

INFERENCIAS EN EL PROCESO DE LECTURA: IMAGEN Y PALABRAS

BEATRIZ SORAYA LENIS ROMERO

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2019

INFERENCIAS EN EL PROCESO DE LECTURA: IMAGEN Y PALABRAS

Una propuesta para mejorar la comprensión inferencial con textos escritos y pictóricos

BEATRIZ SORAYA LENIS ROMERO

Trabajo de grado para optar al título de magíster en Educación

Director: MILTON HERNAN BENTANCOR TABUENCA

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2019

TABLA DE CONTENIDO

1. Aspectos Generales

1.1 Planteamiento del problema

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General

1.2.2 Objetivos Específicos

1.3. Justificación

1.4 Características de la población

1.5. Antecedentes

1.6 Viabilidad

2. Sustento teórico

2.1 Didáctica

2.2 Lectura

2.3 Comprensión lectora

2.3.1 Niveles de la comprensión lectora.

2.3.2 Nivel inferencial

2.4 Texto pictórico

2.4.1 Imagen y palabra

3. Imagen lectura y palabra: Resultados y análisis

3.1. Actividad diagnóstica

3.2 Secuencia didáctica

3.3 Cuento de doble final

3.4 Historieta

3.5 Cookie e inferencia

3.6 Descubriendo significados

3.7 Las inferencias morfosintácticas, predictivas y de tema

3.8 Galería de arte

3.9 Exposición y cierre del proceso, galería literaria.

4. Conclusiones

Bibliografía

Anexos

1. Aspectos Generales.

Introducción

El texto visual ha tenido una función ilimitada a la hora del ejercicio de la comunicación durante la historia de la sociedad; la importancia de la imagen y la escritura como complemento de la información convergen a la par, gracias a los medios masivos de comunicación. Lamentablemente, diferentes factores inciden en la anulación que la escuela deja entrever frente al uso, estudio y análisis de textos pictóricos, relegando su función al soporte del texto escrito. Así, el texto visual, es utilizado por todas las culturas en todos los procesos comunicativos y comerciales, por los diferentes medios. Pero, como lo expone Eco (2010) “[...] cierta cultura aristocrática haya establecido cierta diferencia entre una cultura alta y baja, recluyendo esta última al ámbito de los medios masivos”, puede ser la causa por la que su papel informativo fue desestimado frecuentemente por las instituciones educativas.

Entendiendo esta realidad en relación con la imagen y los textos apoyados en ella, cada vez tiene mayor magnitud la brecha en la escuela que separa los planes de estudio de las acciones e imaginarios de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación de carácter cualitativo, tiene espacio en una institución educativa oficial con estudiantes del grado quinto de básica primaria, de jornada única. De acuerdo con el análisis de las pruebas externas, se generó la inquietud de construir una propuesta didáctica encaminada a fortalecer el desempeño lector de los alumnos, frente a textos pictóricos y escritos, que a su vez permitiera promover el trabajo cooperativo y dialógico de los

pequeños; así como generar inquietud y motivación en los maestros por replantear sus prácticas pedagógicas en este campo de estudio.

De acuerdo con este objetivo profundamente comprometido con el aprendizaje de los estudiantes, se elabora este informe, el cual se presenta por capítulos. El primero se titula “Aspectos Generales”, en el cual se presenta el planteamiento del problema, la evolución de la investigación construida desde el estado del arte, la contextualización de la institución en la que se realizó la investigación, la puntualización del problema, así como las preguntas y objetivos que orientaron el proceso; finalmente, se presentan las ideas y las reflexiones que justifican la pertinencia de la misma.

El siguiente capítulo se titula “Sustento teórico” en él se presentan los referentes conceptuales que dan el soporte a las dos categorías que enmarcan la investigación: el texto pictórico y las inferencias. Tales categorías se definieron desde la semiótica de Tito Nelson Oviedo y la psicolingüística de Isabel Solé. En el capítulo tres, denominado “Imagen, lectura y palabra: Resultados y análisis”, se da cuenta de todos los resultados obtenidos a lo largo de la implementación de la propuesta.

Competencia Inferencial

Esta investigación de carácter cualitativo que se realizó con estudiantes del grado quinto de una institución educativa oficial, ubicada en el corregimiento de Guabas, perteneciente al municipio de Guacarí, en el departamento del Valle del Cauca. Tuvo por objeto intervenir en situaciones comunicativas por medio de textos pictóricos y escritos, de tal manera que el estudiante desarrollara habilidades cognitivas que le permitieran el diálogo con dichos textos; como construir hipótesis que enriquezcan los sentidos que el autor tiene como propósito presentarles a sus lectores, al tiempo que su comprensión va más allá del nivel literal.

Gracias a los avances tecnológicos en la última década, la apertura y casi desaparición de las fronteras de la información, el deber de la escuela es permitir y fomentar la presencia de los productos icónicos y pictóricos en los planes de estudio, no como una herramienta de apoyo al texto escrito sino como texto portador en sí mismo de sentido; por tal razón, se hace necesario investigar sobre este tipo de textos dentro de las reflexiones sobre los procesos lectores.

1.1 Planteamiento del problema

Uno de los problemas que preocupan al ministerio de educación son los resultados de las evaluaciones externas en cuanto a la comprensión lectora en sus diferentes niveles. Es este uno de los temas que se tratan en las reuniones de docentes: lo que leen y cuánto entienden. De lo que se concluye, se generan políticas y planes de nivel macro y micro para tratar de mitigar dicha situación.

Por este motivo, se crean propuestas y programas que den salida a los análisis de los bajos resultados que obtuvieron los niños colombianos en el año anterior. Gran parte de dicha población se encuentra en un nivel bajo, es decir que no alcanza los niveles mínimos de la competencia lectora, otra parte está en nivel medio y un mínimo porcentaje alcanza el nivel avanzado en este proceso. Ello que significa, que no obtuvieron un aprendizaje eficaz en este proceso. Se puede evidenciar que aunque se implementen diversas estrategias a nivel nacional, departamental, local e institucional las falencias lectoras persisten en los estudiantes.

Si analizamos la sociedad y la cultura de masas, podemos reconocer que las imágenes que se transmiten por los medios son textos que contienen un mundo real o posible que aporta directamente en las imágenes fijas y en movimiento del espectador. Esta hipótesis nace de la idea que los estudiantes no tienen interés en textos estáticos que la escuela les presenta como material de lectura obligatoria y que es mucho mejor y mayor, aquel interés, en los textos dinámicos, coloridos y llamativos brindados por el contexto. Sin duda, los gustos de la nueva generación, han variado por la avalancha de información pictórica, icónica y escrita brindada por los medios, sin tener los estudiantes la capacidad de comprender y discernir entre lo que les sirve para la vida y lo que no. Esta realidad debe ser asumida por las escuelas en sus aulas.

Por otro lado, las políticas educativas en el país demuestran que el lenguaje es comprendido desde diferentes perspectivas, de acuerdo a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación. Esto porque se plantea que para la construcción de esta propuesta se tuvo en cuenta conceptos de la lingüística, la sociología del lenguaje, la pragmática y la semiótica del lenguaje. Así, el tema que le convoca, *el acto*

de leer, es entendido, en este documento del Ministerio, como un proceso de significación, semiótico y cultural e históricamente situado, que configura al sujeto lector (1998).

