento que tiene los estudiantes sobre ellas. Por lo tanto, las habilidades trabajadas son: desarrollo de información previa, desarrollo de vocabulario e identificación de la idea principal. Las cuales se escogieron teniendo en cuenta la edad de los educandos y que son la base para la comprensión de texto.

- **Desarrollo de información previa**

Este concepto fue postulado por Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo y hace referencia a la información que tiene una persona almacenada en su memoria, esta deriva de las experiencias vividas. Con relación al proceso de lectura Frank Smith presenta la información visual y la no visual. La no visual “es

¹³⁰ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p.228

¹³¹ COOPER. Op. Cit., p. 22.

la información que usted ya posee detrás de los globos oculares”¹³², en otras palabras, es esa información previa que se tiene sobre el texto a leer. Mientras que la información visual es lo contrario, es decir, es aquella que brinda el texto. Entre estas, resalta la gran importancia que tiene la no visual, “ahora tenemos una razón para entender por qué la lectura puede ser tan difícil para los niños, independientemente de su habilidad real para leer. Ellos pueden tener poca información ni visual relevante.”¹³³ Durante sus experiencias vividas e interacción en la sociedad en el estudiante se van formando esquemas mentales, es decir, conocimientos previos. Si un lector no ha tenido experiencias relacionadas al tema que lee, no podrá hacer uso de estos esquemas, lo que dificultará la comprensión del texto¹³⁴, lo cual fue evidente para la investigadora durante el proceso de ejecución de las primeras sesiones, por ejemplo:

E10: “Profe, ¿abarca se refiere a un barco?”

Pf: “¿Abarca? Leámoslo en el texto, dice: “abarca regiones como Brasil, Perú, Ecuador y Colombia”

E14: “Profe, que se encuentra”

Otro ejemplo fue con la palabra Botargas, que indicaba el nombre de un parque de diversiones:

E28 “Botargas, hace referencia a las botas”

Teniendo en cuenta la importancia de los conocimientos previos en el momento de la lectura, la docente realizó actividades que le ayudaran al estudiante a activarlos y en algunos casos a adquirirlos; para que cuando se entregara el texto final ellos pudieran entender, asimilar e interpretar la nueva información. Entre las actividades realizadas están:

¹³² SMITH. Op. Cit., p. 16

¹³³ *Ibíd.*, p. 18

¹³⁴ COOPER. Op. Cit., p. 20

- Actividad focal introductoria¹³⁵: Que vemos reflejada en la salida pedagógica, que sirvió como referente para las sesiones posteriores de la secuencia didáctica, donde retomaban los textos del centro comercial.

E14 "Magia de colores"

E21 "No pierdas el tiempo"

- Actividad generadora de información previa¹³⁶: estas eran actividades breves en las que se presentaban recursos estratégicos y después se hacía una lluvia de ideas. Por ejemplo, cuando vieron la imagen de papá Pitufo:

E10 "Que Gargamel quería coger a los pitufos para robarles su esencia"

E21 "Papá pitufo los ayudaba"

Estudiantes: "No, a pitufina la creó Gargamel, pero papá pitufo le dio el don"

Estudiantes: "Son historietas"

E21 "Profesora esa es una imagen del Titanic porque por que se ve que el barco es de hierro"

E3 "Porque se ven las cuatro chimeneas del Titanic"

Con las actividades generadores y activadoras de conocimientos previos los estudiantes pudieron lograr una mejor comprensión lectora, que se evidenció en las guías de trabajo que resolvieron (ver anexos). Con estas actividades se logró el objetivo de atraer su atención hacia los textos a leer, además se pudo observar que los temas tratados eran de interés. Con estas actividades se valida la importancia de que los estudiantes tengan conocimientos previos sobre el tema a tratar y se hace necesario que los docentes apliquen estas estrategias antes de entregar un texto a los estudiantes, para que ellos le aporten al texto.

- **Desarrollo de vocabulario**

El vocabulario hace referencia a las palabras que una persona puede comprender. Y, es aquí donde la mayoría de los estudiantes tienen gran dificultad para

¹³⁵ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p. 222.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 224

comprender un texto, ya que al estar realizando una lectura y encontrar una palabra desconocida, a la cual no le dan significado, crea un vacío que impide que se dé un significado correcto al texto, como lo afirma Cooper “conocer el significado de las palabras es una parte esencial de la habilidad comprensiva”¹³⁷. Por lo tanto, es necesario enseñar a los estudiantes habilidades que les ayuden a determinar el significado de las palabras desconocidas. Según Cooper¹³⁸, tales habilidades incluyen las claves contextuales, el análisis estructural (entre las cuales están: prefijos, sufijos, raíces verbales y palabras compuestas) y el uso del diccionario, que debe ser el último recurso, en caso de no lograrlo con las anteriores.

Durante el desarrollo de la secuencia los estudiantes se encontraron con muchas palabras desconocidas, dado que los textos trabajados eran de modo expositivo y estos se caracterizan por usar un lenguaje técnico. Lo que llevó a que la docente les orientara en el uso de estas habilidades, como en la clase en la que se trabajó la infografía sobre los pitufos:

Pf: “Había una palabra que estaba en comillas, ¿Qué significaba?”

Estudiantes: “Era el nombre de la revista”

Estudiantes: “Es un sustantivo propio”

Pf: “UNAM, ¿qué significa y porque están en mayúsculas?”

E21: “Es que son el nombre de una Universidad”

E20: “Son unas iniciales”

Es necesario mencionar que en ocasiones algunos estudiantes decían desconocer el significado de palabras que son comunes en el discurso coloquial. Como ocurrió durante la lectura de la infografía de jaguar.

Pf: “¿Abarca? Leámoslo en el texto, dice: “abarca regiones como Brasil, Perú, Ecuador y Colombia”

E14: “Profe, que se encuentra”

¹³⁷ COOPER. Op. Cit., p. 157

¹³⁸ *Ibíd.*, p. 164

Cuando se les pedía que dijeran qué palabras no comprendían en el texto, salía una lista muy grande, incluso mencionaban palabras que dentro del mismo texto eran explicadas. Ejemplo de esto fue con la infografía del jaguar, en la que se mencionaba cómo se llamaba al jaguar en algunas lenguas nativas.

Estudiantes: “Profesora pero también dice algo del oceloti, ¿qué es?”

Pf: “¿Qué dice ahí?”

Estudiantes: “Idioma náhuatl”

Esto se presentó en especial con las palabras técnicas que usaban los textos, como es el caso de los nombres científicos de las especies. Con relación a la infografía del oso de anteojos, los estudiantes preguntan por el significado de la palabra “Tremactinos”, pero en seguida a ella aclaraba que hacía referencia a que tienen el hocico corto.

La profesora, después de hacer el proceso de modelado, dejaba que los mismos compañeros fueran los que determinaran el significado de los términos en el texto, claro está que ella orientaba el proceso. A lo largo de la intervención se evidenció el avance que tuvieron los estudiantes en el uso de claves contextuales, logrando darle significado a palabras que ellos nunca habían oído o leído.

- **Ideas principales**

Todos los párrafos están compuesto por ideas principales y secundarias. La idea principal puede estar explícita o implícita en el texto, y es la que abarca y da sentido a las ideas secundarias. Los estudiantes tiene el concepto de que la idea principal debe estar en el texto, lo que limita a los niños a buscarla directamente, como lo señalaba una de las estudiantes:

E14 “Profesora, la idea principal, ¿es la primera oración?”

Que los estudiantes tengan el imaginario de que la idea principal debe estar explícita en el texto, se puede adjudicar a que en clase se trabajen párrafos en los

cuales se le pida a los estudiantes a subrayar la idea principal. Es por esto que se hace necesario enseñar a los niños procesos que les ayuden a identificar la idea principal, explícita o implícita. Para esto, Cooper¹³⁹ plantea cuatro pasos, que fueron trabajados durante la implementación de la intervención.

En primer lugar, se debe leer y determinar el tema general, los estudiantes no tuvieron mayor dificultad para identificarlo en los diferentes textos.

E22 "Habla de la teoría que formuló Nicolás Copérnico"

E20: "Los volcanes y los terremotos"

Lo segundo que se debe hacer es buscar si hay una frase que resuma en ella los detalles. Se explicó que en algunas ocasiones la pueden identificar por conectores que la anuncian, como por ejemplo: por último, en conclusión, a modo de cierre, entre otros. Es así que durante la reconstrucción grupal de un texto expositivo, los estudiantes identificaron la idea principal en el párrafo de cierre:

*Grupo**#2: "Porque aquí dice por último y resume lo que dice"*

En caso de que la idea principal no se encuentre explícita en el texto, el tercer paso sería buscar las ideas más relevantes. Por último, con las ideas relevantes el lector debe construir la idea principal. Este fue el proceso que tuvieron que hacer en la mayoría de los textos.

E3 "Es una mota de polvo que vivía aburrida y entonces se mudó a una casa pobre y vivió feliz"

E18: "Esto trata sobre el animal chigüiro, es un animal semiacuático que habita en las selvas de Venezuela, sus más grandes depredadores son los cazadores, las águilas y los lobos"

¹³⁹ *Ibíd.*, p. 294

** Participación en una de las sesiones en la que se trabajó en grupo, grupo integrado por E3, E15, E29, E28 y E31.

Durante la intervención fueron evidentes los avances en los estudiantes en esta categoría, formando lectores que puedan comprender un texto y emplear algunas estrategias que les permitan hacerlo.

6.4.3 Categoría: Estrategias docentes. El docente es la persona encargada de enseñar, pero para que los estudiantes aprendan es necesario que el maestro se apodere de estrategias que le faciliten y hagan más eficaz cumplir con su función. Es necesario aclarar que no se trata de implementar un cúmulo de estrategias en el aula, sino, que conociendo todas estas estrategias y a sus alumnos, él pueda tomar decisiones sobre cuáles implementar en su quehacer didáctico.

En esta categoría se tienen en cuenta las estrategias de enseñanza que implementa el docente para hacer significativa para los estudiantes su práctica pedagógica, además fomentar un clima de aula agradable entre los estudiantes y el maestro, facilitando así el proceso de aprendizaje.

- **Estrategias discursivas**¹⁴⁰. El docente debe tener ciertas habilidades para comunicarse para poder cumplir con su labor de enseñar. Dado que el habla es el medio a través del cual él se relaciona con sus estudiantes. Es entonces que las estrategias discursivas entran en juego, estas entendidas como la forma particular en la que el docente emplea el lenguaje para que los estudiantes puedan comprender el mensaje. Durante la intervención la docente empleó diferentes tipos de estrategias discursivas para facilitar el proceso de enseñanza.

A continuación se presentan las estrategias discursivas utilizadas por la docente investigadora en el desarrollo de las actividades:

¹⁴⁰ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p. 132-140

- Preguntas elaboradas¹⁴¹: estas son aquellos interrogantes que formula el docente con el fin de guiar los esfuerzos de construcción de significados de los estudiantes. por ejemplo:

Pf: “¿Y no se derrite? Si cuando se echa hielo en la gaseosa éste se derrite ¿por qué el iceberg no?”

Estudiantes: “Porque la gaseosa es caliente a comparación del agua donde están los iceberg”

E16 "El iceberg está en el clima frío"

Pf: “Entonces ¿qué es lo que es un Iceberg?”

Estudiantes: “Es un pedazo de hielo grandísimo”

- Estrategia de confirmación¹⁴²: se usa para resaltar que lo que el estudiante ha dicho es correcto. La docente la usaba frecuentemente cuando los estudiantes hacían una intervención y su comentario era acertado.

Pf: “Si, muy bien, abarca no hace referencia a ningún barco, abarca significa que está en esa zona”

Pf: “¡Muy bien!, Víctor nos está señalando un párrafo que está abajo sombreadito, en donde empieza primero a contarnos sobre el oso y abajo comienza a contarnos la finalidad de este texto que es que nos demos cuenta que es un animal que está siendo amenazado, que está casi a punto de extinguirse, y nos muestra una tabla sobre qué tan alto es el riesgo en el que está este animal, en este caso está muy amenazado”

- Metaenunciados¹⁴³: esta estrategia indica a los estudiantes sobre lo que se va a realizar, lo que ayuda a que el alumno encuentre sentido a fragmentos significativos de la actividad o discurso. Esta era usada por la docente al

¹⁴¹ *Ibíd.*, p.133

¹⁴² *Ibíd.*, p.134

¹⁴³ *Ibíd.*, p.135

iniciar cada actividad, dado que explicaba lo qué iban a realizar y el objetivo de ello, con esto se orientaba el trabajo de la sesión.

Pf: “Ahora vamos a ver un vídeo sobre el jaguar y enumerar los enunciados en la hoja que les voy a entregar”

Pf: “Tenemos un objetivo que vamos a desarrollar en el día de hoy, ¿cuál es?”

E3: “Recuperar información explícita en el texto”

Con estas estrategias se logró involucrar al estudiante en el discurso, haciéndolo parte activa en el proceso de aprendizaje. Además, con su implementación se creó en el aula un clima emocional positivo, que según la teoría del aprendizaje significativo es necesario para que el estudiante se disponga a aprender.

- **Estrategias que enlazan los conocimientos previos con los nuevos¹⁴⁴**

En esta subcategoría están incluidas las estrategias que buscaban activar o generar conocimientos previos en los estudiantes. Dado que, como lo postula Frank Smith¹⁴⁵, para que el lector pueda comprender el texto es necesario que tenga la mayor cantidad posible de información no visual. Además Ausubel la considera necesaria para un aprendizaje significativo, dado que el nuevo conocimiento se debe relacionar con alguno que ya exista en el aprendiz. Para que esta interacción ocurra es necesario que el docente se dote de estrategias que le ayuden a cumplir su objetivo. Una de estas estrategias es el uso de analogías¹⁴⁶, que es la relación que hace el docente de los nuevos conocimientos y experiencias cercanas a los estudiantes para que puedan asimilarlos mejor. Como fue el caso en el que explicaba sobre la metodología del trabajo colaborativo.

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p. 122

¹⁴⁵ SMITH. *Op. Cit.*, p. 16-19

¹⁴⁶ *Ibíd.* P.129

Pf: “¿Todos juegan de delanteros?”

Estudiantes: “Nooo”

De igual manera lo usó para introducir las tipologías textuales cuando relaciona las diferencias existentes entre las viviendas que existen y los diferentes tipos de texto según la intencionalidad del autor.

Otra estrategia implementada fue la discusión¹⁴⁷, que es un procedimiento en el que interactúan el profesor y los estudiantes alrededor de un tema determinado, no es una simple explicación, sino que intercambian información, pero es el profesor el encargado de dirigir la conversación hacia los objetivos planteados, es por esto que Barriga la llama discusión guiada¹⁴⁸. En este caso, la docente hizo uso de una imagen para activar los conocimientos que tenían los estudiantes sobre la serie animada Pitufos y, a partir de esta, se inició la discusión sobre la serie animada, permitiendo que se pueda

Pf: “¿Quiénes son esos personajes?”

Estudiantes: “Los pitufos”

Pf: “¿Qué recuerdan sobre ellos?”

E10 “Gargamel quería coger a los pitufos para robarles su esencia”

E21 “Papá pitufo los ayudaba”

Asimismo, en una de las sesiones en las que se trabajó bajo la temática del Titanic, la docente indagó por medio de preguntas qué conocían de la época en la que se creó el Titánic, a lo que los estudiantes expresaron sus imaginarios. Como por ejemplo:

Estudiantes: “Aburrida y triste”

Estudiantes: “En ese momento las mujeres se ponían vestidos largos y bonitos”

¹⁴⁷ COOPER, Op. Cit. P.113-115

¹⁴⁸ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p.123

E11 "La televisión era a blanco y negro"

E3 "Era la época del radio"

Estudiantes: "Usaban plancha de carbón"

Por lo cual, la profesora les presentó un video con el fin de dotar a los estudiantes de conocimientos sobre cómo era la vida en esa época y así se pudieran contextualizar con relación al estilo de vida en ese tiempo.

Otra de las estrategias fue dar a conocer a los estudiantes el objetivo que se persigue o las intenciones educativas que se tienen planeados para esa sesión. El hecho de "contextualizar las actividades de los alumnos dentro del contexto e intención educativa que se está buscando, para ayudarles a obtener sentido sobre lo que van a hacer"¹⁴⁹ es por esta razón, que durante el desarrollo de la secuencia didáctica se implementó esta estrategia para orientar al estudiante a fijarse metas durante cada sesión, logrando que estos fueran guía durante el proceso.

Pf: "el objetivo de la clase de hoy es identificar las diferentes formas en las que se puede escribir un texto"

Pf: "Tenemos un objetivo que vamos a desarrollar en el día de hoy, ¿cuál es?"

E3: "Recuperar información explícita en el texto"

Cabe resaltar la importancia de que los docentes activen los conocimientos previos para que cuando el estudiante llegue al texto tenga nociones sobre lo que él les dice y así puedan interactuar con él y pueda comprenderlo. Pero aún de mayor importancia es dotarlos de estos conocimientos previos cuando son temas que no pertenecen a su época o intereses personales. Ya que, muchas veces los docentes se limitan a darle el texto para que responda unas preguntas, pero el estudiante no tiene nada para aportarle al texto e interpretarlo.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p.124

- **Trabajo Cooperativo**

El aprendizaje cooperativo “se refiere al empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente asume que la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento”¹⁵⁰. Es entonces el trabajo cooperativo una estrategia que permite poner en marcha este aprendizaje. Esta estrategia está basada en el trabajo en equipo, en el que todos cumplen una función, lo que conlleva a que participen de forma activa.