Almeida Sáenz (2004) explica que el interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto. Lo que ha variado en los años recientes, es nuestra concepción sobre cómo se da la comprensión. A nivel mundial la crisis sobre el tema se mantiene, como lo plantea Alvarado (2008) en el contexto mexicano: “En la práctica docente de grado y principalmente en las clases ofrecidas en los primeros años nos hemos encontrado con un grave problema, los estudiantes ingresan a la educación media con escasas habilidades de comprensión lectora”.

La UNESCO, por su parte, al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que los pilares de la educación están constituidos por los libros y el acto de leer para la democratización de la cultura, la difusión del conocimiento, y la superación individual y colectiva de los grupos humanos. En esta perspectiva, señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso.

Bajo esta condición, la obtención de bajos niveles de comprensión lectora es una preocupación educativa internacional prioritaria, en tanto que la escuela tiene que marchar hacia el desarrollo de la capacidad de abstracción. Por lo anterior, la capacidad lectora

involucra la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

Por lo tanto, Los Estándares Curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) afirman que el lenguaje se constituye en una competencia esencial del ser humano, que se caracteriza por poseer doble valor: uno subjetivo y otro social, resultado de asumir al hombre y a la mujer desde las perspectivas individual y social, definiéndolo de la siguiente manera:

El lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y a ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido con una forma, con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee o requiera. (2009, p. 19)

Dicho de otra manera, en el documento se explicita que sus autores asumen una concepción amplia de lenguaje que integra al lenguaje verbal, que abarca, a su vez, diferentes lenguas, y el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades para dar sentidos y para poder comunicarlos: la música, las imágenes, los gestos, la escritura, etc. En relación con la enseñanza de estos otros sistemas de lenguaje simbólicos o no verbales, en el documento nombrado se evidencia poca sustentación teórica, lo que exige con urgencia políticas educativas que construyan un sustento teórico que posibilite el desarrollo de didácticas de este tipo de

lenguajes no verbales, como por ejemplo la publicidad y los medios de comunicación. Lo dicho anteriormente trae un gran impacto en los desempeños de los lectores, quienes ven los textos pictóricos como simple válvulas de distracción para los ratos de ocio.

Debido a la falta de sustentación teórica, se propone una metodología para llevar a cabo el objetivo de esta investigación, la cual suple dicha ausencia. Para esto, se implementaron talleres que sirvieron como registros in situ, escritos con preguntas abiertas y cerradas, que tenían como objetivo determinar, describir y analizar la comprensión lectora desarrollada por los niños y niñas al enfrentarse a textos escritos y pictóricos, para ello nos ubicamos en los tres niveles de comprensión definidos por Smith (1989):

Nivel de comprensión literal: El lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que dice el texto sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. En el texto pictórico, en este nivel reconoce los colores, la luz, el plano; estableciendo relaciones entre lo que ha visto y los elementos presentes entre ellos, al tiempo que realiza una descripción.

Nivel de comprensión inferencial: En este nivel escudriña y da cuenta de la red de relaciones y significados que le permiten al lector leer entre líneas, deducir lo implícito y deducir; es decir, explica el texto más ampliamente, de acuerdo a los conocimientos previos, formulando nuevas ideas e hipótesis, su objetivo es la elaboración de conclusiones. Por ello, el texto pictórico facilita la selección de esquemas de conocimiento adecuados, integra una nueva información que permite elaborar representaciones más ajustadas a la realidad que se pretende comprender.

Nivel crítico intertextual: Este nivel es el ideal, ya que el lector es capaz de emitir juicios sobre lo leído con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo en el que intervienen los conocimientos previos y su criterio. Por último, este nivel lo evidenciamos cuando al leer un texto pictórico el lector logra identificar y analizar la intención del autor; entablar relaciones con otros textos y asumir su posición crítica frente a él.

Los anteriores niveles son asumidos en esta investigación como metodología que posibilita caracterizar los estados de la competencia lectora de los niños que conforman el grupo de estudio, permitiendo reconocer la forma en que ellos operan con los textos. En cuanto al nivel inferencial, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas implementadas, se puede determinar que los lectores no presentan mayores problemas en el nivel literal de textos icónicos, pero en lo inferencial y crítico el resultado es negativo, pues el lector no llena los espacios que encuentra en un texto. Dentro de estas falencias se encuentran, el bajo resultado de las pruebas externas, (ver anexo 1), la apatía hacia un cierto tipo de lectura, ya que al entregarle un texto literario convencional los estudiantes no manifiestan interés alguno a lo que se le debe sumar, lamentablemente, la falta de estrategias innovadoras planificadas a corto, mediano y largo plazo por parte de los docentes.

Entre las principales causas de este problema se encontró, además del poco e inadecuado uso de estrategias innovadoras por parte de los docentes que han instrumentalizado la lectura, sin realizar una profundización, ni ningún proceso inferencial, la falta de acompañamiento de los padres o cuidadores, estudiantes con problemas de aprendizaje y pocos hábitos de lectura. Se considera que con la presente investigación podremos ayudar a superar la problemática detectada, obteniendo como resultado

estudiantes que comprendan diferentes tipos de textos pictóricos, icónicos y escritos, al tiempo que produzcan escritos coherentes y con cohesión, construyendo sus aprendizajes significativos en su vida diaria.

Por último, los educadores debemos apropiarnos de estrategias innovadoras, especialmente las que propendan al desarrollo de la comprensión lectora, y buscar los elementos que permitan aportar, dinamizar y hacer más interesante el deseo de analizar textos, crear literatura para transmitir juicios y criterios propios.

Problema de investigación

¿De qué manera una secuencia didáctica basada en textos pictóricos y escritos promueve el desarrollo de la competencia de interpretación lectora a nivel inferencial en los estudiantes del grado quinto, de la institución educativa José Celestino Mutis, durante el año lectivo 2019?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general:

Analizar cómo se desarrolla la competencia interpretativa, a nivel inferencial, a través de una secuencia didáctica basada en textos pictóricos y escritos, en los estudiantes del grado quinto, de la institución educativa José Celestino Mutis, durante el año lectivo 2019.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Reconocer el texto pictórico como elemento incidente en el fortalecimiento de la lectura inferencial.

- Desarrollar la competencia interpretativa a nivel inferencial en los estudiantes a través del diseño y la implementación de una secuencia didáctica basada en textos pictóricos y escritos.
- Crear ambientes de aprendizaje favorables para la construcción de saberes a partir del trabajo cooperativo, colaborativo y autónomo que propenda al fortalecimiento de la lectura inferencial por medio de textos pictóricos y escritos.

1.3 Justificación

La presente investigación es relevante para la comunidad educativa porque coincide con los estándares curriculares y el PEI institucional en el mejoramiento de calidad; además, hace un aporte en el plano teórico y práctico orientado a mejorar la comprensión lectora, imprescindible para todo aquel que quiera acceder al conocimiento y cultura.

En la institución educativa José Celestino Mutis del corregimiento de Guabas, municipio de Guacarí, Valle del Cauca, por factores como su ubicación geográfica, bajo resultado en las pruebas externas, entre otros, se hace necesario implementar estrategias que propendan al desarrollo integral y cultural de la comunidad guabeña.