Es necesario aclarar que al principio no fue fácil que los estudiantes entendieran cómo funcionaba, lo que requirió de mayor explicación; no obstante, cuando todos comprendieron la función que iban a asumir en el grupo, se realizó un trabajo enriquecedor. Donde pusieron en práctica los conceptos relacionados con textos discontinuos, además, implementaron estrategias de comprensión lectora para entender el sentido global del texto y formular la idea principal de cada uno. Con esta información prepararon una exposición para presentar ante sus compañeros. Cabe señalar que esta estrategia es poco usada por los docentes, pero es de gran agrado a los estudiantes lo que hace que se sientan valorados por su participación dentro del grupo y se dispongan a aprender. Por último, realizaron la coevaluación del trabajo del grupo, donde se enseña a ser críticos sobre su participación en el proceso de aprendizaje.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, p. 87

Imagen 9. Autoevaluación y coevaluación del trabajo colaborativo

AUTO-EVALUACIÓN Y CO-EVALUACION

Teniendo en cuenta el trabajo en grupo realizado califica cada uno de los siguientes ítems. Recuerda que se evalúa el trabajo en grupo y no el individual, pero si algún compañero no cumple su función afecta el desempeño del grupo.

ITEM	TODOS SIEMPRE	ALGUNOS CASI SIEMPRE	ALGUNOS POCAS VECES	POCOS MUY POCAS VECES
Mantuvo un buen tono de voz		✓		
Hablo con respeto		✓		
Realizó la lectura	✓			
Trabajaron de forma organizada			✓	
Participó de la interpretación del texto	✓			
Aportaron en la identificación de las características de la infografía	✓			
Participaron de la preparación de la exposición	✓			
Participaron en la exposición	✓			
Respetamos y valoramos las exposiciones de los otros grupos			✓	

EN GRUPO

Dialoga con tu grupo sobre la actividad realizada y los aprendizajes adquiridos. Luego escriban qué aprendieron en esta clase.

• Que los otros grupos se están esforzando
• Que los otros grupos están en el computador
etc. y algunos se rieron

Fuente: Elaboración propia

- **Uso de TICs**

En la actualidad los estudiantes están rodeados de múltiples dispositivos electrónicos, aplicaciones y software, a las cuales tienen accesos en sus casas y en las calles. Con un solo click pueden entrar a un universo electrónico que les brinda información de todo tipo y en diferentes formatos, pero cuando ellos llegan a las aulas, quedan encerrados en un salón. Con relación a esto Cassany plantea un cuestionamiento:

“Los niños de hoy serán adultos en el 2020. ¿Qué futuro tiene para ellos aprender a escribir hoy sólo con lápiz y papel? El niño que está sentado en clase el martes por la mañana, componiendo una relación con lápiz... ¿qué motivación tiene para escribir así?, ¿qué sensación debe tener?, ¿qué debe

pensar, si en su casa tienen banda ancha, si cuando levanta la mirada ve por la ventana al empleado de la empresa de enfrente de la escuela, sentado ante una maravillosa pantalla plana, con verificador ortográfico, correctos de estilo y programa de traducción asistida?”¹⁵¹

Es por esto que se hace necesario implementar en las aulas estas herramientas, enseñándoles el buen uso de ellas, en aprovechamiento del aprendizaje. En la secuencia la docente uso de la aplicación online Piktochart, como herramienta en las últimas sesiones para la producción de infografías. Al principio fue muy difícil la implementación de esta herramienta, ya que los estudiantes tienen poca destreza para el manejo de herramientas informáticas, a excepción de las redes sociales y las páginas de juego, en las cuales son expertos. Por otro lado, la intensidad horaria de la clase de informática es de una hora semanal, en la cual no se puede profundizar en el desarrollo de estas habilidades. Por lo cual, se hace necesaria su vinculación a las demás áreas del saber y trabajarla de forma integrada en pro de su desarrollo. Ciertamente, los estudiantes demuestran gran interés por aprender sobre el manejo de este tipo de aplicaciones, lo que se puede usar en favor de la enseñanza de otros conceptos. Las TICs en el aula no son el centro de la enseñanza, pero pueden ser un recurso que implemente el docente como estrategia para la aplicación de los saberes.

¹⁵¹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Op. Cit., p. 183

6.4.4 Categoría: clases de textos. En la escuela es poca la variedad textual que se enseña, lo que causa que los estudiantes tengan cierta fijación por el texto narrativo y dejen de lado la diversidad existente, dependiendo de la intención comunicativa y según el formato en el que se presente. Es por esto que surge la necesidad de que los docentes lleven al salón de clase diversidad de texto y que además le enseñen a los estudiantes a leerlos.

Dentro de esta categoría se trabajaron dos subcategorías para que los estudiantes empiecen a reconocer otros tipos de textos que frecuentemente encuentran en situaciones comunicativas reales, pero que hasta ahora en el salón de clase se tenían relegados: el texto expositivo según la intención comunicativa y los textos discontinuos, según el formato en que se presentan, estos se enmarcan dentro de la infografía, que puede contener en sí diversos textos discontinuos y continuos.

- **Texto expositivo**¹⁵²

Esta superestructura es aquella que presenta una información real sobre un tema de interés, se desarrolla de forma clara y objetiva. Al iniciar el trabajo no fue fácil que los estudiantes identificaran sus características o estructura, ya que tendían a mencionar las pertenecientes a los modos narrativos o las mezclaban, como en la siguiente respuesta:

E16 "Porque está prestando datos y hechos y se supone que un texto narrativo cuenta una historia y ahí está contando el año donde nació y cuál fue su teoría"

No obstante, con el avance en la intervención fueron aprendiendo a identificar las características que este tiene, además al partir de textos que encontraron en una situación comunicativa real, fue más fácil empezar a identificar estas características.

E22 "Es expositivo porque presenta datos"

¹⁵² BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p. 288

E22 "Porque ahí está dando información sobre la tierra"

E14"Porque está presentando hechos"

E1 "Era verdadero porque presenta hechos, y da datos como que ella es buena y mala."

E14: Expositivo, porque explica e informa todo sobre los tiburones.

Llegando al nivel de poder definir y argumentar porque decían que un texto pertenecía a esa tipología textual. Al tener clara la superestructura, se trabajó con identificación del tema del texto, ideas principales y detalles que este ofrecía. Para esto se utilizaron organizadores textuales, que facilitó a los estudiantes organizar de forma gráfica la estructura de los textos.

- **Los textos discontinuos¹⁵³: La infografía**

La clasificación de los textos según el formato en que se presenta la información puede ser continuo o discontinuo. En esta subcategoría se trabajó con los textos discontinuos¹⁵⁴, que son aquellos formados por una serie lista de oraciones simples. Ejemplo de ello son las listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios. Esta tipología textual se incluyó por la necesidad de que los estudiantes aprendan a leer estos tipos de textos, los cuales iban inmersos en la infografía. Por lo tanto, se utilizó la salida pedagógica para que al leer textos discontinuos ellos se sintieran motivados por trabajarlos en clase.

Pf: Encontramos un afiche, en donde las palabras se están acompañando con imágenes relacionadas con el texto. La frase "fiesta de los niños" la acompañan con un sombrero de bruja, ¿por qué?

¹⁵³ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p231

¹⁵⁴ Estímulos PISA de comprensión lectora liberados: Aplicación como recurso didáctico en la ESO. OCDE. Madrid, 2013. Pág. 11. [Citado el 30 de marzo de 2018] recuperado de: http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/lectora/_private/estimulos_compreension_lectora_liberados.pdf

Estudiantes: El símbolo del baño.

Es necesario señalar que para ellos era un poco extraño leer estos tipos de textos en clase, los identificaban en sus contextos, pero pensaban que con estos no se podía trabajar comprensión de texto.

Estudiantes: “En la cafetería, en los anuncios”

Estudiantes: “En el laboratorio también”

No obstante, con el desarrollo de la secuencia, ellos lograron identificar estos tipos textuales y además comprender la información que ofrecían. Alcanzando con esto el objetivo propuesto.

E27: “Se observan mapas y gráficos”

E2: “Textos discontinuos: imágenes, símbolos, porcentajes y mapas”

E18: “Esto trata sobre el animal chigüiro, es un animal semiacuático que habita en las selvas de Venezuela, sus más grandes depredadores son los cazadores, las águilas y los lobos”

Con esta categoría se fortaleció la comprensión lectora de los estudiantes, dado que en el nivel crítico el estudiante debía diferenciar géneros discursivos, es decir, identificar la superestructura de un texto. Además, reconocer los puntos de vista que expone el autor.

6.6 HALLAZGOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN

Después de finalizar la intervención y realizar el análisis se puede concluir que con la ejecución de la propuesta pedagógica se logró que los estudiantes desarrollaran habilidades de comprensión lectora a través de la implementación de la infografía como recurso didáctico.

Con relación a los niveles de comprensión lectora, los estudiantes superaron dificultades que se había detectado en la fase de diagnóstico. Después de hacer la lectura lograban recuperar información que estaba explícita en el texto, de igual manera, daban significado a palabras textuales y modificaban su significado a partir del contexto en el que se planteaba. Con relación al nivel inferencial, aprendieron a realizar hipótesis para plantear la información implícita, para esto tomaban como base lo explícito; también, asignaban significado a palabras que requerían de inferencias para comprenderlas. Cuando llegaban a comprenderlo en su sentido global emitían juicios sobre este, valiéndose de argumentos para refutar o afirmar la información. No obstante, es necesario señalar que el avance en todos los estudiantes no es el mismo, algunos, aunque mejoraron, no alcanzaron los niveles deseados. Lo anterior puede ser por la cantidad de estudiantes, lo que dificulta que la profesora alcance a hacer explicaciones personalizadas. Otra de las causas podría ser que las actividades no fueron significativas para ellos; además, la profesora pudo no conectar de forma efectiva ese nuevo conocimiento con los pre saberes de los estudiantes. Referente a las habilidades de comprensión que se trabajaron durante la intervención: desarrollo de información previa, desarrollo de vocabulario e identificación de ideas principales. Las actividades realizadas favorecieron el desarrollo de estas en la mayoría de los estudiantes, quienes pudieron interpretar un texto por medio de su ejecución. Es necesario señalar, la importancia de activar y dotar de conocimientos a los estudiantes antes de entregarles un texto.

Por otro lado, con relación al rol docente, es necesario señalar la importancia de que este implemente constantes estrategias discursivas, de enlace entre los conocimientos nuevos y los previos; además, implementar estrategias que favorezcan el aprendizaje colaborativo, que como se evidenció, crea espacios en los que los estudiantes aprenden con su par. De igual manera, se sugiere que el docente vincule a su ejercicio el uso de las TICs, como herramienta para la aplicación de los aprendizajes adquiridos. Estas estrategias son indispensables

para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A modo de conclusión se puede afirmar que el docente debe estar en constante reflexión sobre su práctica pedagógica y ser flexible para reformularla en cualquier momento.

Por último, se resalta la importancia de continuar acercando al estudiante a diferentes clases de textos que le permitan interpretar todos aquellos que encuentra en su contexto real. Ya que, la mayoría de veces la escuela prepondera el texto de narrativo, que en muy pocas ocasiones encuentra en su realidad.

Para finalizar se puede afirmar que una secuencia didáctica en la que se implemente la infografía como recurso para fortalecer la comprensión lectora debe presentar a los estudiantes la lectura en tres momentos, un antes, en el que se actives o desarrollen conocimientos previos al lector; además de que en este momento se desarrolle un vocabulario necesario para la comprensión del texto principal. En un segundo momento, durante la lectura, aclarar el significado de palabras desconocidas por medio del uso de claves textuales; identificar la idea principal de los párrafos que va leyendo, formular hipótesis de los que puede ocurrir o de la situación que puede enmarcar diferentes momento de la lectura. En el último momento, el lector puede realizar resúmenes, dar cuenta del texto leído, elaborar esquemas a partir de la información que este brindaba. Es necesario que se tengan en cuenta los gustos de los estudiantes para la selección de los temas a trabajar; también diseñar actividades que les permitan interactuar entre ellos y jugar aprendiendo.

7. FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Por medio de la interpretación y análisis de las respuestas dadas por los estudiantes en la prueba de salida, se pudo establecer la medida en que avanzar en los proceso y niveles identificados en la prueba de diagnóstico, con relación a los niveles de comprensión lectora. Y así, evidenciar la incidencia de la intervención pedagógica realizada. Además, conocer los pensamientos y sentimientos que suscitó en los estudiantes las actividades desarrolladas.

7.1 PRUEBA FINAL

La evaluación diseñada para esta fase fue una prueba escrita o cuestionario de aplicación individual, que constaba de 16 preguntas de selección múltiple. Esta prueba fue elaborada para que la presentaran los 32 estudiantes que participaron durante la intervención.

En ella se presentó una infografía tomada de Vanguardia Liberal, la cual tenía como título “Cifras del medio ambiente en el área metropolitana” (Anexo S), en la que se relacionaban diferentes textos discontinuos. Para su lectura el estudiante podía acceder a ella en físico o en formato digital. El tiempo destinado para su desarrollo era de una hora, en la que los estudiantes debían interactuar con el texto para identificar la respuesta correcta. Las dieciséis preguntas estaban distribuidas de la siguiente manera: seis del nivel literal, cinco del inferencial y cinco del crítico. Cada una de las preguntas tenía cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una era la respuesta correcta, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 12. Relación pregunta y nivel de la prueba de salida

NIVEL DE COMPRENSION	PREGUNTA	RESPU ESTA
Inferencial	Con relación al aire, del texto se puede inferir que:	A
Inferencial	Al decir que esta infografía es una radiografía ambiental del área metropolitana, se quiere:	B
Literal	Las zonas más verdes de Bucaramanga son:	D
Inferencial	Del texto se puede inferir que el área metropolitana de Bucaramanga está conformada por los municipios:	C
Inferencial	Las gotas de agua en el texto son usadas para:	A
Crítico	Una de las razones por las que en La Ciudadela y El Centro tiene menos árboles es porque:	C
Literal	La cantidad de árboles originarios de Bucaramanga son:	C
Crítico	Los árboles más antiguos en la ciudad deben ser protegidos porque:	A
Crítico	A partir de la intención comunicativa del texto, se puede afirmar que es un texto:	C
Literal	El Guayacan amarillo y el Gallinero son:	C
Literal	La razón por la cual el colibrí ventricastaño se encuentra casi extinto es por:	C
Inferencial	Se puede inferir que han traído plantas de Asia y Europa a Bucaramanga porque:	C
Literal	La Calavera y La Tolima son:	D
Crítico	Se podría decir que uno de los motivos por los cuales las quebradas Suratoque, La Iglesia y La	D

	Rosita son las más contaminadas es porque:	
Literal	En el área metropolitana la mayor población de animales es de:	C
Crítico	Del texto se puede concluir que:	D

Fuente: Elaboración propia

La rúbrica (Ver tabla 6) que se tuvo en cuenta para la evaluación de esta prueba, fue la misma de la prueba diagnóstica, en ella se describen los logros que tiene el educando en cada nivel según la cantidad de aciertos. Los criterios fueron: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente. No obstante, la cantidad de aciertos en cada criterio fueron diferentes, dado que la cantidad de preguntas de la prueba de salida era mayor. A continuación se exponen los criterios evaluativos:

Tabla 13. Criterios evaluativos de la prueba de salida.

CRITERIO NIVEL	AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
LITERAL	6 o 5 Aciertos	4 o 3 Aciertos	2 o 1 Acierto	0 Aciertos
INFERENCIAL Y CRÍTICO	5 Aciertos	4 o 3 Aciertos	2 o 1 Acierto	0 Aciertos

Fuente: Elaboración propia

Lo primero que se realizó fue el conteo de aciertos y desaciertos en cada nivel. A continuación se presentan la cantidad obtenida en cada uno de estos por el grupo de estudiantes y se cuentan por nivel con el fin de tener una visión de general de los resultados.

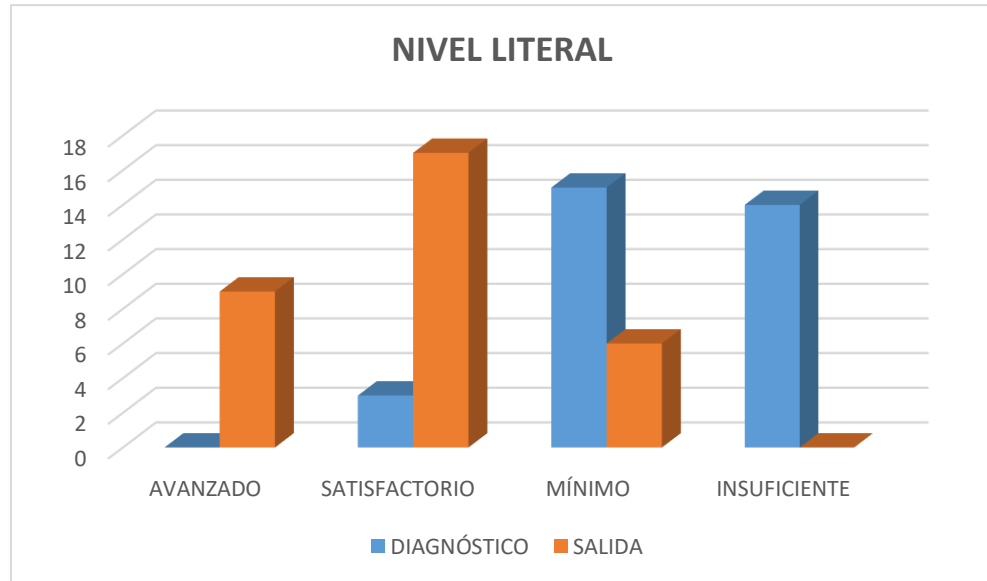
Tabla 14. Aciertos y desaciertos de la prueba de salida

NIVEL	Nº PREGUNTA	ACIERTO	DESACIERTOS
Literal	3	25	7
	7	16	16
	10	18	14
	11	24	8
	13	18	14
	15	18	14
Total del nivel		119	73
Inferencial	1	23	9
	2	26	6
	4	23	9
	5	6	32
	12	17	15
Total del nivel		95	71
Crítico	6	18	14
	8	12	20
	9	20	12
	14	20	12
	16	16	16
Total del nivel		86	74

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en esta tabla, la cantidad de aciertos en cada nivel es mayor a los desaciertos, es decir que tuvieron menos respuestas incorrectas. Con lo que se evidencia que la mayoría de estudiantes lograron realizar la lectura, comprender su sentido, relacionarlo con sus conocimientos previos y emitir juicio sobre el contenido del mismo. A partir de lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes avanzaron un poco en su proceso de comprensión lectora, pero para profundizar en esto, se hace necesario analizar el siguiente comparativo por niveles.

Gráfica 30. Comparativo nivel literal

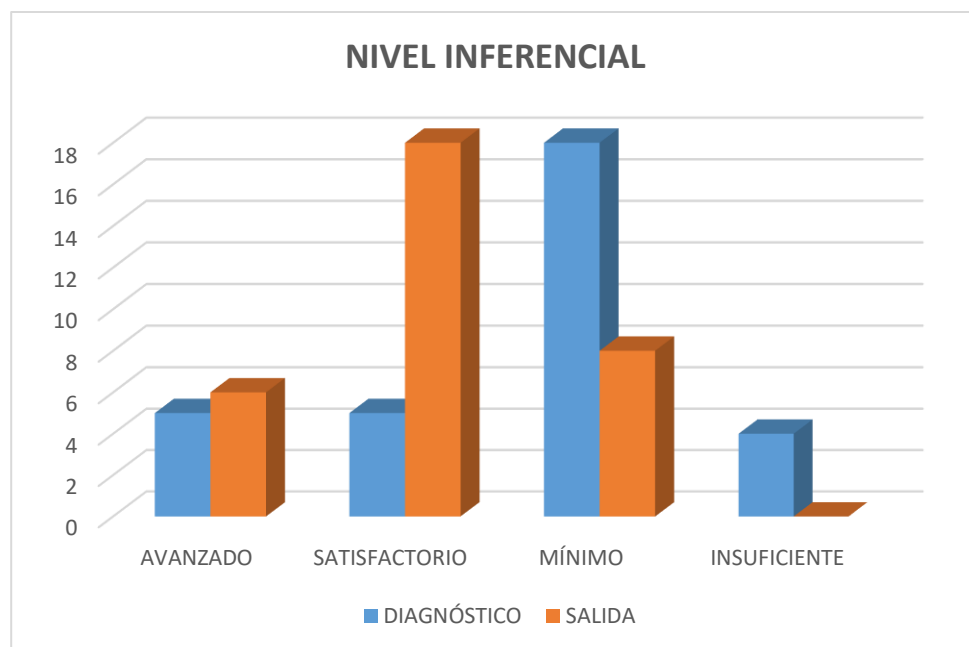


Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la prueba diagnóstica la mayoría de los estudiantes se ubicaron en mínimo e insuficiente, pero en la prueba de salida, los resultados se invirtieron, ubicándose la mayoría de estudiantes en satisfactorio y avanzado. Lo que quiere decir que, después de la intervención, los estudiantes lograron comprender la parte explícita del texto, recuperar información presente en los diferentes formatos que brindaba la infografía, además, reconocer el significado de palabras y relacionarlas con su uso dentro del texto. Aunque la mayoría de estudiantes superaron las dificultades identificadas en la primer prueba, se encontró que seis niños se ubicaron en el nivel mínimo, es decir que no desarrollaron las habilidades de comprensión lectora; pero al mirar de forma individual el resultado de estos seis participantes, se identificó que en la prueba diagnóstica cinco de ellos se habían ubicado en nivel insuficiente, lo que conlleva a afirmar que mejoraron su comprensión lectora en comparación con el inicio del proceso, sin embargo, no alcanzaron los niveles esperados; por otro lado, el sexto niño (E5) permaneció durante las dos pruebas en mínimo, lo que quiere decir que

la intervención no fue significativa para él. Lo descrito en estos casos específicos se puede deber a la cantidad de estudiantes por salón, que impide que el docente pueda realizar un trabajo más personalizado; otra de las causas pudo ser que las actividades realizadas no cautivaron su interés, por lo que no fueron significativas para ellos.

Gráfica 31. Comparativo del nivel inferencial

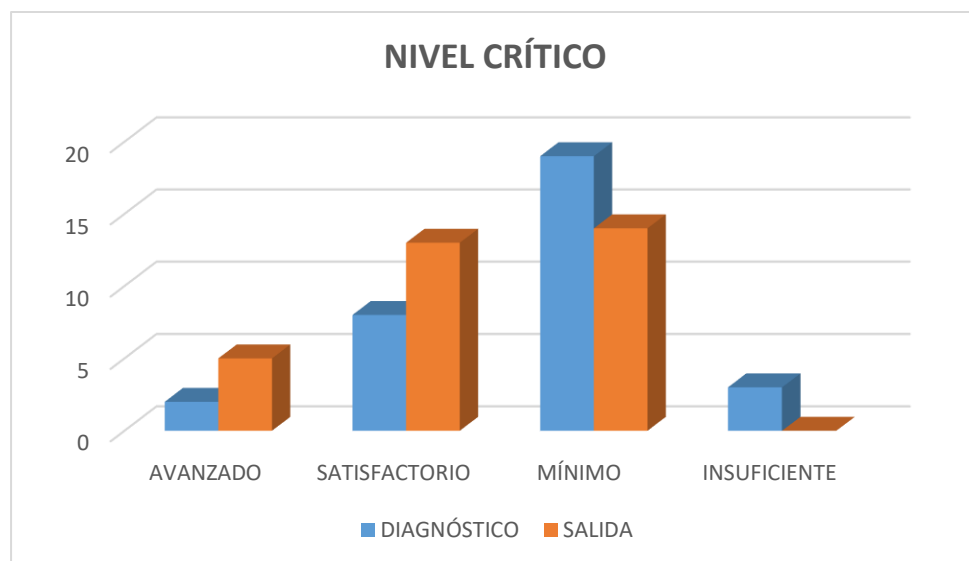


Fuente: Elaboración propia

En este nivel de comprensión lectora los resultados obtenidos dejan ver que la mayoría de los estudiantes en la prueba diagnóstica estaba en un mínimo, pero en la de salida, la mayoría se ubicó en satisfactorio y avanzado. Lo anterior quiere decir que la mayoría lograron relacionar los datos presentes en la infografía en diferentes formatos, relacionarlos con sus presaberes y, a partir de esto, formular inferencias o posibles deducciones sobre la información que no estaba explícita en el texto. De igual manera, identificaron el tipo de texto teniendo en cuenta la

intención comunicativa. Aunque estos procesos fueron desarrollados por la mayor parte de los estudiantes, cabe señalar que los ocho estudiantes que no ascendieron del nivel mínimo, se habían ubicado en este en la prueba inicial. La infografía es un texto que requiere que el lector construya el significado del texto desde las inferencias, porque la información que se presenta está condensada en poco espacio, lo que requiere que los estudiantes hagan un gran número de inferencias; además, las infografías requieren que el lector interprete los recursos gráficos, dado que, estos también aportan información. Se evidencia la necesidad de seguir trabajando con los estudiantes en este aspecto, ya que, en tres meses de trabajo no se podrían desarrollar todas las habilidades de comprensión lectora.

Gráfica 32. Comparativo del nivel crítico



Fuente: Elaboración propia

En este nivel los estudiantes tuvieron grandes avances con relación a los resultados del diagnóstico, ya que, 18 estudiantes se ubicaron en avanzado y satisfactorio. Es aquí, donde se requería que el estudiante hubiese realizado los procesos de los niveles anteriores, para que a partir de ello pudiera valorar o

juzgar el contenido del texto y la situación comunicativa que lo enmarcaba. No obstante, la cantidad de estudiantes en mínimo es grande, pero algunos de estos

Para finalizar se contrastan los resultados obtenidos por cada niño en la prueba diagnóstica y en la de salida, para evidenciar el impacto que tuvo la intervención pedagógica en el proceso de comprensión lectora de cada estudiante en particular, ya que hasta el momento se han analizado el avance a nivel grupal. Esta información se presenta a continuación:

Tabla 15. Comparativos de los desempeño alcanzados por niño en cada nivel

NIVEL ESTUDIANTE	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
	DIAGNÓSTICO	SALIDA	DIAGNÓSTICO	SALIDA	DIGNÓSTICO	SALIDA
E1	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO
E2	INSUFICIENTE	MINIMO	AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	MINIMO
E3	INSUFICIENTE	AVANZADO	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO
E4	MÍNIMO	AVANZADO	MÍNIMO	AVANZADO	SATISFACTORIO	AVANZADO
E5	MÍNIMO	MINIMO	MÍNIMO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	SATISFACTORIO
E6	MÍNIMO	AVANZADO	AVANZADO	AVANZADO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO
E7	MÍNIMO	AVANZADO	MÍNIMO	AVANZADO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO
E8	MÍNIMO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	MINIMO	MÍNIMO	MINIMO
E9	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	MÍNIMO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	MINIMO
E10	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	MÍNIMO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	AVANZADO
E11	MÍNIMO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO
E12	MÍNIMO	AVANZADO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	AVANZADO
E13	INSUFICIENTE	MINIMO	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	MÍNIMO	MINIMO
E14	INSUFICIENTE	MINIMO	SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	SATISFACTORIO

E15	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	AVANZADO	MÍNIMO	AVANZADO
E16	MÍNIMO	AVANZADO	AVANZADO	AVANZADO	AVANZADO	SATISFACTO RIO
E17	INSUFICIENTE	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	MINIMO
E18	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	INSUFICIENTE	MINIMO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO
E19	INSUFICIENTE	AVANZADO	MÍNIMO	MINIMO	MÍNIMO	MINIMO
E20	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO
E21	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	INSUFICIENTE	MINIMO
E22	SATISFACTO RIO	AVANZADO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO
NIVEL	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
ESTUDIANTE	DIAGNÓSTICO	SALIDA	DIAGNÓSTICO	SALIDA	DIGNÓSTICO	SALIDA
E23	INSUFICIENTE	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	MINIMO	MÍNIMO	MINIMO
E24	INSUFICIENTE	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	MINIMO
E25	INSUFICIENTE	SATISFACTO RIO	AVANZADO	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO
E26	INSUFICIENTE	SATISFACTO RIO	AVANZADO	MINIMO	AVANZADO	AVANZADO
E27	MÍNIMO	AVANZADO	MÍNIMO	AVANZADO	MÍNIMO	AVANZADO
E28	MÍNIMO	SATISFACTO	MÍNIMO	MINIMO	SATISFACTO	SATISFACTO

		RIO			RIO	RIO
E29	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO
E30	INSUFICIENTE	MINIMO	MÍNIMO	MINIMO	MÍNIMO	MINIMO
E31	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	SATISFACTO RIO	MÍNIMO	MINIMO
E32	MÍNIMO	AVANZADO	MÍNIMO	AVANZADO	SATISFACTO RIO	SATISFACTO RIO

Fuente: Elaboración propia

A partir de esta información, se puede concluir que la intervención afectó de forma positiva a la mayoría de los estudiantes que participaron; ya que, en la prueba diagnóstica varios alumnos se habían ubicado en el desempeño insuficiente en los diferentes niveles de comprensión, pero en los resultados obtenidos de la prueba de salida, se puede ver que ninguno se ubicó en este desempeño, lo que se considera como un gran avance, en especial en el nivel literal donde estaban los desempeños más bajos, no solo en la prueba inicial, sino que esta dificultad fue evidente desde el análisis de las pruebas saber que presentaron los estudiantes del colegio Maiporé de grado quinto en los tres últimos tres años. En el nivel inferencial también tuvieron avances, dejando el desempeño mínimo y ascendiendo al satisfactorio en su mayoría. No obstante, en el nivel crítico el avance fue poco, con relación a los anteriores, ya que se mantiene casi el mismo promedio, y solo trece estudiantes son los que subieron en su nivel de desempeño.

Se puede concluir, que la implementación de la propuesta pedagógica incidió en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estuantes. Se evidencia el avance que tuvieron los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión, aunque este no representa un cien por ciento de los estudiantes, ya que como se explicaba en los párrafos anteriores, aún hay alumnos que tuvieron bajos desempeños; otros se mantuvieron en el mismo nivel del inicio, lo que se puede deber al poco tiempo en el que se trabajaron las estrategias, o a la falta de conocimientos previos sobre los temas de las infografías, o quizás a los grupos de estudiantes numerosos que hacen que la labor docente sea dispendiosa y, en ocasiones, no se alcance a dar una cobertura total.

9. HALLAZGOS GENERALES

Al inicio de esta propuesta se expone el planteamiento del problema del cual surgieron las preguntas de investigación, que serán resueltas en este apartado. La primera de ellas es, ¿En qué niveles de comprensión lectora se encuentran los estudiantes de grado quinto? Para darle respuesta a este interrogante se propuso el primer objetivo específico: Identificar los niveles de comprensión en que se encuentran los estudiantes de grado quinto.

Para lo anterior se diseñó y ejecutó a los estudiantes una prueba diagnóstica. En esta se entregó a los estudiantes una infografía sobre el medio ambiente en Bucaramanga. Con relación a la comprensión lectora, los estudiantes tuvieron mayor cantidad de desaciertos en el nivel literal, esto no quiere decir que en los otros niveles hubiesen obtenido a buenos resultados; asimismo, la cantidad de desaciertos en los dos niveles fue mayor a los aciertos.

Relacionar los conocimientos previos con la información que brinda el texto fue una de las dificultades observadas en el diagnóstico, ya que los estudiantes no lograban relacionar sus conocimientos previos o información no visual con la que brindaba el texto. Ciertamente, “la información previa del lector está íntimamente relacionada con su capacidad de comprensión”¹⁵⁵, es decir, que si el lector tiene algún conocimiento con respecto a un texto antes de realizar la lectura, podrá comprenderlo mejor. Por lo anterior, para activar esta información, en algunos casos dotar al estudiante de ella, se presentaron textos continuos y discontinuos y frente a ellos se realizaron discusiones, “procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y sus alumnos hablan acerca de un tema determinado”¹⁵⁶; esta estrategia les agradaba mucho, lo que era notorio en su interés por participar, durante ellas, la profesora formulaba preguntas que les orientaran al objetivo,

¹⁵⁵ ADAMS y BERTRAM, 1980. Citados por: COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Aprendizaje Visor. Pág. 107

¹⁵⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Aprendizaje Visor. Pág. 114

estas eran breves y al finalizarla la docente y los estudiantes resumían los puntos tratados en la discusión. En otra oportunidad, los estudiantes escribieron sus pre-saberes sobre una imagen que se les proyectó, con esta información se realizó una discusión para validar y refutar la información que ellos mismos habían escrito. Asimismo, se realizaron lecturas previas que se relacionaban con las lecturas a realizar, estas lecturas se discutían en pares y en grupo para darle interpretación.

Por otra parte, los estudiantes tenían dificultad para asignarle significado a palabras desconocidas en un texto. Cooper¹⁵⁷ plantea que para que el lector pueda comprender el texto es necesario que conozca el significado de las palabras, ya que, no conocer el de una sola palabra puede dificultar la comprensión global del texto. Es por esto, que durante la secuencia se trabajó sobre la enseñanza de habilidades para determinar el significado de las palabras, dado que, al trabajar los textos expositivos son muchas las palabras técnicas con las cuales se encontrará el lector y al enseñarlas previamente carecerían de sentido. Estas habilidades “incluyen las claves contextuales, el análisis estructural (prefijos, sufijos, palabras de base, raíces verbales, terminaciones inflexivas, palabras compuestas y contracciones) y el uso del diccionario”¹⁵⁸. Con lo cual, el estudiante podrá determinar el significado de palabras dentro del texto. A lo largo de la intervención pedagógica realizada se llevaron a cabo estrategias basadas en el análisis estructural de la palabra; para lo cual fue necesario retomar conceptos como raíz de las palabras, prefijos, sufijos y palabras compuestas. Estos temas según la malla curricular de la institución se trabajaron en grado cuarto, pero los estudiantes, en su mayoría, manifestaban no haberlos trabajado. También, estrategias basadas en escuchar y discutir un texto. Con esta estrategia se identificó que las palabras que para algunos eran difíciles de asignar un significado, para otros, dado sus conocimientos previos, podían asignarle significado, relacionándolo o explicándolo a través de su propia experiencia. Cabe

¹⁵⁷ COOPER. Op. Cit., p. 157-244

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 164

señalar, que el uso del diccionario sólo fue utilizado en un momento con relación a una palabra; no obstante, las demás fueron determinadas a través del uso de claves que ofrecía el texto, ya que el texto expositivo, por lo general explica el significado de palabras dentro del mismo; además, se hizo uso del análisis estructural de acuerdo a su nivel, es decir prefijos, sufijos y palabras compuestas.

Recomponer el texto con sus palabras o parafrasearlo utilizando sinónimos, fue otra de las dificultades, ya que los estudiantes no daban cuenta de su sentido explícito. Según los Lineamientos Curriculares¹⁵⁹ en el nivel literalidad a modo de paráfrasis el lector debe hacer una traducción semántica, es decir, expresar lo que el texto quiere decir usando otras palabras. Para fortalecer este aspecto en los estudiantes, se identificaba el tema, esto se hizo por medio de discusiones guiadas y lecturas individuales. Se evidenció que ellos lograban identificar el tema del cual trataban los diferentes textos, dado que, se guiaban por el título y los subtítulos que allí aparecía. No obstante, al identificar la idea principal de las diferentes secciones que presentaba la infografía los estudiantes tenían dificultad. Algunos pensaban que esta debía estar solamente explícita. Para esto se pusieron en práctica los pasos que propone Cooper¹⁶⁰ al identificar la idea principal. Los estudiantes mejoraron en este aspecto, aunque al principio se frustraron un poco por no encontrar la idea principal explícita, pero al empezar a construirla les fue satisfactorio y la mayoría pudo realizar el proceso. A parte de estas estrategias, se implementó el recuento, donde los niños hablaban sobre lo que habían leído y explicaban con sus palabras el contenido del texto. Estas estrategias permiten que el estudiante intercambie sus interpretaciones con las de sus compañeros, con lo cual se enriquecieran mutuamente y construían una interpretación más completa.