A lo largo de esta investigación, utilizaré la creatividad como posibilidad real de expresar ideas, pensamientos, intereses y necesidades, sentimientos, actitudes y aptitudes. Además del ejercicio de creatividad como tal, la propuesta para el desarrollo de técnicas de aplicación e integración con algunas de las áreas del conocimiento da espacio para ser un elemento constante que se enriquece dinámicamente en la práctica docente.

1.4 Características de la población

La población está conformada por 27 estudiantes del grado quinto, estrato 1 y 2, con gran asentamiento afrodescendiente. Este grupo está constituido por todos los alumnos de este grado, de educación primaria de la Institución Educativa de jornada única, con sede principal en el corregimiento de Guabas, Municipio de Guacarí, Valle del Cauca. Los aprendices, 13 hombres y 16 mujeres, cuyas edades oscilan entre 9 y 14 años, tienen como característica general y aglutinante la ausencia de los padres durante el tiempo que los niños permanecen en la casa, antes de salir al colegio.

Se hace un diagnóstico de la situación de la entidad educativa y los estudiantes del grado mencionado, extrayendo una muestra de cuatro estudiantes correspondientes a los niveles de desempeño del sistema de evaluación institucional (Niveles superior, alto, básico y bajo), detectando los siguientes comportamientos del entorno: Mal uso del léxico, deficiencias en el resultado de prueba saber del año 2017, en las que se manifiestan las dificultades en la parte de lenguaje en nuestros estudiantes. Informan debilidades en comprensión e interpretación, en los estudiantes de los tres niveles de desempeño, lo cual da como resultado el bajo nivel académico. Falta de motivación y lectura comprensiva de textos, además de poca utilización de la biblioteca institucional.

1.5 Antecedentes

La lectura puede concebirse como elemento instrumental básico que posibilita los demás aprendizajes, por ello se convierte en el proceso esencial para la adquisición de conocimientos y ha significado la parte más importante para la historia de las diversas

culturas del mundo. A través de este sistema de comunicación cada una de estas, ha plasmado sus ideas, sus conocimientos y los sucesos más relevantes en su desarrollo.

La revisión documental minuciosa, en el marco de la investigación en torno a la conceptualización, construcción e implementación y resultados de propuestas didácticas que abordaron la lectura de textos escritos y pictóricos como campo de indagación desde lo teórico y práctico; se delimitó con un encuadre cronológico que va desde el año 2012 hasta el 2015.

Inicialmente se encontró que Vega, en Lima, Perú (2012) realizó un estudio de tipo no experimental utilizando un diseño descriptivo simple y su propósito fue identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa del distrito de Bellavista, Callao; estableciendo categorías de calificación para la variable comprensión lectora, así como para las cuatro dimensiones que fueron evaluadas con una prueba. Los resultados demostraron que los alumnos tienen un rango bajo en la dimensión inferencial, rango medio en la dimensión crítica y la capacidad de reorganización de comprensión lectora es más baja aún.

Ardila, Bogotá (2015), en su investigación, cuyo objetivo fue diseñar una estrategia didáctica basada en el uso de las artes como herramienta facilitadora del proceso de comprensión lectora, observó que los estudiantes, a partir de esa capacidad fusionaron operaciones mentales mediante las cuales una determinada propiedad del objeto se aísla conceptualmente de una representación visual, generando una comprensión lectora de manera visual, lo que facilita la construcción de la reflexión personal. El uso de las técnicas

artísticas son las más aceptadas por los estudiantes y esto favorece ampliamente la comprensión lectora.

Arango (2015), argumenta que en su investigación se describen y trabajan estrategias lúdicas y recreativas empleadas para el desarrollo de una lectura comprensiva, fortaleciendo las competencias, generando el disfrute, el goce y la satisfacción por la lectura. En su investigación, se retoman fundamentos conceptuales como los de Ausbel, Bruner y Gardner como referentes de aprendizajes significativos. De ahí la importancia de buscar alternativas que permitan posibilitar una cultura de lectura desde los establecimientos educativos hasta los hogares de los estudiantes, con estrategias innovadoras que motiven, promuevan y faciliten la comprensión lectora.

Considero que la identificación de los niveles de lectura en los estudiantes, los fundamentos conceptuales, las estrategias metodológicas que facilitan el proceso de comprensión lectora y los aprendizajes significativos que a las anteriores experiencias les han permitido el éxito, son factores fundamentales que se pueden tener en cuenta a la hora de mediar situaciones pedagógicas con la comunidad educativa en mención.

1.6 Viabilidad

Este trabajo investigativo es viable puesto que su objetivo es una necesidad primordial para el mejoramiento de los resultados en las pruebas externas e internas que se aplican en nuestra institución educativa. La secuencia didáctica basada en textos icónicos mejora la habilidad comunicativa. Los resultados serán notorios, pues su aplicación se realizará de manera constante, con tiempo de dedicación a la aplicación de la estrategia y

sus diversas actividades. A su vez, los procedimientos de evaluación utilizados, serán acompañados por un alto nivel de compromiso tanto de la docente como de sus estudiantes. Así mismo, quedará en evidencia la influencia de la escuela en el desarrollo de dicha competencia y la influencia entre el nivel de interpretación lectora relacionada con la confianza y seguridad del alumno en sí mismo, el clima escolar y su entorno.

2. Sustento teórico

La sociedad tiene que tener un proceso de comunicación asertiva, pues es el elemento que le permite llegar a acuerdos. De esta manera se constituyen comunidades de pensamiento, de disciplinas y acciones académicas para que la ciencia y el conocimiento avancen, de lo contrario sería un caos. En relación con este punto, Oviedo (2003) afirma:

El proceso de comunicación, aunque imperfecto es posible porque los signos son las voces de nuestra cultura, que nos constituyen en sujetos sociales: se imprimen en los discursos que nos determinan en lo más profundo de nuestro ser. Cada uno de nosotros es producto cultural. Los signos entonces son alma y vehículo del pensamiento y permiten, a las mentes interactuantes, el acceso recíproco (p.6)

Para apoyar la construcción de una comunicación correcta y eficaz, en la escuela todas las disciplinas del currículo deben aportar para mejorarla con estrategias comunes, como la realización de un plan de ideas, un esquema del tema, un mapa conceptual para dar

claridad en el propósito del texto; todas deben enseñar a plantear una tesis, a hacer una pregunta, a explorar y justificar una idea, cada una desde su especificidad temática.

Teniendo en cuenta que el manejo del lenguaje trae consecuencias dentro del desempeño de todas las áreas, el docente debe crear el puente entre los niños y la tecnicidad de cada disciplina para que ellos puedan integrar esa información a su estructura mental. Esto permitirá que interiorice sentidos del lenguaje propio de cada área e interactuar con otras personas de ese ámbito, hacer preguntas precisas, citar planteamientos y contradecir argumentos.