En el nivel inferencial, se estableció que ellos no logran relacionar la información explícita en el texto con los que brindan los recursos gráficos, que según PISA¹⁶¹,

¹⁵⁹ Lineamientos curriculares. MEN. Op. Cit., p. 112-113

¹⁶⁰ COOPER. Op. Cit., p. 164

¹⁶¹ PISA: COMPRENSION LECTORA. I. Marco y análisis de ítems. Instituto Vasco de evaluación e investigación educativa. 2011. Pág. 10-11

requieren otro tipo de aproximación lectora. Por lo tanto, durante la intervención se realizaron actividades que, según Cooper¹⁶², le permitan al lector utilizar la información que ofrece el autor en el texto para determinar aquella que está implícita. Los estudiantes identificaban la intención por la cual se usaba cada una de las imágenes en la infografía y así determinar su significado con relación al texto. Algunas de las actividades que se realizaron para desarrollar la habilidad de formular inferencias fueron la observación de textos discontinuos y lectura de textos continuos para formular hipótesis sobre información anterior y posterior a la que se presentaba. Vinculando los conocimientos previos que poseían los estudiantes con la información que brindaba el texto tanto en la parte continua como discontinua.

Se notó que era la primera vez que ellos tenían una infografía en sus manos para leer, esto se refleja en los comentarios que realizaron al iniciar, ya que algunos le preguntaron a la docente cómo se debía leer el texto. Constatando con esto, que los estudiantes no poseen un buen conocimiento de los tipos textuales diferentes al narrativo, que regularmente se trabajan en clase. Para dotar a los estudiantes de estos conocimientos se trabajó el texto expositivo, con el fin de que fuera capaz de “reconocer cómo ha organizado, o estructurado, el autor las ideas presentadas en el texto y aprender a apoyarse en dicha estructura para anticipar o predecir la información que vendrá a continuación”¹⁶³. Para que ellos lograran entender la estructura del texto y la intencionalidad fue necesario elaborar esquemas de los textos trabajados, para identificar cómo se organizaba la información y cuál era el objetivo por el que se presentaba.

En conclusión, con los resultados de la prueba diagnóstica que presentaron los estudiantes se evidencia la dificultad en los tres niveles de comprensión lectora; por lo tanto, durante la intervención se realizaron las actividades antes mencionadas. Aunque todos los estudiantes participaron en ellas de forma activa,

¹⁶² COOPER. Op. Cit., p. 29

¹⁶³ *Ibid.*, p. 327

realizaron las guías de trabajo y contaron con el modelado y asesoría de la docente, no todos lograron desarrollar las habilidades planteadas. Con relación a esta prueba es necesario señalar que antes de entregar el texto a los estudiantes es indispensable que se les activen o dote de conocimientos previos, porque aunque el tema que trataba la infografía pertenecía a su contexto inmediato, ellos no lograron una interpretación correcta. Además, la prueba no debe estar constituida solamente de preguntas cerradas, sino, se debe permitir al estudiante construir sus propias respuestas.

La segunda pregunta surgió en torno a conocer los comportamientos lectores y estrategias que usan los estudiantes al momento de interpretar un texto. Para dar respuesta a este interrogante se diseñó una encuesta que arrojó como resultado que los estudiantes no tiene un hábito lector establecido, es decir, no realizan lecturas frecuentemente. No obstante, en la encuesta un poco más de la mitad manifestó gusto por la lectura, aunque ellos no lo hagan habitualmente; cabe señalar que esta es una puerta que el docente debe utilizar para llevar al aula textos que les puedan atraer y crear estrategias que les permitan acercarse a las diferentes tipologías textuales por el disfrute personal y no para dar cuenta de ello, como lo propone Solé¹⁶⁴. El otro aspecto a indagar eran las estrategias que usan cuando lee. En la encuesta manifestaron usar muchas de las estrategias del antes, durante y después de la lectura, pero la realidad es otra, dado que, a partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica se puede inferir que la mayoría no hace uso de estrategias de comprensión.

A modo de conclusión, se puede decir que con esta encuesta se determinó que los estudiantes sienten un deseo por leer, pero al no tener accesos a textos que sean de su interés y agrado no lo hacen. Es por ello que los docentes le deben provocar por la lectura de textos desde las diferentes áreas del saber. Asimismo, diseñar estrategias para que ellos tengan accesos a libros. Por otra parte, en futuras encuestas que tengan como finalidad conocer los hábitos lectores, se debe

¹⁶⁴ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Op. Cit., p. 83-84

hacer una prueba piloto con el instrumento, para conocer si arroja la información necesaria. Puesto que surge el interrogante sobre qué tipos de textos son los que ellos dicen leer.

La tercera pregunta es sobre las características que debe tener una secuencia didáctica en la que se implemente la infografía como recurso para mejorar la comprensión lectora. Una de las características que debe tener la secuencia didáctica es contar con cinco momentos: exploración inicial; elaboración, introducción de conceptos; estructuración del conocimiento; aplicación y evaluación del aprendizaje. El docente debe tener unos referentes teóricos para que le orienten en la construcción de las actividades; asimismo, es necesario que se fundamente en los estándares y lineamientos que ofrece el MEN. Con relación a su desarrollo, es de vital importancia que en el primer momento se le facilite a los estudiantes enmarcar dentro de un contexto los aprendizajes que van a trabajar y ver la utilidad que estos tendrán para situaciones comunicativas reales, lo cual permite que el estudiante se interese en su desarrollo y su aprendizaje sea significativo.

Previo a la planeación, se debe indagar con los estudiantes sobre qué tipo de actividades desean que se realicen o qué temas les gustaría tratar, para que el espectro que arroje la encuesta no sea tan amplio se pueden brindar opciones para que ellos seleccionen las que más les agrada. De esta manera, será un aprendizaje significativo para los participantes. Otro aspecto importante es que se realice el proceso de instrucción directa¹⁶⁵ pasando por la enseñanza, la práctica y la aplicación de los aprendizajes. Es necesario mencionar que aunque la propuesta estaba enfocada al fortalecimiento de la lectura, no se puede aislar este proceso de la escritura; es por esto que el producto de cierre fue la elaboración de una infografía, que los niños disfrutaron desde el momento de la consulta de su tema favorito. La construcción del texto fue complejo para los estudiantes, quienes debían delimitar el contenido que querían exponer. Es decir, que en esta

¹⁶⁵ COOPER. Opc. Cit., p. 59-60

propuesta, la infografía no solo se implementó como recurso para trabajar la comprensión lectora, sino como herramienta para la exposición de resúmenes por parte de los estudiantes, lo cual les motivó desde el inicio. El trabajo realizado en la elaboración de este producto les permitió conocer el tema y exponerlo con facilidad.

La última pregunta es sobre los alcances logrados con la ejecución de la secuencia didáctica. Para responder a este interrogante, se diseñó una prueba de salida similar a la del diagnóstico. En la que se define que los estudiantes que participaron de la propuesta mejoraron en su proceso lector. Referente al nivel literal, en el diagnóstico menos del 30% acertaron en las respuestas correctas, mientras que en la prueba de salida fueron más del 60% los que acertaron. Con este resultado se determina que la mayoría de los estudiantes recuperan mayor información del texto, realizan parafraseo de algunas partes de la infografía utilizando sinónimos. No obstante, no discriminan la información presente en el texto según su contenido. Con relación al nivel inferencial, en la prueba inicial un 42% contestó correctamente frente a casi un 58% en la prueba de salida. Con lo cual se evidencia que un poco más de la mitad de los estudiantes logró inferir información implícita en el texto a partir de otra explícita y asignar significado a partir del uso de claves que brinda el texto. Por otra parte, aunque este texto hablaba de su ciudad, ellos no lograron establecer relaciones entre sus conocimientos previos y la información geográfica que brindaba el texto, en algunos casos quizás, lo estudiantes no tenían los conocimientos previos necesarios para interpretar el texto. Por último, en el nivel crítico en el diagnóstico casi el 70% contestó acertadamente, y en la prueba de salida se obtuvo el mismo resultado. Evidenciando con esto que la misma cantidad de alumnos logró relacionar el texto con sus conocimientos previos y el texto para comprender el sentido global, lo que les permitió tomar una posición crítica frente al contenido del texto.

En conclusión, se puede determinar que con la intervención pedagógica se pudo mejorar en los diferentes niveles de comprensión lectora, aunque no de manera muy significativa. Es necesario aclarar que la prueba presentaba un tema cercano a los estudiantes, ya que hablaba sobre el área metropolitana de Bucaramanga, pero no se realizó ninguna actividad para activar o desarrollar conocimientos previos, lo cual limitó su comprensión. Lo recomendable en este caso habría sido presentar información previa a los estudiantes o que el texto se hubiese relacionado con los temas trabajados durante la intervención. Otro de las circunstancias es el poco tiempo con el que se contó durante la intervención para el desarrollo de algunas sesiones, ya que en ocasiones, se iniciaban las actividades y éstas no se alcanzaban a terminar, ya que los estudiantes no avanzaban al nivel esperado, lo que causaba que hasta la siguiente sesión se pudiera terminar, fragmentando la actividad y haciendo más difícil su aprehensión. Además, la docente no tuvo en cuenta la opinión de los estudiantes para la selección de los temas a trabajar, lo que hacía que no todos estuvieran interesados en las lecturas y procesos realizados.

Durante la intervención se evidenció mucha participación de los estudiantes, pero está casi siempre era hecha por los mismos estudiantes, por lo tanto es necesario que como docente se fomente la participación de todos los estudiantes. Es necesario plantear actividades lúdicas que los estudiantes puedan disfrutar y le permitan aprehender estrategias que le favorezcan la comprensión lectora, además de acercarse a la lectura. Es necesario que se continúen la enseñanza de las habilidades para mejorar la comprensión lectora que propone Cooper¹⁶⁶, unirlos con los momentos del antes, durante y después que propone Frida Barriga¹⁶⁷, para que estos dos planteamientos se complementen y se puedan obtener resultados más satisfactorios. Así también, se hace necesario enseñar a

¹⁶⁶ COOPER. Op. Cit., p. 26-30

¹⁶⁷ BARRIGA y HERNANDEZ. Op. Cit., p.223-303

los estudiantes la estrategia de regulación en la comprensión¹⁶⁸ para que asuman una posición reflexiva sobre lo que leen.

La lectura y la escritura son dos procesos que requieren el desarrollo de distintas habilidades, no obstante, estas competencias no se deben trabajar aisladas; dado que la escritura es una forma de evidenciar la comprensión lectora. En la secuencia los niños deben realizar su infografía, para este fin, leían diferentes textos, de los cuales extraían información para construir sus productos finales.

Esta investigación es una contribución a la academia en nuestro departamento, ya que abre las puertas al trabajo en el aula con textos discontinuos, en especial las infografías que están posicionándose como un recurso muy usado por investigadores, publicistas y medios de comunicación para transmitir información. Cabe señalar que se hace necesario el continuo trabajo de la docente investigadora en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, para poder facilitar el aprendizaje significativo a sus alumnos.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p.314

10. CONCLUSIONES

Al terminar este proceso investigativo y a partir de la evaluación de la propuesta, se presentan las conclusiones que surgieron del análisis de los resultados con relación a los objetivos planteados.

Con relación a la intervención es necesario que previo a la planeación y diseño de la propuesta se debe conocer los intereses de los estudiantes, para la selección de temas a trabajar en los textos, ya que, todo proceso de lectura que se realice debe ser significativo para los ellos, es por esto es indispensable partir de sus intereses; además, se debe mostrar su aplicación en situaciones comunicativas reales que pueden surgir en cualquier contexto. De igual manera, en la enseñanza de la comprensión lectora es necesario tener en cuenta que no todos los estudiantes avanzan al mismo paso y se hace necesario que los que no lo hacen de la forma esperada no queden relegados en el camino sino que se busquen estrategias que les puedan ayudar a progresar. Por otro lado, durante el desarrollo de la intervención se hace necesario que se implementen actividades didácticas en las que los estudiantes puedan poner en prácticas sus saberes. Por tal motivo, el docente debe ser una persona que esté en constante reflexión sobre su práctica pedagógica, para modificarla o reestructurarla en caso de que lo requiera, siempre procurando ser un mediador entre el aprendiz y el nuevo conocimiento.

Es imperante que el docente enseñe a sus alumnos a interpretar un texto, para que pueda vivir en sociedad, aunque, es necesario aclarar, que este no se origina por el seguimiento de unos pasos específicos; no obstante, se debe dotar a los lectores de estrategias que puedan usar para tal fin. Porque lograr que el estudiante al leer un texto comprenda muy bien su sentido explícito, lo cual es base para los siguientes niveles de comprensión lectora, debe ser la meta en primaria. Ya que, es en estos primeros años de escolaridad los docentes realizan con los estudiantes una comprensión literal somera, asumiendo que por ser lo

básico ellos lo deben interpretar fácilmente, pero este nivel también requiere del lector un esfuerzo y el uso de habilidades. El docente debe orientar el proceso de comprensión lectora, siempre en busca de formar lectores reflexivos. En el aula de clase se debe permitir la lectura por placer, dando libertad al estudiante de escoger libremente los textos a leer y no tenga que dar cuenta a nadie sobre lo leído. Con esto se fomenta el hábito lector.

El maestro tiene como reto activar o dotar al estudiante de presaberes antes de leer el texto y no asumir que estos ya deben tenerlos, es indispensable para que el lector pueda lograr que interactúen el texto y sus conocimientos previos y así lograr la comprensión de lo leído. Asimismo, debe procurar el trabajo del vocabulario desde los grados inferiores. Para que este bagaje les ayude a interpretar textos. Es por esto que, no debe ser función exclusiva del área de lengua castellana, sino que este debe ser abordado desde las diferentes áreas del saber, en las cuales reforzaría la variedad textual que conozcan los estudiantes de primaria. Con lo cual se permite que el estudiante valore la lectura por su relevancia para la vida en sociedad. Aquí, entra en juego la infografía, que es un recurso que cautiva la atención del lector, lo cual es una excelente puerta para introducir al estudiante en la lectura de textos expositivos, que en esta edad son rechazados por su extensión y lenguaje técnico; estos textos se pueden trabajar en la lectura como en su producción.

Después de realizar la intervención se puede concluir que la infografía es un recurso que ayuda a introducir al niño en la lectura de textos expositivos, además favorece el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. No obstante, esta permite el fortalecimiento de los niveles literal e inferencial en la comprensión lectora, y permite que el lector por medio de la imágenes active sus conocimientos previos. Los textos discontinuos, cómics, fotografía, imágenes, tablas, entre otros, favorecen la formulación de inferencias ya que estos textos carecen de información explícita, lo que conlleva al lector una mayor colaboración con el texto con la formulación de inferencias.

Con relación a la situación problema planteada, se puede concluir que estos tipos de textos se deben llevar al aula, en especial en primaria, para que los niños se relacionen con ellos aprendan a leerlos, lo cual les permitirá una mejor interacción en sociedad. La infografía permite que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, para ayudar a que el lector interactúe con el texto. A partir de los resultados obtenidos en la presente propuesta, los niños mejoraron su comprensión de texto, lo que se verá evidenciado en las pruebas internas y externas que se les realicen.

El proceso de investigación acción permite al docente investigador reflexionar sobre las situaciones que se presentan en el aula, y pueda, a partir de esta, transformar su práctica pedagógica y, por lo tanto, la realidad que tienen los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje. Lo que lleva a que la docente investigadora, continúe ejercitándose en esta práctica.

11.RECOMENDACIONES

Es necesario que los textos que se trabajen en el desarrollo de una secuencia didáctica sean seleccionados a partir de los gustos e intereses de los estudiantes, además, que esté relacionado con su contexto.

Dentro de la implementación se deben trabajar diferentes actividades didácticas en las que se permita la aplicación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Permitir que el estudiante se acerque a la lectura de forma libre y por placer sin necesidad de dar cuenta de a nadie.

Antes de planear una secuencia didáctica, se deben tener en cuenta los gustos de los estudiantes y las actividades que ellos propongan realizar, claro está que estas deben ser reorganizadas para que se enfoquen en el objetivo de enseñanza.

Es indispensable que desde los grados inferiores se enseñe a los estudiantes sobre el aprovechamiento que tiene para el desarrollo personal y la vida en sociedad el desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora. Dado que, la idea con la que se perciba la lectura influye en el proceso lector.

La institución debe favorecer espacios para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, de igual manera, permitir el intercambio de estrategias que ayuden al mejoramiento e innovación en la labor docente.

Los planes de estudio de la institución se deben enriquecer al finalizar el año escolar con la experiencia del trabajo escolar del año cercano. Además, se deben vincular los nuevos textos que van surgiendo con la era digital en la que están creciendo los estudiantes. Por otra parte, la comprensión lectora debe ser un compromiso que se asuma desde todas las áreas del saber y no solamente de Lenguaje.

En la institución se hace indispensable que se realice una modificación a las mallas curriculares, que están centradas en ejes temáticos, llevando a que se dé mayor relevancia en desarrollo de competencias, en las que se hace necesario enseñar estrategias de comprensión lectora, dejando a un lado la mera decodificación mecánica de textos.

Por otra parte, en el plan de mejoramiento se deben proponer estrategias pedagógicas y didácticas que ayuden el fortalecimiento de la comprensión lectora, trabajada ésta desde todas las áreas, permitiendo la transversalidad del currículo, combatiendo el trabajo aislado de los saberes.

Para un posterior ciclo de esta investigación considero necesario replantear la secuencia didáctica, anexando a su desarrollo más estrategias de comprensión lectora, tomando diferentes referentes teóricos. Es necesario tener en cuenta los ritmos de los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo de las diferentes sesiones. Con relación al planteamiento del problema, es pertinente que se analicen los resultados internos, y se realice observación a las prácticas pedagógicas de los docentes de español, para tener un nuevo espectro sobre el cual se trabajaría.