Dada la relevancia del nivel de lectura autónomo para el desarrollo intelectual y académico del alumno, de quien la sociedad demanda una elevada eficiencia para estar actualizado ante el vertiginoso avance del mundo científico y las tecnologías de la comunicación, se impone la necesidad de un cambio en los procedimientos didácticos para la formación de lectores. No obstante, observamos con preocupación que aún predomina, dentro del ámbito escolar, la tendencia a formar lectores pasivos, conformistas, indiferentes ante los contenidos leídos; en otras palabras, decodificadores de caracteres, incapaces de estructurar un modelo de la realidad a partir de las informaciones del texto.

2.1 Didáctica

La escuela tradicional requiere una nueva didáctica, enmarcada en una pedagogía constructivista, donde el aprendizaje se viabilice como construcción particular de cada ser humano; una didáctica cuyo propósito sea sobrepasar la simple adquisición de conocimientos y mediar procesos por los cuales el niño construya su propio conocimiento a través de la experiencia, de lo concreto y de todas las condiciones internas y externas

vinculadas a su desarrollo cognitivo. Es por ello, basado en el modelo piagetiano, que una de las ideas nucleares es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica, el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica que afecta la inteligencia. Por una parte, las estructuras biológicas limitan aquello que podemos percibir, hacen posible el progreso intelectual.

Por este motivo, planteamos una didáctica personalizada que, al estar apoyada en las características y formas de pensar de cada individuo, posibilite resolver problemas del conocimiento mediante debates, discusiones, refutaciones y, principalmente, actividades investigativas, en las que el estudiante construya su propio aprendizaje; en otras palabras, que promueva experiencias ligadas a la investigación.

A este mismo orden se incorporan las secuencias didácticas, que de acuerdo al modelo interactivo propuesto por Solé (2001): Son situaciones de enseñanza y aprendizaje específicas con un vínculo entre sí, que contribuyen a que los alumnos desarrollen la capacidad de encontrar, en forma independiente, modos de solución a las tareas; desde luego, bajo la actividad mediadora del maestro. En las secuencias didácticas por competencias, desde el enfoque socioformativo, se ordena y se guía el proceso de enseñanza que impulsa el docente, se retoma el principio que señala que el aprendizaje profundo se logra con base en problemas que generen retos y que ayuden a estructuraciones más profundas del saber.

En relación a este aspecto, Solé (2001) dice que se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se establecen indicadores que también caen

bajo la denominación de «destrezas» «técnicas» o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definatorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos las competencias que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con saberes concretos. Didáctico, por su parte, es un adjetivo que se vincula a las técnicas y métodos que favorecen un proceso educativo, este es el concepto que conforma esta definición: Secuencia didáctica, que hace referencia al conjunto de actividades educativas que, encadenadas, permiten abordar de distintas maneras un objeto de estudio.

2.2 La lectura

Llamamos lectura al proceso de interacción entre el pensamiento y lenguaje. El lector necesita reconocer las letras, las palabras y las frases (signos y símbolos escritos) para aplicarlos en la solución de problemas y el mejoramiento personal y colectivo. Sin embargo, cuando se lee, no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto; incluso es posible que se comprenda de manera equivocada.

Solé (2001) considera que es un proceso en el que interactúan el lector y el texto para alcanzar los objetivos que motivan su lectura. De igual manera, es el proceso de comprensión el que permite la elaboración de un significado al procesar las ideas más relevantes del texto y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado para el lector. Por ello es una actividad interactiva.

Por otro lado, Según Oviedo (2003),

Leer es producir textos mentales, orales, escritos, pictóricos, gestuales, actitudinales o de cualquier clase, a partir de signos. Estos son todos aquellos elementos que toman sentido en una cultura, la música, la pintura, la arquitectura, la moda, los ritos, las actitudes, las formas de asociación, el idioma son signos. Todo en nuestra cultura es leíble. (pág. 14)

Por este motivo es importante para cada persona entender y relacionar el texto con el significado de los símbolos. Este es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto, sin importar la longitud o la brevedad de este.

En la evolución de la lectura a lo largo de los siglos, se ha vivido de manera forzada su connotación como elemento principal en la adquisición de conocimiento, pues la lengua escrita apenas se vislumbra como una consecuencia del derecho a la educación. Estanislao Zuleta (1982) afirma que “debió entender la lectura como trabajo, como un ejercicio esforzado de indagación que a la luz de la actividad de la escuela no podía entenderse más que como un deber”. Aunque fue un lector del siglo pasado, cuando ese deber era impuesto como estrategia para alcanzar conocimiento, formando lectores profesionales llamados filósofos, en ese momento se producían eficazmente estructuras mentales con conocimientos estructurados y pensamiento concretos. Según Larrosa:

La lectura en la escuela comienza agrestemente con la ínsula de la pura necesidad frente a la cual no había otra forma de responder con el deber. Más tarde aparece la promesa de libertad, la idea de una lectura innecesaria. La libertad representó las condiciones en la cuales se hizo posible un tránsito escolar entre el deber y el placer. (2006, pág. 51)

En Colombia, ese cambio fue movido por la advertencia del fracaso del modelo de lectura obligatorio, no como el resultado de la evolución de la lectura buscando un proceso de cambio más sano. Algunas escuelas inmediatamente cambiaron su metodología y sacaron la lectura del deber para imponer la del placer, y esta se volvió opcional y el trabajo se tornó recreación. Para Zuleta (1982): la escuela debe fomentar espacios que promuevan la lectura placentera en los estudiantes, ser “una escuela que sin pretender excluir la necesidad y la libertad haga coexistir en la mediación una lectura libre y una lectura guiada en el marco de una educación por el derecho a leer”.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la lectura es una actividad que se desarrolla desde muy temprana edad y se mantiene a lo largo de la vida, permite crear mundos inimaginables, se debe considerar que leer, como lo expone Zuleta (1982):

No es recibir, consumir o adquirir, leer es trabajar. Lo que tenemos ante nosotros es un mensaje en el que el autor nos informa por medio de palabras, ya que poseemos con él un código común, el idioma – sus experiencias, sentimientos, pensamientos o conocimientos sobre el mundo; y nosotros provistos de ese código común procuramos averiguar lo que ese autor nos quiso decir” (pág. 276).

Por último, el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares, afirma que: “Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto claro está que en relación con otros sujetos culturales” (1996, pág. 25), es decir, es el primer paso para interactuar y comprender.

2.3 La comprensión lectora

La comprensión lectora se cataloga como una habilidad intelectual que implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos, donde se dan decodificaciones de acuerdo al contexto, a las ideas secundarias y otros elementos que se suman en el momento de leer.

Así mismo es una habilidad básica sobre la cual se despliegan una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura y pensamiento crítico. Asimismo, la tarea cognitiva entraña gran complejidad, ya que el lector no solo ha de extraer información del texto e interpretarla a partir de sus conocimientos previos, sino que despliega un conjunto de habilidades como la discriminación de la información relevante; la interpretación, por lo tanto, puede ser el proceso que consiste en comprender un determinado hecho y su posterior declamación, pues como lo afirma Zuleta (1982): "Toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: fundación de un código a partir de un texto, no de la ideología dominante pre-asignada a los términos" (p. 9).

En este sentido, la comprensión lectora se constituye en una interacción compleja en la que intervienen el lector, con sus conocimientos previos, su motivación, objetivos propuestos para la lectura y el contexto en el que se encuentra; y el texto, con las ideas y motivaciones de su autor, el contexto en el que lo escribió y que tiene como fin para el lector, reconstruir el significado global del texto, las ideas centrales que desea comunicar, la estructura que le ha impuesto y sus intenciones al escribirlo. Como lo afirma Oviedo (2003):

Un tejido discursivo que permita su comprensión, interpretación y crítica,
el sujeto de significación impone un orden a todos los elementos

necesarios. Esta perspectiva temática es la que convierte las estructuras ideativas en estructuras sintácticas y la que obliga a adoptar alternativas formales. (p. 18)

Por lo anterior, cabe recordar que la lectura y la comprensión, no solo se superponen a los textos escritos sino a los orales, a los pictóricos y a otros códigos comunicativos. Por ello, la lectura de imágenes se convierte en un vehículo de todo un posible imaginario repleto de elementos conscientes e inconscientes que convocan al deseo y la voluntad del lector, o sea, la palabra condensa el significado de la imagen como inicio de todas las narraciones posibles.

De la misma forma, para Solé (1987): “comprender un texto es poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no para superar el éxito de la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (p. 1). Es evidente que el texto, aunque tiene una continuidad no se queda inmóvil, puesto que el lector al encontrarse con él tiene la capacidad de darle vida y lo renueva, cuando pone en él sus intereses personales.

2.3.1 Niveles de comprensión lectora

Como se afirmó anteriormente, comprender un texto va mucho más allá de la decodificación de las palabras o entender el sistema alfabético. La comprensión es un proceso que se desarrolla y por el que se alcanzan algunos niveles. Es así, como el documento del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) Escrito por Mauricio Pérez Abril (2003) se refiere a tres niveles de lectura:

Lectura literal: el lector reconoce las frases y las palabras claves en el texto, es capaz de ver lo que el escrito dice sin necesidad de recurrir a sus conceptos del texto.

Lectura inferencial: el lector va más allá de lo literal, es capaz de dar cuenta de las relaciones y asociaciones de significados que le permiten leer entre líneas.

Lectura crítica e intertextual: el lector es capaz de dar juicios sobre el texto leído, tomar posturas, el lector se forma como ciudadano, como sujeto político. Es así como se efectúa la exploración de todo lo que figura en el texto. Para ello, identifica la idea principal, las secundarias, les da sentido a las palabras, usa el vocabulario básico correspondiente a su edad para expresar con sus propias palabras lo entendido.

2.3.2 Nivel inferencial

Según sus concepciones sobre estrategias de lectura, Dalmari Bello y Milena Córdoba se apoyan en la profesora e investigadora Isabel Solé (2007). Donde pretende abordar:

La lectura como una forma de comprensión y transformación del mundo y su entorno. Se hace necesario, entonces, pensar sobre qué es leer, cómo lo asumen los niños, niñas y adolescentes. La Real Academia de la lengua define leer como: “Pasar la vista por los signos de una palabra o texto escrito para interpretarlos mentalmente o traducirlos en sonidos”. Esto implica que al realizar el proceso lector los ojos realizan la tarea de ubicación de cada grafía y las va enlazando para darle sentido a esos símbolos, le corresponde al cerebro darle sentido al texto en contexto (pág. 2).

Sin embargo, no es solamente decodificar un texto, leer supone ir más allá, poniendo en juego los conocimientos previos que tiene el lector para comprender e

interpretar, reflexionar y concluir con un aprendizaje, esto es lo que debemos tener presente al momento de leer con los estudiantes. Ellos leerán –no apenas decodificarán- si existe entre el texto y ellos una realidad que los involucre. Asimismo, el MEN en el decreto 1290 (2009), identifica que:

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto -claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales-; pero esa característica de reconocimientos del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo. (pág. 68)

Isabel Solé habla de tres momentos en la comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura, en los que el lector y el autor se relacionan en una trama, pero es el primero quien decide cómo relacionarse con el texto, si se convierte en parte de él, si decide leerlo o no y cómo lo hará, “el proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer” (Solé, 2001). El docente tiene el papel fundamental en este proceso, propicia y es el mediador, es quien crea el espacio y dispone de los medios para el mejoramiento de esta práctica, que continúa su proceso en casa desde el mismo individuo. Proceso explicado por Carlino (2009), de la siguiente manera:

Para que los alumnos se apropien de lo que su profesor puede enseñarles, tienen que elaborarlo y transformarlo, y es a través de la lectura y escritura como consiguen asimilar (“digerir”, hacer propia) la información recibida. Que los docentes expliquen en clase sin que los estudiantes lean y escriban promueve un aprendizaje superficial, no integrado; los

alumnos no se adueñan del saber que se les presenta si no lo reelaboran a través de la lectura y escritura (pág. 138).

Por lo anterior, existe la necesidad de enfatizar en la consecución del siguiente estándar: “Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades” (Ministerio de educación nacional, 2006) y con el siguiente derecho básico de aprendizaje: “Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos y gestos” (Ministerio de educación nacional, 2018), ya que es en estos aspectos donde se encuentra la falencia en la competencia lectora. Para ello, se implementa una estrategia con texto icónico basado en la teoría de Ripoll Salcedo (2006): “La habilidad inferencial es la capacidad de obtener información que no está explícita en el texto”. Por este motivo, al generarse una inferencia se contribuye a mejorar la comprensión lectora. El autor establece cinco tipos de inferencias, describe sus particularidades e indica que durante el proceso de la comprensión lectora estos se pueden dar. Dentro de cada tipo se nombra, siempre que sean posibles, las preguntas que originan las inferencias o las funciones que desempeñan.

Inferencia tipo I Léxica: Busca dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes, solucionar ambigüedades, identificar elementos del texto, aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas a partir de la información que este le ofrece. Las preguntas que se pueden utilizar son las siguientes: ¿A qué (o quién) se refiere? ¿De quién (o qué) habla el texto cuando dice...? El lector necesita conocimientos sintácticos, como el uso de pronombres o las funciones de los términos de la oración.

Inferencias tipo II Explicativas: Busca establecer relaciones causa y efecto que no se encuentran explícitas en el texto, relaciona dos elementos que puedan dar forma a una representación coherente de su significado, pensamientos y sentimientos, especialmente de sus objetivos. Responde a preguntas como: ¿Por qué?, o ¿qué relación hay entre “a” y “b”? El lector necesita conocimientos sobre relaciones causa y efecto básico, pensamiento y comportamiento de las personas, y sobre el tema del texto.

Inferencia tipo III Predictivas: Busca hacer hipótesis sobre los procesos del texto, las consecuencias de lo que narra o describe, en el mundo físico o los estados mentales de los personajes. No se establecen relaciones entre los elementos del texto, sino que se

infieren nuevos elementos. Responde a preguntas como: ¿Qué sucederá?, ¿qué puede predecir sabiendo que ...? O ¿Para qué...? El lector requiere de conocimientos generales sobre el texto. Una característica principal de las inferencias tipo III es que pueden ser infinitas.

Inferencia tipo IV Informativas lógicas: Se manejan después de la lectura, buscan que el estudiante logre inferir el lugar donde transcurren los sucesos, el instrumento que se emplea para realizar una acción, responde a preguntas como: ¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿con qué?, ¿de qué color?, entre otras. El lector requiere de conocimientos generales y concretos sobre el tema y será más creíble si también cuenta con conocimientos del género literario del texto y sobre el autor y su contexto.