Es necesario que los futuros tesisistas, estén en constante reflexión, siempre en busca de la transformación de la realidad. Además, es de gran prioridad que cuente con tiempo para poder replantear su propuesta en el momento indicado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, C.; MENJIVAR, E. y MORALES, H. Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI. En: Revista Diálogos. No. 15 (2015); p 23-27. Editorial Universidad Don Bosco. ISSN 1996-1642. Pág. 37

ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. La lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Bucaramanga, 2016. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. Pág. 350

AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. Pág. 10

BARRIGA, Frida Díaz; HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill, México, 2010. Pág. 403

BASTO TORRADO, Sandra Patricia. El uso de la imagen dentro de la pedagogía de la comunicación para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura medios didácticos de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2004. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Humanidades. Escuela de educación. Pág. 189

BONILLA CASTRO, Elssy; RODRIGUEZ SEHK, Penélope. Más allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales. Universidad de los Andes, Facultad de Economía (CEDE). Bogotá, 1997. Segunda Edición. Pág. 215. ISBN 978-958-695-838-7

BUENO, Yuli, PRIETO, María y ZAMBRANO, Viviana. Propuesta de lectura crítica de un texto discontinuo para el desarrollo de competencias y desempeños con estudiantes del grado quinto de una institución pública de Bucaramanga. Bucaramanga, 2016. Trabajo de grado (Licenciatura en educación básica con énfasis en Lengua Castellana). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación. Pág. 172

CASSANY, Daniel. Luna, Marta. Sanz, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2014. p. 195. ISBN: 978-84-7827-100-9. Pág. 571

CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Pág. 294

CASTELLÓN, A., CASSIANI, P. y DÍAZ, J. Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6º grado. Barranquilla, 2015. Trabajo de grado (Maestría en Educación). Universidad de la Costa C.U.C. Facultad de humanidades. Pág. 114

CLARINS, 1997, pág. 125. Citado por: MUÑOZ GARCÍA, Esther. Uso didáctico de las infografías. Espiral. Cuadernos del profesorado. 2014, vol. 7, núm. 13. Pág.7

COLLE, Raymond. Infografías: Tipologías. Revista Latina de Comunicación Social, 58, segundo semestre, 2004. Págs. 4-7. ISSN: 1138-5820.

COOPER, J. David. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora? Aprendizaje Visor, Madrid, 1998. Pág. 409

DE BRITO, Idola. Figuera, Fernanda. Infografías como herramienta didáctica para estimular el hábito de la lectura. Caracas, 2013, 272 h. Trabajo de grado (Administración de empresas de diseño). Universidad Nueva Esparta. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Administración de Empresas de Diseño. Pág. 272.

DÍAZ_BARRIGA, Ángel. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA. Universidad Nacional Autónoma de México. Pág. 1

DICCIONARIO DIGITAL DE NUEVAS FORMAS DE LECTURA Y ESCRITURA. Concepto de Hábito lector.

GOMES, Romeu. Análisis de datos en la investigación. En: Investigación social. Buenos Aires: lugar editorial S., 2003. P.55 Citado por: ROMERO CHAVES, Cristina. La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de investigaciones Cesmag. Vol. 11 N° 11 (junio 2005).

HANNA-BARBERA/LAFIG. Superpitufos: Los pitufos [video]. Youtube, Canal oficial: los pitufos.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. Fernández-Colado, Carlos. Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la investigación, Cuarta edición. McGraw-Hill Interamericana. 2006. México D.F. Pág. 882

ICFES. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011. Pág. 19

ICFES. PRUEBAS SABER 3º, 5º y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Bogotá, D.C. 2014. Pág. 10

ICFES. Resultados Pruebas SABER 2014. Institución Educativa Maiporé, grado 5º. Ministerio de Educación Nacional. Pág. 5

ICFES. Resultados Pruebas SABER 2015. Institución Educativa Maiporé, grado 5º. Ministerio de Educación Nacional. Pág. 5

ICFES. Resultados Pruebas SABER 2016. Institución educativa Maiporé, grado 5º. Ministerio de Educación Nacional. Pág. 5

ICFES-MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. 2003. Pág. 45

JOHNSON & JOHNSON. El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, 1999. Pág. 66

Ley general de educación 115. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Artículo 67.

MINERVINI, Mariana Andrea. La infografía como recurso didáctico. Argentina, 2005, 11 h. Revista Latina de Comunicación Social. Año 8º, número 59. Universidad La Laguna. ISSN: 1138-5820. Pág. 11

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Revolución Educativa, Colombia aprende. 2006. Pág. 184

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe por colegio 2016: Resultados Pruebas Saber 3º, 5º y 9º IE Maiporé. 2016. Pág. 5

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares: Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Santafé de Bogotá, D.C., julio de 1998. Pág.140. ISBN: 958-691-066-0

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Pirls-Timss 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español. Madrid, 2012. Pág. 234

MUÑOZ, Esther García. Uso de infografías. En: Revista Cuadernos del profesorado. Vol. 7, Nº 13. 37-43 p. ISSN: 1988-7701. Pág. 7

OCDE. PISA resultados clave. 2015. Pág. 16.

PEREZ ABRIL, Mauricio; RINCON, Gloria. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo

Didáctico en el Campo del Lenguaje. CERLALC. UNESCO. Bogotá. 2009. Pág. 259

REAL ACADÉMIA ESPAÑOLA. Diccionario panhispánico de dudas. 2005.

RINCÓN CARVAJAL, Oscar Alejandro. La infografía educativa como herramienta didáctica: Una posibilidad de medición del proceso formativo en el área de Educación Física de los estudiantes del grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Federico Ángel del municipio de Caldas-Antioquia. Medellín, 2016. Trabajo de grado (Magister en Educación con énfasis en maestro: pensamiento-formación). Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de educación.

RODRIGUEZ, Edisa Caja. Canchaya, Miguel Ángel. Panta, Martín García. El uso de la infografía y su influencia en el aprendizaje de la comprensión de lectura en los estudiantes del tercero de secundaria en la Institución Educativa privada Los Ángeles, Chaclacayo, 2013. Lima, 2013. Trabajo de grado (Licenciado en Educación). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento Académico de Comunicación. Pág. 192

ROJAS F., María Teresa. Investigación acción y práctica docente. En: Cuaderno de Educación N°42 (marzo de 2012). Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Módulo cuarto: investigación cualitativa.

ICFES, 1996. ISBN: 958-9329-18-7. Bogotá, Colombia. Pág. 178

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Editorial Trillas, México, 1983. Pág. 272. ISBN: 968-24-1301-X

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó, 1998. 199 p. ISBN: 9788478270743.

USUGA, Xilena y SALDAÑA, Sebastián. Análisis del comic como texto discontinuo a través del modelo didáctico de María Acaso. Bogotá, 2015. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Pág. 150

VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Editorial Paidós, Barcelona, 1983. Pág. 310

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. Bucaramanga, 2013. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Pág. 180

ANEXOS

ANEXO A. Certificado curso “Protección de los participantes humanos de la investigación”



ANEXO B. Carta aval del rector

Bucaramanga, Mayo 11 de 2017

Licenciado:
SAULO VICENTE VALDERRAMA ÁVILA
Rector Institución Educativa Maiporé
E.S.M.

Cordial saludo,

En el marco de la maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, la licenciada Ladia Mayerly Ferreira Beltrán se encuentra desarrollando el proyecto "La infografía como recurso para fortalecer los procesos lectores de los estudiantes de quinto primaria". El objetivo de la propuesta es fortalecer los procesos de lectura por medio de la utilización de la infografía como recurso didáctico en los estudiantes de grado quinto, con esto se contribuye al mejoramiento de los procesos educativos que se llevan en la institución en el área de Básica Primaria. Por lo anterior, se solicita su autorización para poder llevar a cabo el proyecto de investigación en la institución a su cargo y poder usar el nombre de la misma cuando el proceso lo requiera.

Agradezco de antemano su importante colaboración y apoyo para contribuir en la formación profesional de los docentes de la institución y de los estudiantes que en ella se educan.

Cordialmente,

Ladia Mayerly Ferreira Beltrán
C.C. 1.102.350.105 de Piedecuesta
Docente de Español en Básica primaria



Firma de autorización: _____

Fecha de autorización: _____

Vs / mmd
Mayo 12 / 2017



ANEXO C. Consentimiento informado

 Universidad Industrial de Santander	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA CARTA DE ASENTAMIENTO ESTUDIANTES QUINTO	
--	---	---

CARTA DE ASENTAMIENTO

Bucaramanga, 5 de abril de 2017

Saludo especial

Apreciados estudiantes, yo Ladja Mayerly Ferreira Beltrán como docente de la institución quiero compartirles que



adelanto un proyecto de investigación en Pedagogía desde la línea de Lenguaje, orientado por la Universidad Industrial de Santander, con el fin de diseñar e implementar una propuesta educativa para el fortalecimiento de la lectura de textos discontinuos.

El proyecto se denomina: "La infografía como recurso didáctico para fortalecer los procesos de lectura en estudiantes del grado quinto de una institución educativa de Bucaramanga". Para el cual se viene adelantando búsquedas de material teórico y fundamentación desde hace algún tiempo. En esta etapa, iniciaremos con la fase de recolección y registro de información con el apoyo de maestros y estudiantes de la comunidad educativa.

Es muy importante contar con su respaldo y participación activa en cada una de las actividades que se proponen en la ejecución de esta propuesta pedagógica. La participación es voluntaria, no es obligatoria y en caso que desee retirarse de la investigación en algún momento lo puede hacer sin ninguna restricción. Querido estudiante, la no participación en las actividades no afectará tus desempeños ni calificación. Pero, el objetivo de esta propuesta es fortalecer los procesos de lectura, con lo cual usted saldrá beneficiado.

Durante la ejecución de la propuesta se realizarán diferentes actividades muy interesantes y significativas como el grupo focal, que cual es un conversatorio, en el que los estudiantes demuestran su saber sobre la infografía y la interpretación de diferentes tipos de textos; también realizaremos talleres investigativos con actividades en las que reforzarán los nuevos aprendizajes.

Es de aclarar que por el principio ético de la propuesta, el nombre y datos personales de los participantes no serán publicados en ningún documento. Las conclusiones que se establezcan serán publicadas y socializadas, pero su privacidad será respetada sin afectar su dignidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente; si tienes la disposición para participar de forma activa en el desarrollo de esta propuesta, marca con una X los niños que están trabajando, que indica que tiene todo el interés y deseo de iniciar el trabajo; y si por lo contrario no desea participar en su desarrollo, marca X sobre la casilla en blanco.



DISPUESTO A PARTICIPAR



ESTA VEZ NO PARTICIPO

Recuerda que este documento debe ser firmado por tu acudiente, quien autoriza la participación del estudiante en las diferentes actividades para la realización de la propuesta.



Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la Docente LADIA MAYERLY FERREIRA BELTRÁN al correo mayerlyferreira86@gmail.com

Se anexa formato de asentimiento para ser diligenciado

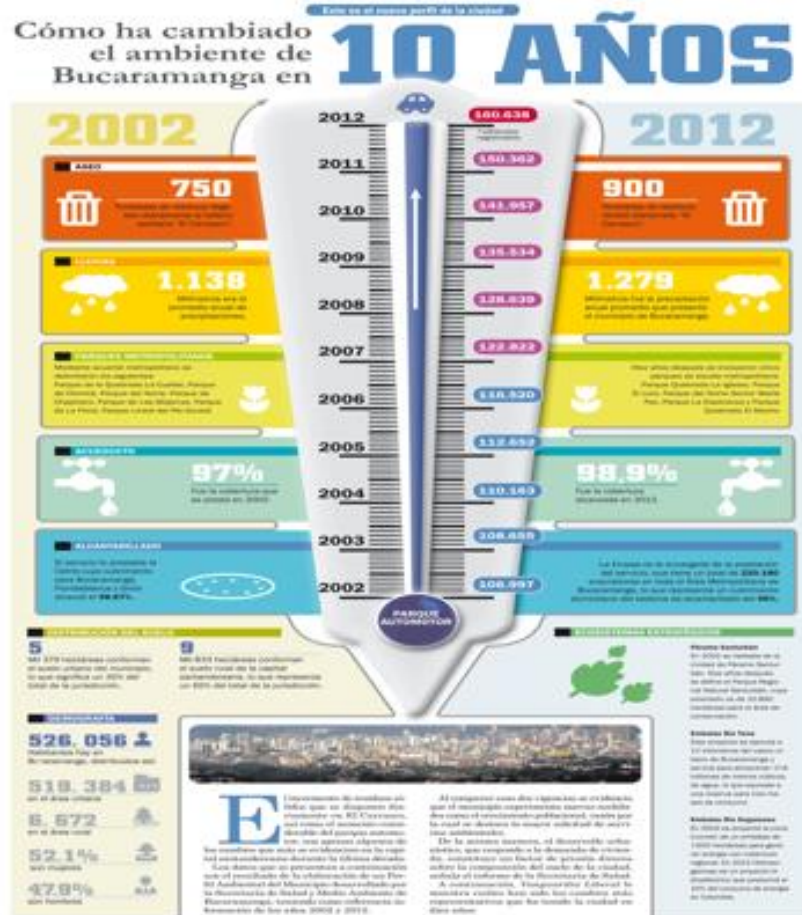
Reciban nuestros agradecimientos por su atención y valioso apoyo,

LADIA MAYERLY FERREIRA BELTRÁN
Estudiante Maestría en Pedagogía
Universidad Industrial De Santander

ANEXO D. Prueba diagnóstica

	<p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>MAESTRIA EN PEDAGOGIA INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO PRUEBA DE LECTURA ÁREA DE LENGUAJE</p>	
<p>OBJETIVO: Identificar las dificultades que tiene los estudiantes de grado quinto para leer e interpretar textos discontinuos.</p>			
<p>LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y RESPONDE LAS PREGUNTAS</p>			

Fuente: Secretaría de Salud y Medio Ambiente de Bucaramanga / Oficina de Planeación de Bucaramanga, Tomado de la información: Sistema Urbano, Ingeniería Urbana y Ambiental



Tomado de: <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/infografia-197661-asi-cambio-el-ambiente-de-bucaramanga-en-10-años>

1. Según el texto, la empresa encargada de prestar el servicio de alcantarillado a Bucaramanga, Florida, Girón y Piedecuesta en el 2012 es:

- a. Área metropolitana de Bucaramanga
- b. CDMB
- c. EMPAS
- d. Secretaría de Salud y Medio Ambiente

Componente	Semántico
Nivel	Literal
Habilidad	Recupera información presente en diferentes formatos en el texto
Clave	C

2. En Santander se han implementado algunas estrategias para ayudar a mejorar el ecosistema, algunas de ellas son:

- a. Páramo Regional Natural Santurbán e Hidrosogamoso
- b. Parque metropolitano, Acueducto, Alcantarillado y Aseo
- c. Cuidado del agua, del aire y de toda la ciudad
- d. Embalse Río Tona y Embalse del río

Componente	Semántico
Nivel	Literal
Habilidad	Recupera información explícita presente en diferentes formatos en el texto
Clave	A

3. En el texto, al escribir "El carrasco" entre comillas, el autor busca:

- a. Resaltar el nombre del relleno sanitario
- b. Informar lo desagradable que es el relleno sanitario
- c. Indicar que este lugar está lleno de vegetación
- d. Agregar información desconocida

Componente	Sintáctico
Nivel	Literal
Habilidad	Explica el uso y la función que cumple algunas marcas textuales en el texto
Clave	A

4. En el texto, la palabra **precipitaciones** hace referencia a:
- Rapidez
 - Tornado
 - Lluvias
 - Granizo

Componente	Semántico
Nivel	Literal
Habilidad	Define el significado de las palabras a partir del contenido del texto
Clave	C

5. La cantidad de automotores registrados en la ciudad capital en los últimos 10 años ha aumentado en un número total de 53.641 vehículos, de lo que se puede inferir que:
- Hay más gente que compra autos para movilizarse que motos
 - Se ha estabilizado la contaminación en la ciudad
 - Vive más gente en Bucaramanga que en otras ciudades del país
 - La contaminación del aire en la ciudad ha aumentado por la emisión de gases

Componente	Pragmática
Nivel	Inferencial
Habilidad	Deduce información implícita en diferentes formatos relacionándola con la que proviene de otras fuentes
Clave	D

6. Otro título apropiado para el texto sería:
- Los servicios públicos en Bucaramanga
 - 10 años de cambios ambientales
 - Evolución climática en Bucaramanga
 - 10 años de revolución

Componente	Pragmático
Nivel	Inferencial
Habilidad	Plantea hipótesis a partir de la información que plantea el texto
Clave	B

7. La intención del autor al representar la cantidad de automotores por año desde el 2002 al 2012 en un termómetro, es:
- Representarlo de manera llamativa

- b. Relacionar la temperatura con los automóviles que se venden
- c. Decir que el aumento de automotores afecta la temperatura del ambiente
- d. Expresar que la temperatura se sube cada año

Componente	Pragmática
Nivel	Inferencia
Habilidad	Deduce el significado de las imágenes según la intención del texto
Clave	C

8. Teniendo en cuenta el contenido del texto y a quien va dirigido, se podría publicar en:
- a. Una revista de farándula
 - b. Un periódico en la ciudad
 - c. Un noticiero de la ciudad
 - d. Un libro de texto

Componente	Pragmático
Nivel	Inferencial
Habilidad	Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y las características de los posibles lectores
Clave	B

9. La intención general del texto es:
- a. Informar lo que hace la alcaldía de Bucaramanga
 - b. Exponer los cambios más representativos con relación al ambiente en Bucaramanga del 2002 al 2012
 - c. Contar como es el perfil de la ciudad en el 2012
 - d. Explicar los cambios climáticos de Bucaramanga del 2002 al 2012

Componente	Pragmático
Nivel	Crítico
Habilidad	Identifica el propósito o la intención del autor con el texto
Clave	B

10. Teniendo en cuenta el contenido del texto, se puede decir que es un texto:
- a. Descriptivo, porque narra lo que ha ocurrido en Bucaramanga
 - b. Informativo, porque nos anuncia lo ocurrido en Bucaramanga
 - c. Expositivo, porque presenta los cambios ambientales ocurridos en Bucaramanga
 - d. Argumentativo, porque discute sobre los cambios ambientales ocurridos del 2002 al 2012

Componente	Sintáctico
Nivel	Crítico
Habilidad	Reconoce la estructura del texto a partir de información implícita en el texto
Clave	C



11. El texto muestra los cambios ambientales del año 2002 al 2012. Si se hiciera el comparativo entre el 2012 y la actualidad, los resultados mostrarían que:
- La ciudad es más grande, bonita y cuidada
 - La gente ha ido al campo a vivir
 - Han comprado más autos que en el 2012, pero no contaminan
 - La ciudad ha continuado creciendo y la contaminación aumentando

Componente	Pragmático
Nivel	Crítico
Habilidad	Relaciona información presente en diferentes formatos para una comprensión global y asume una posición frente a ella
Clave	D

12. Del texto podemos concluir que:
- Tenemos que tomar medidas urgentes para ayudar a que el medio ambiente de Bucaramanga no se siga destruyendo
 - Bucaramanga es una ciudad que implementa muchas estrategias para cuidar el medio ambiente
 - Debemos cuidar los servicios públicos de la ciudad y ayudar a no contaminar
 - Se debe reducir la cantidad de basura que se produce por habitante

Componente	Semántico
Nivel	Crítico
Habilidad	Plantea hipótesis a partir de la información que plantea el texto
Clave	A

ANEXO E. Encuesta de hábitos lectores

	Universidad Industrial de Santander	MAESTRIA EN PEDAGOGIA INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO ENCUESTA A ESTUDIANTES ÁREA DE LENGUAJE	
OBJETIVO: Identificar los comportamientos lectores y las estrategias usadas que usan con mayor frecuencia los estudiantes de quinto para interpretar textos.			
Querido estudiante: La siguiente encuesta no tiene ningún valor apreciativo para tu nota de español. Por lo tanto, te agradezco que contestes con relación a lo que realizas			
Marca con una X la respuesta correcta			

1. ¿Te gusta leer?
SI NO

2. Señale las tres opciones de tipos de textos que más le gusta leer
 Cuentos Fábulas Mitos Leyendas
 Novelas Afiches Cartas Caricaturas
 Libros de imágenes Otros Ninguno

3. Cuando lee, ¿en qué lugar lo hace?
 Colegio Casa Biblioteca Otro

4. ¿Cuáles son los motivos por los que lee?
 Interés Gusto Imposición
 Para pasar el rato Otro

5. ¿Cuántas veces a la semana lees?
 0 1 2 3 4 5 Otro

6. ¿En cuál de los siguientes medios lee frecuentemente?
 Libros Periódicos Revistas Internet

7. Cuando lee un texto, lo primero que hace es
 Preguntarse qué sabe del tema Imaginar de qué tratará el texto
 Mirar las imágenes que tiene Leerlo simplemente
 Ninguna de las anteriores

8. A medida que va haciendo la lectura, usted:
 Subraya la idea principal Subraya las palabras desconocidas
 Escribe lo que entiende de cada párrafo Solamente lee
 Ninguna de las anteriores

9. ¿Cuántas veces lee un texto?

- | | |
|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Hasta entenderlo |
| <input type="checkbox"/> | Sólo una vez |
| <input type="checkbox"/> | Dos veces |
| <input type="checkbox"/> | Las que le digan |

10. Al terminar de leer un texto, usted:




- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Escribe un resumen |
| <input type="checkbox"/> | Realiza un esquema |
| <input type="checkbox"/> | No hace nada |
| <input type="checkbox"/> | Lee otros textos sobre ese tema |

11. Si no comprende un texto que lee, usted:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Vuelve a leer el texto |
| <input type="checkbox"/> | Consulta sobre el tema en otras fuentes |
| <input type="checkbox"/> | Consulta el significado de palabras desconocidas |
| <input type="checkbox"/> | Lo dejo a un lado |

ANEXO F. Guía de trabajo N° 1

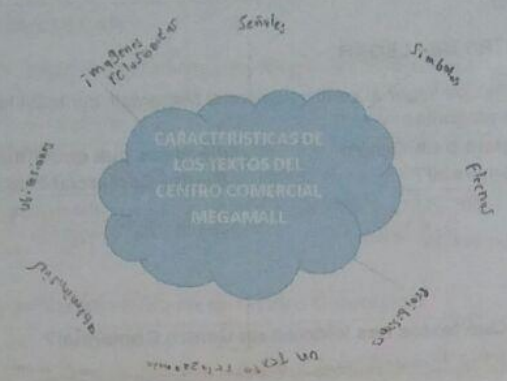
E-12

	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ÁREA DE LENGUAJE SALIDA PEDAGÓGICA GUÍA N° 1	
OBJETIVO: Reconocer e interpretar los diferentes tipos de textos discontinuos que se pueden encontrar en una situación comunicativa real.		
GRADO QUINTO		
ANTES DE LLEGAR		
<p>Antes de llegar al centro comercial Megamall, contesta las siguientes preguntas:</p>		
<p>¿Qué es para ti un Centro comercial?</p> <p><i>Para mí es un lugar amplio y espacioso donde abren gran variedad de tiendas</i></p>	<p>¿Qué crees que encontrarás en el Centro Comercial Megamall?</p> <p><i>tiendas de varias cosas de material de ropa y perfumes</i></p>	
<p>¿Qué textos has leído en un Centro Comercial?</p> <p><i>Publicidades, promociones, folletos de tiendas y descuentos</i></p>		
 REFLEXIONA SOBRE TU EXPERIENCIA		
<ul style="list-style-type: none"> • En la actividad inicial de parejas, ¿cuál fue tu función? <i>Quise tener que jugar con los demás con los mejores beneficios</i> • ¿Cómo fue la experiencia desde tu función? <i>reflexión porque hay que ir y tener a tu compañero e irte explicando las cosas e irte con la que se debe</i> • Si tú pudieras ver pero no supieras leer, ¿crees que sería fácil que te comunicaras? ¿por qué? <i>no la lectura se basan la mayoría de personas con una visión depende de la lectura</i> • Si llegaras al centro comercial de una ciudad que visitas por primera vez, ¿cómo harías para ubicar el baño o servicios de comida? <i>con los señas y señales que hay de él</i> 		



DURANTE EL RECORRIDO

Completa el esquema escribiendo qué características tienen los textos que ves en el Centro Comercial.



MANOS A LA OBRA

Escoge un afiche de los que viste en el centro comercial y transcribelo, luego señala sus características.

Por su precaución y cuidado prohibido

7

ANEXO G. Infografías trabajo exposición

CadenaVerde

Jaguar

(Panthera onca)

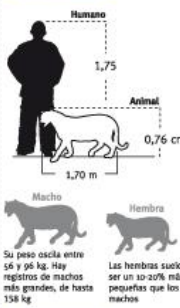
El mayor felino de América



Declarado monumento natural nacional en Argentina en el año 2001



Peso y estatura



Referencias culturales

Ha sido objeto de culto por gran parte de las culturas indígenas de México, América Central y Sudamérica. En el México precolombino, los guerreros jaguar (guerreros profesionales aztecas pertenecientes a las clases bajas), portaban pieles de jaguar sobre la espalda a modo de distintivo en la batalla.



Caracas. En Venezuela, hasta los años 1950, el jaguar tenía una amplia distribución. Hoy, sólo las poblaciones ubicadas en Amazonas y Bolívar son relativamente estables; las ubicadas en la Sierra de Perijá (Zul), llanos occidentales, pie-

demonte andino y delta del Orinoco están en constante disminución y, en la Cordillera de la Costa están casi extintas. La especie fue declarada vulnerable de extinción por la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) en 1990.

Principales amenazas. El factor más importante, en cuanto a la disminución de jaguares, es la pérdida de hábitat por la deforestación con fines forestales y mineros o para la transformación en áreas agrícolas y ganaderas. ■ NOTICIAS

Amenazas

Entre sus principales amenazas se encuentran

- Hábitat:** la deforestación de sus espacios
- Enfrentamientos:** Los rancheros a menudo los matan para proteger al ganado
- La cacería:** La caza furtiva por su piel
- Los huracanes:** Estos devastan la parte septentrional de su hábitat

Características del felino

Reproducción

Se aparean durante todo el año, aunque el número de nacimientos se incrementa durante la estación lluviosa, cuando las presas son más abundantes. Las parejas se separan después del coito y las hembras se encargan del cuidado de los cachorros.

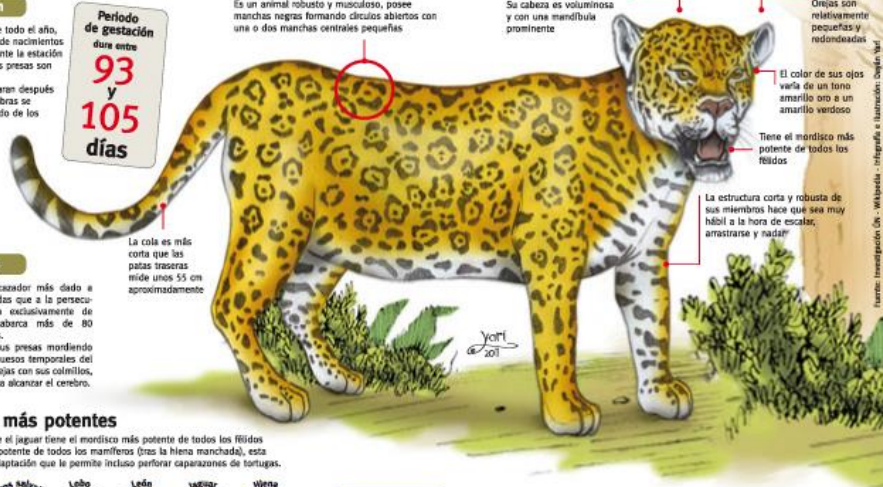
Pares habitualmente **2** crías

Periodo de gestación dura entre **93 y 105** días

Es un animal robusto y musculoso, posee manchas negras formando círculos abiertos con una o dos manchas centrales pequeñas

Su cabeza es voluminosa y con una mandíbula prominente

Orejas son relativamente pequeñas y redondeadas

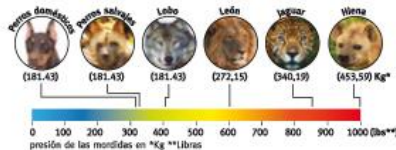


Alimentación

El jaguar es un cazador más dado a preparar emboscadas que a la persecución, se alimenta exclusivamente de carne su dieta abarca más de 80 especies diferentes. Prefiere matar a sus presas mordiendo directamente los huesos temporales del cráneo entre las orejas con sus colmillos, perforándolos hasta alcanzar el cerebro.

Mordidas más potentes

Se ha sugerido que el jaguar tiene el mordisco más potente de todos los felinos y el segundo más potente de todos los mamíferos (tras la hiena manchada), esta potencia es una adaptación que le permite incluso perforar caparazones de tortugas.



Simbolismo

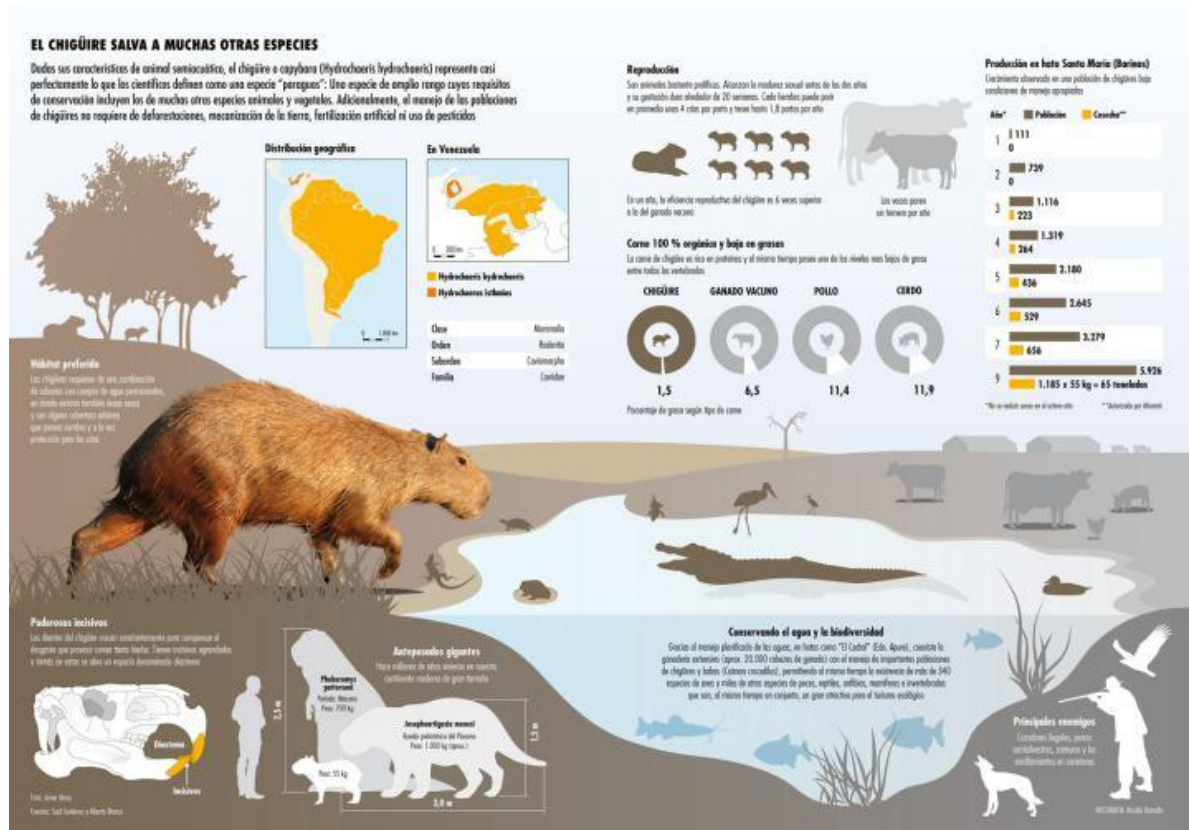
Su imagen es usada en algunos símbolos patrios y equipos deportivos entre otros



Tomado de:

<https://i.pinimg.com/originals/5c/dc/47/5cdc474db40bf84e0cbbc09b01f58514.jpg>

ANEXO H. Infografía del chigüiro



Tomado de: <https://www.pinterest.com.mx/pin/88664686396505641/>

ANEXO I. Infografía del jaguar

EL JAGUAR EN MAYOR PELIGRO DE EXTINCIÓN DE LO PENSADO

El jaguar se encuentra en mayor peligro de extinción del que se conocía, pues solo quedan 64.000 ejemplares de este gran felino que vive en el continente americano, según un estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



Área geográfica donde habita

9.000.000 km² Antes de 1900 su hábitat se extendía 19.000.000 km²

No. de países donde vive

18 Ha desaparecido de El Salvador y Uruguay y está casi extinto en EE.UU.

Especímenes en América

alrededor de 64.000

Subpoblaciones

34

En peligro de extinción

33 Algunas de ellas en peligro crítico



Panthera onca

Nombre científico

Ocelotl

Idioma náhuatl

Balam

Lengua maya

Subpoblación de la Amazonía



Comprende el 90 % de los jaguares del continente

57.000 especímenes

▶ Abarca regiones de Brasil, Perú, Ecuador y Colombia

▶ Por su gran tamaño es la única subpoblación considerada fuera de riesgo de extinción

▶ El 10 % restante integra 33 subpoblaciones que se extienden en todo el continente

Mayores amenazas



Pérdida de su hábitat



Agricultura y ganadería



Cacería



Disminución de sus presas



Asentamientos humanos

Áreas protegidas

38,4 %

del total de su hábitat está protegido

Brasil 66 %

Venezuela 8 %

Perú 8 %

Bolivia 5 %

Colombia 3 %



EFECOM

Tomado de:

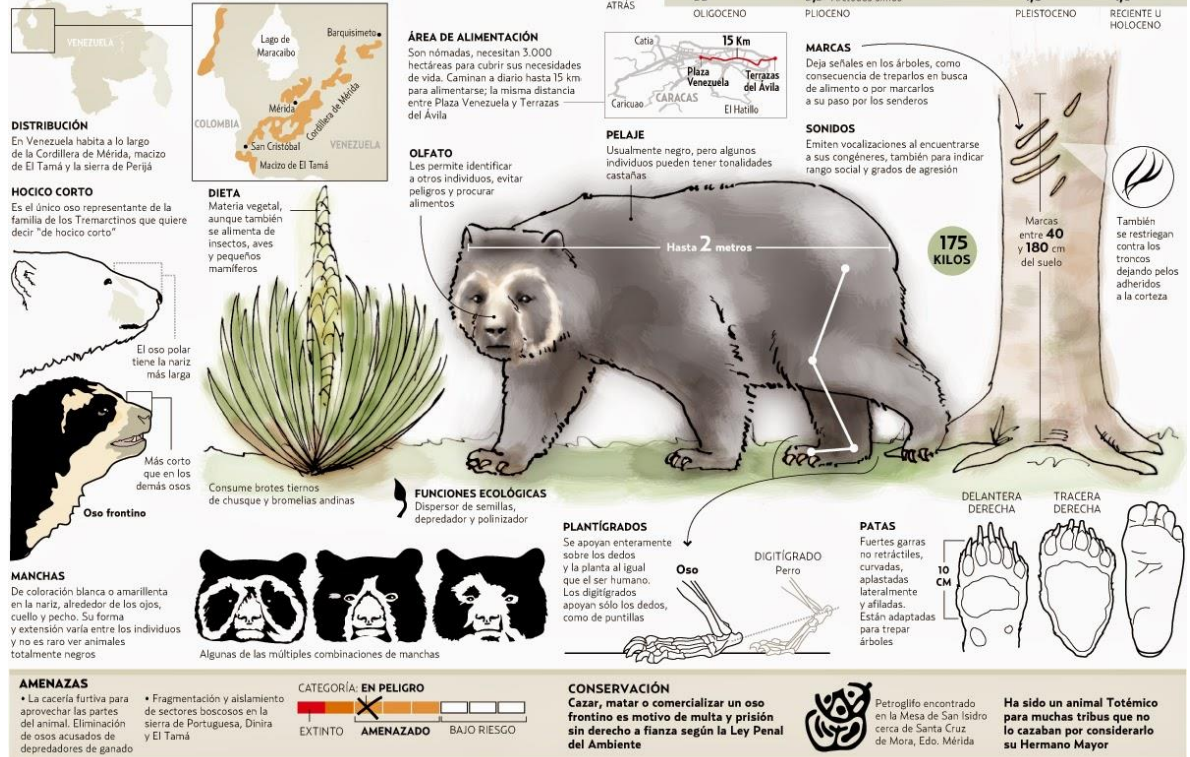
<https://estaticos.efe.com/efecom/recursos2/imagen.aspx?IVW2oAh2vjOReEUXzIQJRBHETE6-P-2bpl36Q4TncnkXVSTX-P-2bAoG0sxyzXPZPAk5I-P-2fU5U5w1GwdV-P-2frRLa5GKDR0xzwg-P-3d-P-3d>