Inferencia tipo V Pragmáticas o temáticas: Busca interpretar ciertas formas del lenguaje como alegorías, ironías o metáforas, encontradas en el texto; plantea el tema del texto cuando no está explícito, no son pertinentes en todos los textos. Responde a preguntas como: ¿Qué me están contando aquí? o ¿qué quiere decir todo esto? No se trata de preguntas relacionadas con un elemento, sino que consideran el texto en su conjunto; el lector en ocasiones necesita relatar con discernimiento aspectos sobre el tema del texto, tener conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones.

Algunos autores como Solé y Cassany están en consonancia con Ripoll en cuanto a que una inferencia es aquello que no está explícito en el texto.

Se trata de las estrategias que nos permiten a lo largo de la lectura elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la conciencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos (Solé, 1993, p. 10).

En conclusión, es necesaria la acción conjunta de la comunidad educativa en general, y del docente en particular, quien tiene la responsabilidad de incentivar y orientar la lectura, así como la de seleccionar los textos que leerán sus alumnos, teniendo en cuenta que la formación de los hábitos son las adquisiciones del desarrollo del pensamiento, los cuales se están ordenando a medida que pasa el tiempo. Por otro lado, con el desarrollo de

estas competencias, los estudiantes obtienen más datos para su proceso evolutivo cognitivo indispensable para el éxito académico, laboral y personal.

2.4 Texto pictórico

En este trabajo se promueven y garantizan prácticas interdisciplinarias del lenguaje en tanto que se adopta una perspectiva semiótica con la que se puede analizar la articulación entre los hechos sociales y de sentido, puesto que puede tratarse de un texto o cualquier otro producto simbólico: una pintura, un logotipo, una imagen, etc. Desde la semiótica se dice que todo texto es una secuencia de signos que producen un sentido armónico y coherente con una doble función, en tanto condición e intención de toda acción comunicativa (Lomas, 1991). Por tanto, los enunciados se actualizan en relaciones sintácticas y en situaciones orientadas a la construcción de sentido. En cuanto a ello, Gianfranco Bettetini (1986), afirma:

Un texto es una máquina semiótica que transfiere el saber organizado por el sujeto de la enunciación (...) a un sujeto enunciatario (...) cada texto se presenta, por tanto, con una estructura semántica y un conjunto de instancias pragmáticas: con un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor. (pp. 80-81)

De este modo, se aprecia el texto pictórico como un conjunto de procedimientos y estrategias que producen un discurso de carácter pragmático; por esto, el texto visual es una

mediación sintáctico-semántica, de naturaleza gráfica que connota y denota diversas significaciones por medio de un plano expresivo constituido por diversos signos no verbales (punto, línea, luz, contorno, tono o contraste color, dimensión, movimiento, escala y plano) de una sintaxis específica que los estructura (Lomas, 1991).

Por su parte, Eco (1976), afirma que:

Los signos pictóricos no poseen las propiedades del objeto representado sino reproducen algunas condiciones de la percepción, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que con exclusión de otros permiten construir una estructura perceptiva que fundada en códigos de experiencia adquirida tenga el mismo “significado” que el de la experiencia real denotada por el signo pictórico (...) Por lo tanto, el signo pictórico puede poseer las propiedades ópticas del objeto (visibles), las ontológicas (presumibles) o las convencionalizadas (logos). Así pues, el código pictórico establece las relaciones semánticas entre un signo gráfico transmisor y un significado perceptivo codificado. (p. 77)

Este, propone que el texto, de cualquier naturaleza, es un objeto que la interpretación construye en el curso del esfuerzo circular de validarse a sí misma, sobre la base de lo que construye como resultado. Además, confirma que una imagen no posee un objeto, que son representaciones plásticas creadas por el ser humano para tener referentes, suplir e ilusionar respecto a las propiedades tridimensionales de los objetos del mundo. Por lo anterior, algo es semejante entre objetos e imágenes, la significación cultural de algunos

elementos adheridos en signos pictóricos e icónicos y no una especie de generación espontánea de semejanzas naturales.

Por otro lado, discernimos evidentes cosas puesto que se describen culturalmente los aspectos que cotejados y sobre los que construimos las correspondencias. Al respecto, Eco (1988), establece que la semejanza es producida culturalmente y aprendemos a establecerla en el contexto de una educación social definida en el que adquirimos las claves de correlación entre códigos visuales de reconocimiento de los objetos y formas de representación gráfica. “Modalidades de producción de la correspondencia perceptible entre rasgos de reconocimiento y rasgos gráficos. Para proyectar algunos rasgos pertinentes del perfil del objeto sobre algunos puntos de la superficie de una hoja, estableciendo la convención que las variaciones de profundidad tridimensional se reduzcan a variaciones de distancia bidimensionales y a variaciones de magnitud y de intencionalidad de los diferentes puntos o rasgos gráficos” (p. 62).

En este orden de ideas, la imagen se desliza del ámbito de la reproducción de los rasgos perceptibles al terreno de producción, según modalidades pictóricas; leer las imágenes, textos pictóricos e icónicos con base en criterios y conceptos claves de interpretación que podremos llamar códigos visuales, caracterizados por cada cultura, porque no son universales ni atemporales. Por otro lado, los juicios de semejanza, las valoraciones y los criterios sobre las imágenes provienen de complejas tradiciones culturales que cargamos, de tal modo que ni siquiera el signo pictórico remite tan solo a un objeto por vía referencial, ya que insertan sus prácticas discursivas en contextos socioculturales muy precisos.

De acuerdo a ello, la naturaleza de los textos pictóricos pertenece a un orden socio-cultural que constituye la forma de pensar y hablar una comunidad y a su vez de la sociedad; que mientras habla, determina el sentido y orden de sus pensamientos. Por lo que es conveniente incluir una teoría de los códigos pictóricos a una teoría de la significación de los sistemas culturales en el que se producen y se leen los signos, texto visual o pictórico, como lo llamamos en este trabajo con base a la terminología propuesta por Eco (1993), remite tan solo a un objeto por vía referencial, en tanto toda expresión artística plástica, se sustenta en un artefacto cultural, al igual que el resto de los códigos y elementos de la comunicación, ya que insertan sus prácticas discursivas en contextos socioculturales muy precisos.

Para esta investigación, en su proceso inicial de la percepción y organización de datos, serán reconocidos a nivel literal de la comprensión, hasta los valores ideológicos, ontológicos, pragmáticos y éticos, que serán reconocidos como nivel crítico: pasando por procesos de producción y apropiación cognoscitiva, nivel en el cual nos detendremos, por ser el objeto de estudio de esta investigación el nivel inferencial.

Para concluir, el texto pictórico asume a la intención del autor y al sistema cultural que lo soporta, siendo un enlazado de significados, que surge a partir de la correlación de situaciones expresivas de naturaleza gráfica, en torno al cual el lector produce sentido de forma consciente o subconsciente, que inciden en la consolidación de presupuestos culturales. Los textos pictóricos no solo se definen por su mensaje, aunque en un principio las imágenes tengan su significación denotativa: El texto pictórico es como lo afirma Barragán (2012), un producto sociocultural, impregnado de contenido ideológico, que construye, reproduce, legitima y confronta sistemas de creencias socialmente compartidos.