ANEXO J. Infografía oso de anteojos

OSO FRONTINO

Nombre científico: *Tremarctos ornatus*. También llamado oso de anteojos

Es el único oso de América del Sur. Respetado por los pueblos precolombinos y cazado como trofeo desde la época de la colonia hoy se encuentra en peligro de extinción debido principalmente a la invasión de su hábitat natural



Tomado de: <http://loraverde.blogspot.com.co/2014/08/oso-de-anteojos.html>

ANEXO K. Presentación a estudiantes

25 de junio 1928: Bélgica contó con el privilegio de ser cuna de dos de los artistas de historietas más reconocidos en el mundo: Georges Hermi, mejor conocido como Hergé, autor de las *Aventuras de Tintín*, y Pierre Culliford, famoso en el mundo con el nombre de Peyo. Culliford nació en Bruselas el 28 de junio de 1928. Estudió en la academia belga de Bellas Artes, aunque la terminó abandonando. Sin embargo, no abandonó su veta artística. Durante la Segunda Guerra Mundial trabajó en un estudio de animación. Cerca de esta época se originó su seudónimo: una aparente mala pronunciación en inglés de su nombre Pierre. Sus primeros trabajos independientes fueron publicados en periódicos de su país a finales de los años 40. En 1952 fue invitado a trabajar en *Spirou*, una revista francesa de historietas especializada en el público infantil. Allí publicó una serie conocida como *Joban et Pirlouï*, una historia de aventuras y fantasía ambientada en la Edad Media. Peyo nunca se imaginó que la publicación del capítulo *La flauta de seis agujeros* (1959) de esta serie cambiaría su vida por completo. Para ese número el artista diseñó un pueblo mágico poblado por pequeñas criaturas azules: habían nacido *Los Pitufos*. Estos terminaron por robarse el show y causaron tanto furor que Peyo prácticamente tuvo que dedicar todos sus años de trabajo restantes para retratar las aventuras de la comunidad liderada por Papá Pitufo.

En su idioma original –francés– estos pequeños personajes se llamaron *Les Schtroumpfs*, un nombre impronunciable en varias lenguas, lo que llevó a que este se adaptase en varios países: además de su traducción en español (*Los Pitufos*), en inglés se llaman simplemente *Smurfs*, en catalán *Barrufets* y en italiano *Puffi*. Peyo publicó la historieta de los Pitufos hasta 1991. Su influencia traspasó el mundo del cómic y tuvo numerosas adaptaciones en el cine, la televisión y los videojuegos. En 2011, como parte de la campaña de promoción de la película en formato 3D, el pueblo español de Júzcar pintó todas sus casas de azul. En posteriores consultas populares, la particular coloración de la población se mantuvo, convirtiéndose en el “primer pueblo pitufo” de la vida real.

Peyo falleció a causa de un infarto en 1992. Desde entonces, su hijo Thierry Culliford se ha hecho cargo de las historias de *Los Pitufos*.

ANEXO L. Infografía de los Pitufos

Un pequeño mundo azul

En octubre de 1958 el público conoció a unos pequeños seres azules: los pitufos.

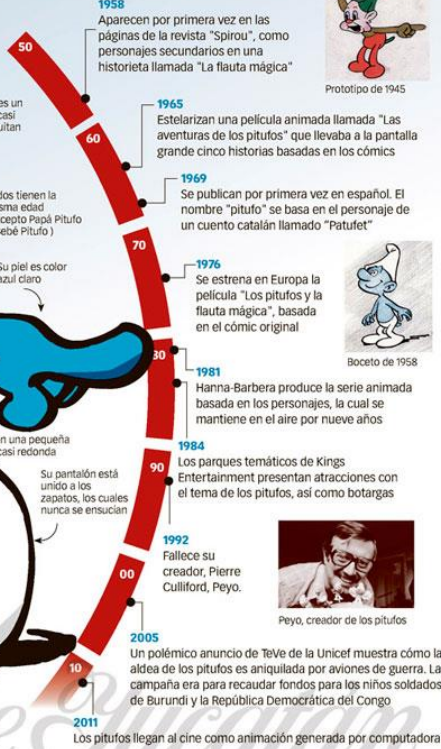
ANATOMÍA DE UN PITUFO



¿Qué tan alto es un pitufo?
Según se menciona en la serie de dibujos animados, un pitufo mide aproximadamente lo mismo que tres manzanas, es decir, entre 15 y 18 cm



HISTORIA DE LOS PITUFOS



PITUFOS EMBLEMÁTICOS



EL ETERNO ENEMIGO



PITUFOS POR EL MUNDO

Cómo se conoce a los pitufos en diferentes idiomas



Fuente: Investigación propia

E. Loria

Tomado de: <https://www.pinterest.es/pin/363525001144081790/>

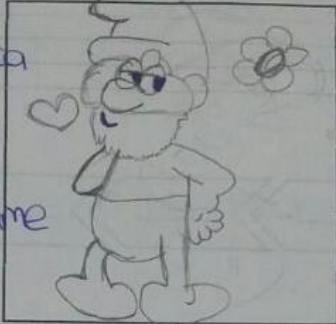
ANEXO M. Guía de trabajo sobre los pitufos

MAESTRIA EN PEDAGOGIA
 AREA DE LENGUAJE
 GUÍA DE TRABAJO N° __

OBJETIVO: leer y comprender un texto expositivo. (infografía)

1. Realiza el dibujo de un pitufo y escribe a sus alrededor las cosas que creas que o caractericen.

Pituflina es la única mujer estanes gondidos de gargame



son azules
 son felices
 son una familia

2. Escribe un párrafo expositivo sobre el programa animado "los pitufos"

Los pitufos son una familia unida, todos son azules y alegres. Solo había una mujer llamada Pituflina y el resto son hombres, con diferentes personalidades.

3. Escribe en el esquema tu hipótesis sobre el señor Peyo.

un escarabajo
 hibernetas

nació en Bruselas el año 1928

se llama Pierre Culliford

PEYO Es...

murió en el año 1992 de un ataque del corazón

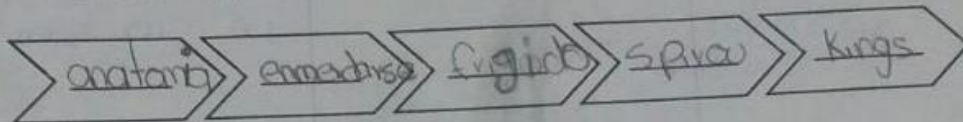
se sentía prisionero por escribir mucho sobre los pitufos.

1928
 24
 1992

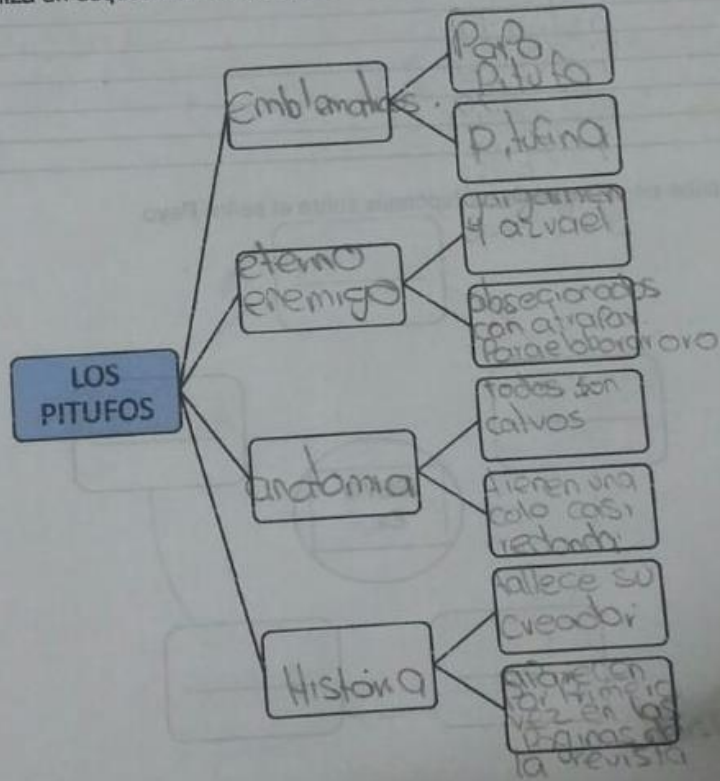
4. Escribe un párrafo descriptivo sobre lo que crees que ocurrió en el cómic.

anatomía = describe su partes físicas
emmerdise = que la dolido buena
engido = tipo de goro
spivou = página de revista
kings = es un parque temático

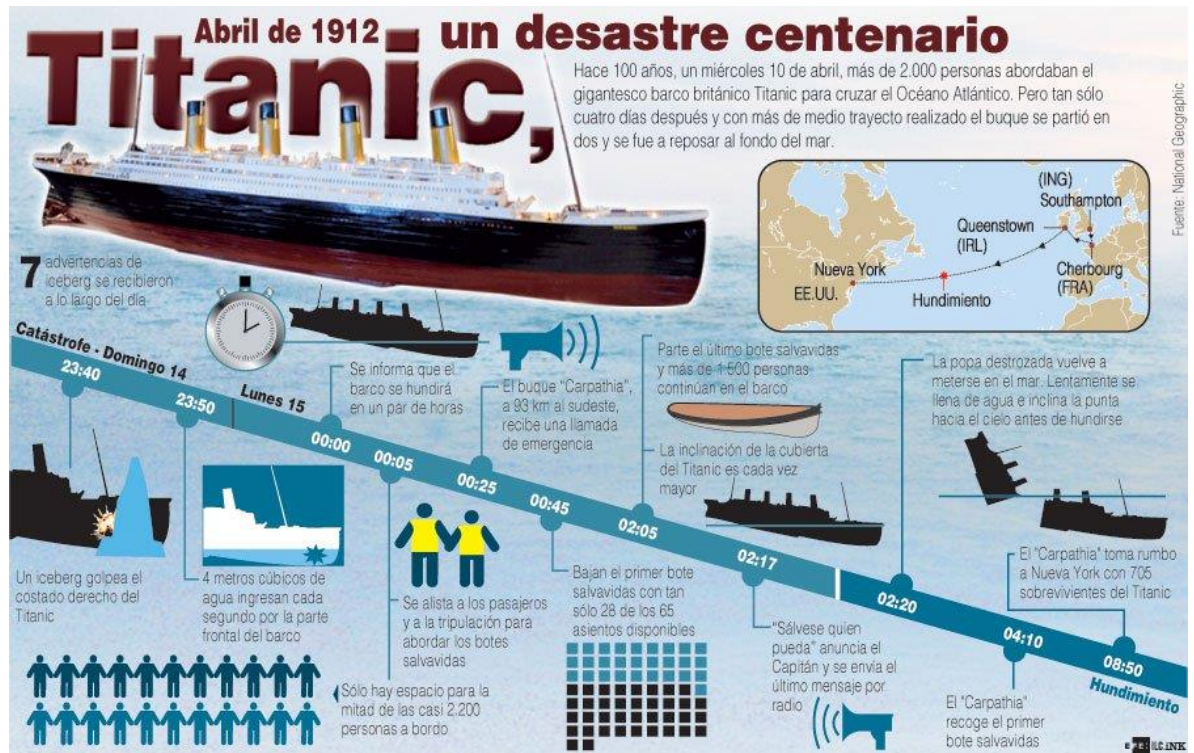
5. Escribe las palabras



6. Realiza un esquema en el que presente todo lo aprendido de los pitufos



ANEXO N. Infografía del Titanic



Tomado de:

<https://www.elnuevodia.com/noticias/mundo/infografias/titanicundesastrecenenario-13148/>

ANEXO O. Infografía E17

las drogas

que son las drogas: Una droga es una sustancia que puede modificar en el pensamiento de una persona, las sensaciones y las emociones de la persona que la consume.

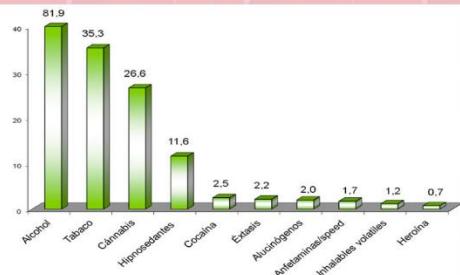
tipos de drogas: son marihuana, heroína, cocaína, tabaco, alcohol, speed, éxtasis, y basuco






enfermedades de las drogas: causan cáncer en los pulmones, boca, cuerpo, y puede afectar al bebé y lo puede matar



cuántas se consumen por cada droga:





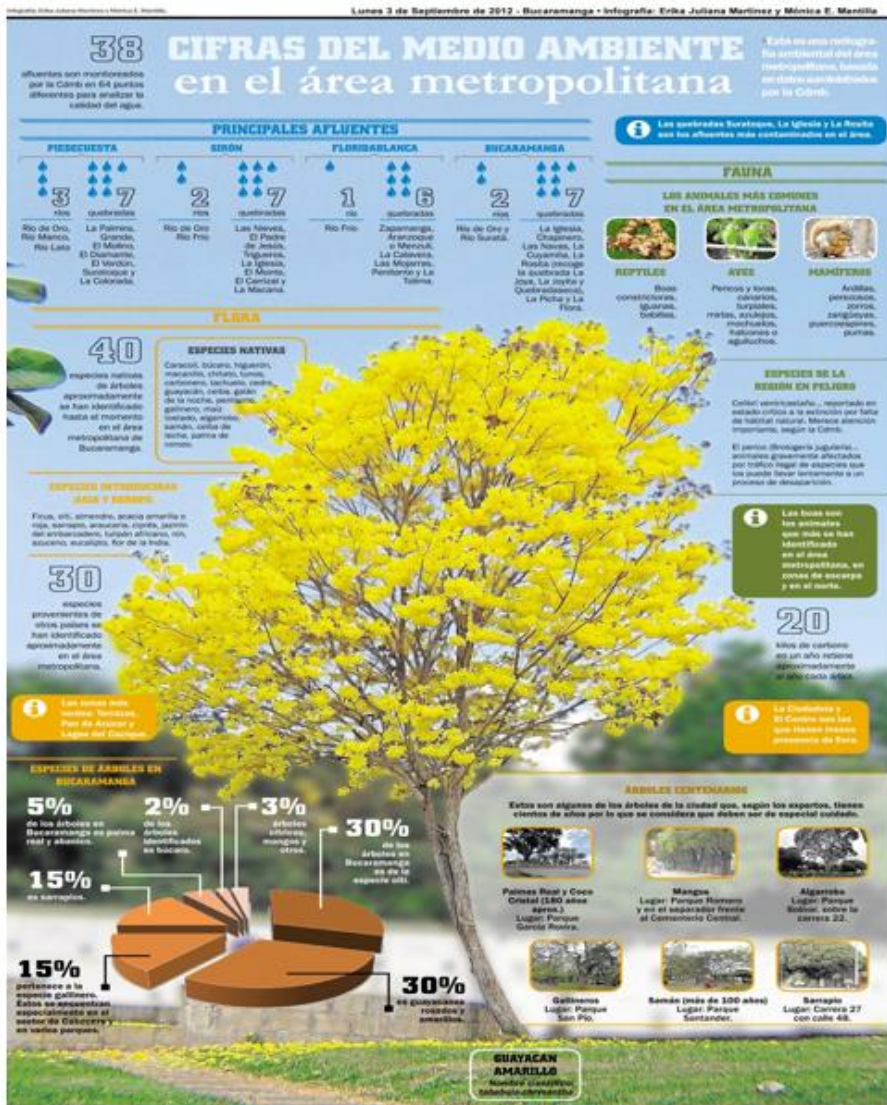
ANEXO P. Guía N° 1 Estudiantes 24

		MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ÁREA DE LENGUAJE SALIDA PEDAGÓGICA GUÍA N° 2	
OBJETIVO: Reconocer la importancia de leer y comprender diferentes textos que encuentra en su contexto. Piensa en qué es leer para ti, luego completa el siguiente esquema			
Lo que conozco Por que leer es muy bueno y sino sabe leer te sero a muy difícil en subida	Lo que quiero aprender Leer muy bien para que no me pierda y conocer todo al rededor	Lo que aprendí aprendi a leer y es muy bueno para mi y no me perderia si aprendo a leer	

E-24

ANEXO Q. Prueba de salida

	<p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA PRUEBA DE SALIDA ÁREA DE LENGUAJE</p>	
<p>OBJETIVO: Evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes sobre la comprensión lectora durante la intervención pedagógica.</p>			
<p>LEE LA SIGUIENTE INFOGRAFÍA Y DESPUES CONTESTA LAS PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE</p>			



Tomado de: <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/infografia-172800-cifras-del-medio-ambiente-en-el-area-metropolitana>