3.1. Imagen y palabra

Las diferentes discusiones, análisis y posturas entre el MEN y el Ministerio de Cultura acerca del papel del arte y la cultura en la escuela, plantean tres desafíos: el primero, es la necesidad de políticas educativas que garanticen la consolidación de la educación artística en los diferentes niveles de formación. El segundo, la necesidad de contar con criterios pedagógicos que posibiliten y orienten dichos procesos, al tiempo que dan referentes que sirvan para realizar diseños curriculares en concordancia con los proyectos educativos. El tercero, que se permita una educación integral desde una perspectiva inclusiva y multicultural, pues “La educación artística tiene como reto fortalecer y consolidar el propio acervo cultural y a la vez ofrecer las herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde diferentes contextos” (MEN, 2009 p.10).

Ahora bien, vivimos inmersos en una cotidiana narración de imágenes que son portadoras de mensajes y valores como acceso a la cultura visual, de esta manera “leemos la vida” en imágenes para narrar y narrarnos, enriqueciendo paulatinamente el imaginario personal y colectivo, como sustrato simbólico del conocimiento. Así, la alfabetización visual ya no se asocia solo a la lectura y escritura de textos, sino también a las nuevas alfabetizaciones (visual, mediática, digital o emocional) aportando otros lenguajes y posibilidades. Asimismo, el lenguaje oral y escrito, por supuesto, no deja de ser el instrumento imprescindible para construir y comunicar el conocimiento, aun así, la comunicación lingüística también considera actualmente las artes visuales como desarrollo de la experiencia cultural, basada en lecturas híbridas que promueven otras maneras de

interpretación y producción de mensajes, integrando diversos lenguajes desde una perspectiva creativa, con la propuesta de colaboración entre lo textual y lo visual. En cuanto a ello, el MEN (2009) orienta:

Adicionalmente, el contacto con el campo del arte, la cultura y su patrimonio, aproxima al estudiante al conocimiento y la comprensión de valores, hechos, tradiciones y costumbres, en los cuales puedan reconocerse los rasgos más relevantes de la identidad nacional, elemento que es fundamental en un país como el nuestro, que cuenta con una gran diversidad étnica y cultural. Aprender a reconocer, apreciar y cuidar esta riqueza en entornos de convivencia, disfrute e intercambio pacífico, contribuye al cultivo de valores como la responsabilidad el respeto y la tolerancia, presentes e indispensables en la vida ciudadana.

Así pues, las imágenes permiten el juego de la descontextualización (seleccionar, fragmentar o tomar decisiones en la gestión de esa mirada) para enfocar o desenfocar lo que sabemos de las cosas desde nuestro patrimonio de percepciones. De esta manera, Eco (1990), explica: “No obstante también llama signos a los dibujos que representan algo en forma estilizada, de modo que no importa tanto reconocer la cosa representada, como un contenido “distinto” al que la cosa representada remite” (p. 25).

La imagen nos vincula a un imaginario que es nuestro “ser en el mundo”, como identidad propia y auto-construida; y la palabra también es un vínculo que desarrolla el ovillo de las ideas o saberes para proyectar su propio significado, pues tiene resonancias profundas con ese otro territorio personal que es siempre la experiencia lectora. Por ello, la narración encadenada de imágenes y palabras será pues, otra forma de escribir desde la

multiplicidad de los lenguajes. Además, construyen también conocimiento a partir de experiencias concretas, de relatos, permitiendo entretrejer elementos narrativos que representan distintas voces o aportaciones de cada persona.

Por último, la palabra y la imagen en situación de igualdad y colaboración son un diálogo fértil de significados, que a la vez crea una situación compleja de interpretaciones. Por lo tanto, la imagen leída es portadora de sentido pues ofrece resonancias con la propia narración interna, para conectar con todas las posibilidades de interpretación: personal, contextual, social, cultural y simbólica.

3. Imagen, lectura y palabra: Resultados y análisis

3.1 Actividad diagnóstica

A los alumnos se les presenta la imagen “Hermosa”, de Vladimir Gusev, un pintor que nació en 1957, graduado en la estatal de Moscú, en el Instituto artístico Surikov, miembro de la unión de artistas de Rusia. En principio, desconocido para los estudiantes.

Este texto pictórico es el instrumento con el cual se realiza la prueba inicial, puesto que, al ser una imagen compuesta, da detalles puntuales que permiten realizar una lectura y comprensión a nivel inferencial mucho más amplia que lo que ofrecería el retrato de un rostro. Por otro lado, posee algunas de las características del texto pictórico como el color, la luz, el ángulo y el plano como elementos morfosintácticos y semánticos. Cada estudiante utilizó la descripción para plasmar en un escrito las habilidades interpretativas, argumentativas y descriptivas.

Oviedo (2011) lo afirma de la siguiente manera:

Describir es pintar con palabras. Animales, cosas, personas, personalidades paisajes, situaciones [...] todo es susceptible de descripción. Describir bien exige una excelente capacidad de observación del objeto en términos de rasgos de diversa índole: forma, color dimensiones espaciales, sabor, olor, sonido, velocidad de movimiento, material del que está hecho, textura, temperatura, similitudes con objetos de conocimiento común, emociones que despierta .

La consigna para la elaboración del texto fue la que aparece a continuación: *De acuerdo a la lectura y el análisis que hace del texto pictórico, escriba lo que logra percibir de la obra.*

Del análisis de los escritos que presentaron como respuestas, pude deducir que la mayoría de los niños realizaron la descripción de forma literal a la imagen, escribieron cómo y cuáles son los elementos que conforman el texto pictórico; en algunos casos no observaron de manera detenida los detalles. Utilizaron frases como:

E1: “Hay una niña con su amigo perro junto al mar”

E2: “Aparece una niña con un perro y el perro toma agua de la laguna”

E3: “Una niña junto al mar con su perro que era el amigo”

E4: “Habían palomas y en el mar habían flores”.

E5: “Atrás de ellos hay una montaña de color verde y amarillo”

E6: “Yo veo que la niña está mirando hacia el lago

Cabe anotar que se encontraron diversas suposiciones y opiniones expresadas con frases tales como: “Creo que...”, “puede ser que...”, “tal vez...” Algunos aspectos de distribución como: “Cerca de..”, “Arriba...”, “Abajo...”, “Más allá...”.

Los estudiantes describieron, desde su perspectiva bastante básica, por cierto, quién era y su aspecto físico, pero no les nace hablar sobre su estado de ánimo y su atuendo. Así mismo, no se detuvieron en la situación, la acción de lo que sucedía, dónde y cuándo.

Esto se debe a la escasa orientación por parte de los docentes, para estimular la realización de interpretaciones e inferencias.