1. Con relación al aire, del texto se puede inferir que:
 - a. Si se siembran más árboles el aire estarán más limpio
 - b. Se debe cuidar el aire
 - c. Los árboles se deben talar
 - d. Ninguna de las anteriores
2. Al decir que esta infografía es una radiografía ambiental del área metropolitana, se quiere:
 - a. Dar a conocer que se hizo un examen para analizar el ambiente
 - b. Señalar que esta información revela el estado ambiental dela zona
 - c. Explicar que no es muy clara la información
 - d. Mostrar el estado de salud de los bumangueses
3. Las zonas más verdes de Bucaramanga son:
 - a. Terrazas, Cabecera y El Centro
 - b. El Centro y La Ciudadela
 - c. Pan de Azúcar, Cabecera y Lagos del cacique
 - d. Terrazas, Pan de Azúcar y Lagos del Cacique
4. Del texto se puede inferir que el área metropolitana de Bucaramanga está conformada por los municipios:
 - a. Piedecuesta, Girón y San Gil
 - b. Bucaramanga, Santander y Girón
 - c. Piedecuesta, Girón, Floridablanca y Bucaramanga
 - d. Bucaramanga, Santander, Girón y Floridablanca
5. Las gotas de agua en el texto son usadas para:
 - a. Representar la lluvia que cae en la ciudad
 - b. Señalar la importancia del agua
 - c. Representar la cantidad de ríos y quebradas
 - d. Acompañar el texto
6. Una de las razones por las que en La Ciudadela y El Centro tiene menos árboles es porque:
 - a. La gente no quiere tenerlos en sus barrios
 - b. Son estorbo para la comunidad
 - c. Los talan para construir viviendas
 - d. Los dejan en la ciudad para que mejore el ambiente
7. La cantidad de árboles originarios de Bucaramanga son:
 - a. Treinta y ocho
 - b. Treinta
 - c. Cuarenta
 - d. Veinte
8. Los árboles más antiguos en la ciudad deben ser protegidos porque:
 - a. Ayudan a limpiar el aire de la ciudad
 - b. Llevan muchos años en nuestra ciudad
 - c. Son emblemas de la ciudad
 - d. Todas las anteriores

9. A partir de la intención comunicativa del texto, se puede afirmar que es un texto:
- Narrativo
 - Informativo
 - Expositivo
 - Comunicativo
10. El Guayacan amarillo y el Gallinero son:
- Unas aves muy bonitas
 - Unos animales de Bucaramanga
 - Árboles nativos de Bucaramanga
 - Ninguna de las anteriores
11. La razón por la cual el colibrí ventricastaño se encuentra casi extinto es por:
- Que han dejado de existir
 - El tráfico ilegal
 - La destrucción de su hábitat natural
 - Todas las anteriores
12. Se puede inferir que han traído plantas de Asia y Europa a Bucaramanga porque:
- En Bucaramanga hay muchos árboles como esos
 - Colombia tiene la mejor flora del mundo
 - En Bucaramanga no hay árboles de esas especies
 - Son plantas muy bonitas
13. La Calavera y La Tolima son:
- Quebradas de Bucaramanga
 - Ríos de Floridablanca
 - Quebradas de Piedecuesta
 - Quebradas de Floridablanca
14. Se podría decir que uno de los motivos por los cuales las quebradas Suratoque, La Iglesia y La Rosita son las más contaminadas es porque:
- La cantidad de personas que viven en Bucaramanga
 - Las personas que se bañan en el río
 - La cantidad de automóviles de la ciudad
 - Las basuras que arrojan a las quebradas
15. En el área metropolitana la mayor población de animales es de:
- Ardillas
 - Reptiles
 - Aves
 - Todas las anteriores
16. Del texto se puede concluir que:
- En el área metropolitana se tiene varias afluentes
 - El Guayacan Amarillo es muy bonito
 - En Bucaramanga hay poca fauna
 - En el área metropolitana hay muchos árboles |

ANEXO R. Infografías realizadas por los estudiantes

los delfines

que son:
los delfines son mamíferos acuáticos vivíparos , pertenecen al reino oceánico



como se reproducen
los delfines se varían según el tipo de especie normalmente



características
son mamíferos que pertenecen a una familia cetáceos , y son de gran tamaño.



que comen
los delfines comen peces , calamares y mariscos ..



donde viven
los delfines viven en océanos , ríos , y algunos viven en aguas cálidas ...



hecho por :
bohorquez jaimes lesty joheny

powered by
 Piktochart
© 2015 Piktochart.com

porque se extinguió el mamut lanudo

El mamut lanudo mejor conocido como el mamut de la tundra fue uno de los mamíferos proboscídeos más grande y sorprendente con los que nuestros antepasados convivieron en la tierra así ya mucho tiempo. hoy en día siguen extintos

Existen muchos cuestionamientos respecto a los verdaderos factores que en aquel entonces habrán incidido en su desaparición. ¿pero te has preguntado por qué se extinguió el mamut lanudo? ... uno de los animales que no podemos dejar de tener en cuenta son los mamuts y de entre ellos, el gigantesco mamut peludo, que habitó nuestro planeta hasta el cuaternario final, compartiendo el suelo con algunas de las primeras generaciones de seres humanos, pero porque se extinguió



Existe un estudio publicado en forma considerablemente reciente en el que se indagó en las causas de la extinción del mamut lanudo. Todo apunta a que la combinación entre el cambio climático y la caza furtiva por parte de los homínidos fueron las razones que llevaron a su extinción. el mamut lanudo vivía principalmente en el territorio europeo y asiático, de clima estepario. El cambio climático convirtió la estepa en una región más cálida y más húmeda. Más favorable para los humanos que para los mamuts, por lo cual el territorio fue invadido por esta creciente especie que terminó especializándose en la caza de mamuts. Así, el mamut sufrió una pérdida catastrófica de su hábitat en manos de un temible depredador, llegando hace 6 mil años a disponer de sólo el 10% del territorio que tenía hace 42 mil años, cuando los glaciares estaban en su momento de apogeo y el mundo era un lugar más feliz.



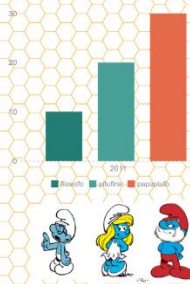
powered by



Los Pitufos

ellos son unos personajes creados por el dibujante belga peyo en la historieta *La flauta de los seis pitufos*

Los Pitufos más emblemáticos



características

- son duendecillos
- su piel es color azul claro
- todos son calvos
- su pantalón está pegado a las botas las cuales nunca se ensucian
- tienen una pequeña cola casi redonda
- todos tienen la misma edad excepto papapitufo y bebecitufo

EL Eterno Enemigo




Gargamel y Azrael
un brujo y su mascota
obsesionados con atrapar
pitufos para elaborar oro

Los pitufos por el mundo

como se conocen los pitufos por el mundo



ANEXO S. Diario de campo

	Universidad Industrial de Santander	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN - DIARIO DE CAMPO	
Momento: 3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO "Aprendiendo estrategias"			
Sesión 6 : septiembre 29		Duración: 1:30 horas	
Sesión 7: octubre 3 y octubre 5		Duración: 3 horas	
Sesión 8: Octubre 10 y octubre 13		Duración: 3 horas	
Sesión 9: octubre 16 y octubre 18		Duración: 3 horas	
Lugar: salón de clase			
Tema: estrategias de comprensión lectora			
Asignatura: Lengua Castellana			
Participantes: 32 estudiantes			
Observador: <u>Ladia Mayerly Ferreira Beltrán</u>			
Objetivo específico: Recuperar información explícita de diferentes textos. Elaboración de esquemas para representar un texto. Identificar la estructura del texto expositivo. Usar claves textuales para dar significado a palabras desconocidas. Formular inferencias a partir de información explícita. Asumir una posición crítica sobre un tema.			
Ambiente físico: la clase se realiza en el salón de bilingüismo.			
Códigos: G= guía más su número correspondiente de 1 a 10 E=estudiante más su número correspondiente según codificación Pf: profesora			
DESCRIPCION DE ACTIVIDADES		ANÁLISIS REFLEXIVO	
Vídeo 01784 12:32 La profesora inicia mostrando una imagen de un jaguar en el televisor, y diciéndoles a los estudiantes que piensen y que saben sobre ella. Pf: Ya saben qué animal es?		La profesora inicia presentando una imagen de un animal, el cual les causa impresión y despierta el interés. Además empieza a indagar por sus pre-saberes sobre este animal. E18: Es un jaguar.	

<p>E18: Es un jaguar. Pf: ¿qué saben sobre ellos? Estudiantes: Que son carnívoros. E1: Que vivieron en Venezuela. E18: Son unos de los animales más rápidos. E5: Que son cazadores. Pf: Muy bien. E25: Son mamíferos. Pf: ¿Qué quiere decir que son mamíferos? Estudiantes: Que toman leche. Pf: Y que se forman en el vientre de la madre. Pf: Ahora vamos a ver un video sobre el jaguar y enumerar los enunciados en la hoja que les voy a entregar. Pf: Tenemos un objetivo que vamos a desarrollar en el día de hoy, ¿cuál es? E3: Recuperar información explícita en el texto. Pf: Vamos a aprender a recuperar información que está ahí en el texto escrita. La profesora explica la guía que van a trabajar sobre el video y aclara las dudas sobre la misma. Mientras tanto los estudiantes van leyendo los enunciados de la guía para saber qué información van a estar recibiendo. Después se proyecta el video y los estudiantes comienzan a trabajar. La profesora proyecta dos veces el video a los estudiantes ya que algunos no alcanzaron a terminar la actividad con una sola vez. Una vez finalizada la proyección la profesora les pide a los estudiantes que intercambien sus guías con el compañero del lado para realizar la corrección de la actividad. Le proyecta las respuestas en el televisor y cada uno debe calificar. A continuación la profesora pregunta quiénes tuvieron 9/9. ACA FALTA VIDEO 01785- PC JAIRO 12:33 Video 01786 12:33 La profesora inicia preguntando a los estudiantes quienes tuvieron todo bien o quienes se equivocaron.</p>	<p>E5: Que son cazadores. E25: Son mamíferos. E18: Son unos de los animales más rápidos. E5: Que son cazadores. La profesora les da a conocer el objetivo de la clase. Recuperar información explícita de un texto. Después de captar la atención de los estudiantes les indica la actividad que continua. Para esta actividad la docente entrega la guía 4. Les explica que ellos van a observar un video, que a medida que van dando la información en el video, los estudiantes deben ir enumerándola en el orden en que se presenta en el video. La profesora les proyecta el video dos veces, ya que la mayoría no lograron identificar la información que se estaba dando en el video. La profesora hace uso de estrategias de coevaluación. Los estudiantes intercambian las fichas y su par les va a corregir. La profesora da el orden en que debía quedar la información organizada y ellos se coevalúan. La mayoría de los estudiantes tuvieron gran dificultad para recuperar la información del video. E1: ningún acierto E2: 1 acierto; E22: ningún acierto; E9: seis aciertos. De 9 enunciados.</p>
--	---

ANEXO T. Guía de trabajo de trabajo colectivo

INTEGRANTES		FUNCIÓN
Camilo Andres Lambos Esparza		Monitor de ideas
Jesus David Correa Martinez		mantener el orden
Anderson Fabian Muñoz Pérez		monitorear
Diana Milha		actuar de juez
Esmerly Rueda		Llevar el registro

TEMA DELA INFOGRAFIA	Oso Frontino
OBJETIVO DEL TEXTO	Informar para respetar una especie en peligro de extinción
ÁMBITO DE EMPLEO	Colegios, casa y zoológico
POSIBLE PÚBLICO	Para todo público
TEXTOS DISCONTINUOS	Porque presenta imagen, mapas y extensiones.
INFORMACIÓN DEL TEXTO	Es el unico oso de america del Sur. esta amenazado en peligro de extinción. Puede medir de ancho hasta 2 metros. Su peso es aproximadamente 175 kl. Su dieta es materia vegetal aunque tambien se alimenta de insectos, aves y pequeños mamíferos.

AUTO-EVALUACIÓN Y CO-EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta el trabajo en grupo realizado califica cada uno de los siguientes ítems. Recuerda que se evalúa el trabajo en grupo y no el individual, pero si algún compañero no cumple su función afecta el desempeño del grupo.

ITEM	TODOS SIEMPRE	ALGUNOS CASI SIEMPRE	ALGUNOS POCAS VECES	POCOS MUY POCAS VECES
Mantuvo un buen tono de voz	✓			
Hablo con respeto	✓			
Realizó la lectura	✓			
Trabajaron de forma organizada	✓			
Participó de la interpretación del texto	✓			
Aportaron en la identificación de las características de la infografía		✓		
Participaron de la preparación de la exposición	✓			
Participaron en la exposición	✓			
Respetamos y valoramos las exposiciones de los otros grupos	✓			

EN GRUPO

Dialoga con tu grupo sobre la actividad realizada y los aprendizajes adquiridos. Luego escriban qué aprendieron en esta clase.

Aprendimos a hacer una exposición bien redactada y todo sobre los fracciones
 Temas que mejoran la interpretación

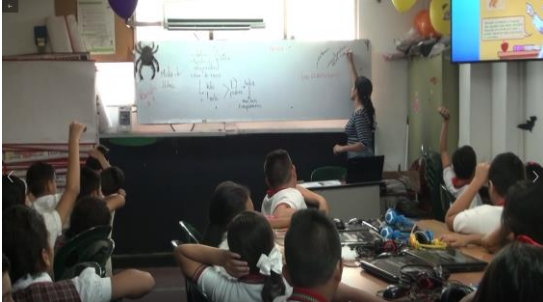
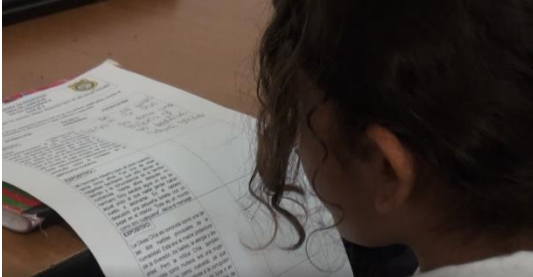
NOTA DE LA PROFESORA _____

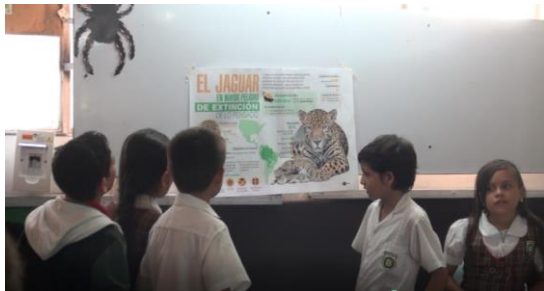
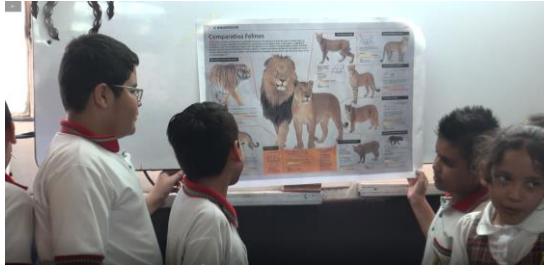
SUGERENCIAS _____

ANEXO U. Evidencias Momento 1: Exploración – Conflicto cognitivo

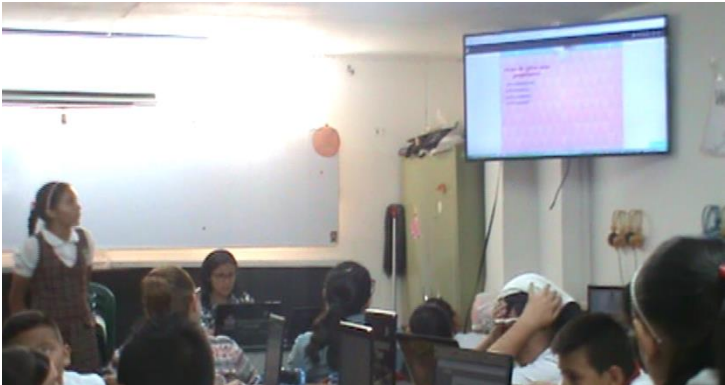
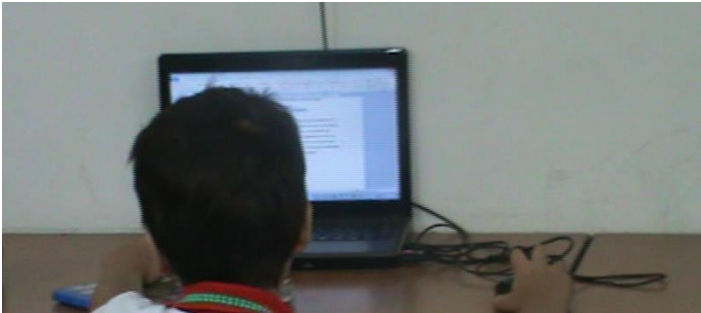
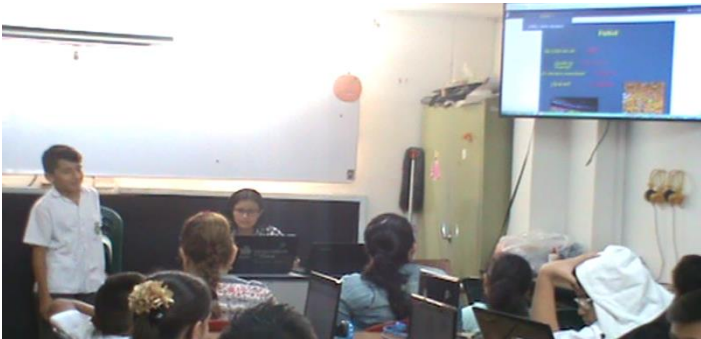


ANEXO V. Evidencias Momento 2: Elaboración, Introducción de conceptos, procedimientos y análisis





ANEXO X. Evidencias Momento 4: Expresión – Aplicación



ANEXO Y. Evidencias Momento 5: Evaluación del aprendizaje