Leugim Figueroa. Blogger, por amor al arte. *Las hermosas*. Vladimir Gusev Técnica: (Pintura). Recuperado de:

https://www.google.com/search?q=gusev+las+hermosas&sxsrf=ACYBGNO8yydsOPpE0b9VD91aAaQOG_bdfg:1573168745599&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=sc1Pfv9KoL2gRM%253A%252Cp1HW-L9WT4eAeM%252C &vet=1&usg=AI4 - kR4Abp9JnFS33wYU798IIXrSBWEOA&sa=X&ved=2ahUKEwju94KintnlAhWkzlkKHVAPA1gQ9QEWA noECAkQDA&biw=1366&bih=657#imgrc=sc1Pfv9KoL2gRM:

3.2 Secuencia de intervención

Teniendo en cuenta el resultado del diagnóstico, donde los estudiantes tienen dificultad para comprender textos pictóricos y escritos, realizar hipótesis, predicciones e Interpretaciones, se crea una secuencia basada en una serie de ejercicios utilizando textos escritos particulares y pictóricos, que los acerque a situaciones comunicativas que promuevan este aprendizaje.

Así, se presentaran textos escritos con características peculiares como cuentos de doble final y pictóricos de diferente naturaleza, compuestos, de diferentes autores y técnicas, textos icónicos, fijos y en movimiento en los que el estudiante necesite elevar su nivel de comprensión lectora, saliendo de lo literal a lo inferencial.

Objetivos para la docente:

- Establecer correspondencia entre los referentes nacionales y las competencias evaluadas por el Icfes.
- Identificar estrategias didácticas que apoyen el desarrollo de los aprendizajes propuestos en los estándares y los DBA.
- Crear estrategias que propendan al desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial.

Objetivo para el estudiante:

- Interpretar y reconocer información explícita e implícita de la situación comunicativa de un texto.
- Desarrollar la comprensión lectora a nivel inferencial a través del análisis e identificación de la información explícita e implícita en un texto icónico.

DBA.

- Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
- Comprende un texto leído.

Estándares:

- Comprensión e interpretación textual
- Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

- Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
- Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

Evidencia de Aprendizaje:

- Comprende la intención comunicativa de diferentes tipos de texto.
- Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica.
- Identifica la estructura de los textos que lee de acuerdo con su intención comunicativa.

Competencias

Cognitivas y básicas del área

- **Textual:** Comprender qué es inferenciar, como operación del pensamiento en donde se toma la decisión de leer o no leer un texto a partir de las preguntas de lectura, al tiempo que se derivan conclusiones a partir de premisas.
- **Literaria:** Valorar la decisión de leer o no un texto a partir de las preguntas iniciales de lectura que orientan el proceso de indagación y análisis del texto.
- **Pragmática:** Establecer cómo tomar la decisión de leer un texto a partir de una exploración preliminar del contenido de la lectura y la puesta en práctica de la macrooperación tematizar

Práctica

- **Tipo intelectual:** Identifico ideas innovadoras para resolver problemas de variados contextos (sociales, culturales, económicos, entre otros).
- **Tipo personal:** Cumpló los compromisos asumidos de acuerdo con las condiciones de tiempo y forma acordadas con la otra parte.
- **Tipo interpersonal:** Manifiesto mis ideas y puntos de vista de forma que los otros me comprendan. Planeo y organizo las acciones en conjunto con los otros, para solucionar los problemas colectivos.
- **Tipo organizacional:** Produzco nueva información y conocimiento con base en los análisis desarrollados.

Las ambientaciones y Motivaciones: En los diferentes talleres se utilizarán saludos, recomendaciones del ANCA (acuerdos de normas y convivencia armónica) y llamados de asistencia. Para introducirnos al tema se pedirá a los niños que realicen las actividades lúdicas y recreativas.

Conocimientos previos: Se tendrá en cuenta los momentos que sugiere la autora Isabel Solé, antes, durante y después de la lectura, para el desarrollo de cada actividad.

EVALUACIÓN FORMATIVA			
ESTRATEGIAS DE EVALUACION	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN		
	EVALUACION VALORATIVA	EVALUACION COGNITIVA	EVALUACION PRAXICA
Autoevaluación	Valora y respeta la participación de sus compañeros en el desarrollo de la clase.	Aprende a realizar los procesos de anticipación e interpretación de un texto.	Realiza el análisis de un personaje y escribe un dialogo de acuerdo a una secuencia de imágenes.
Coevaluación	Identifica los logros personales y grupales.	Explica a sus compañeros en la construcción de los conocimientos desarrollados en clase.	Participa asertivamente de las actividades grupales e individuales programadas para la construcción de los conocimientos
Hetero-evaluación	Muestra una actitud positiva frente a la clase.	Explica el por qué debemos tener en cuenta los mensajes explícitos e implícitos de un texto.	Participar de una manera crítica en la construcción de su aprendizaje

Descripción y análisis de las actividades

3.3 Actividad #1

Cuento con dos finales

En esta fase se realizaron diversas actividades que propendieron al desarrollo de la comprensión a nivel inferencial, utilizando diferentes textos escritos y pictóricos, con características peculiares. Todas las propuestas presentadas tienen elementos en común: en este primer momento, señalamos que cada una de ellas colocó en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación al alumno como agente de la construcción de su propio conocimiento.

La utilización de diversas tipologías textuales tiene como objetivo conseguir lo que algunos teóricos definen y que esta cita demuestra:

Parece claro que diversificar los tipos de escritos cuando se aprende a leer y a escribir, y cuando se utilizan lectura y escritura como medio para el aprendizaje, no es una cuestión de «progresía» o de «modernidad», sino de realismo pedagógico y de adecuación de los medios de que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen. Para ello, es necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto. (Solé, 1992, pág. 34)

En este primer taller se utilizó, dentro del género narrativo, un cuento con una característica poco común, dos finales. Además, para el fortalecimiento de la comprensión, siguiendo a Solé, se plantean procesos de análisis antes, durante y después de la lectura. “Se suele distinguir otro tipo de inferencias, que son las inductivas o pragmáticas. En este caso, la conclusión que se infiere es verosímil, es decir, hay más o menos probabilidades de que sea cierta, pero no se puede garantizar su certeza” (Ripoll, 2015, p. 45).

A continuación, se presenta el texto completo del cuento elegido para la actividad.

Texto narrativo: cuento de doble final

El niño y el reino de las sirenas

Red Fullmoon, 2010, en “El niño y el reino de las sirenas”. Recuperado de:

<http://noesotrotontocuentodehadas.blogspot.com/2010/04/cuento-corto-con-2-finales.html>

El niño había practicado natación durante dos años. A él le encantaba nadar; la sensación de hundirse en el agua conteniendo la respiración le parecía muy agradable. Estaba tan ansioso porque llegaran las vacaciones. Ese verano sus padres y él irían a la playa y él conocería el mar y podría nadar con los peces.

¡Camilo! ¡Cami! Escuchaba la voz de su madre distorsionada por el agua llamándolo. El niño sacó la cabeza del agua y vio a su madre que estaba esperándolo. Salió de la piscina y le sonrió, fue a cambiarse de ropa para abrazarla y que se fueran juntos a casa.

Las vacaciones llegaron y el niño y su familia fueron a la playa. El niño se ponía su traje de baño y sus gafas para natación todos los días y salía temprano a la playa a jugar con los pececitos, él nadaba lo más cerca de ellos que podía y se reía y retozaba, le encantaban sus colores, sus colas y aletas y la agilidad y naturalidad con que nadaban. Él tenía la esperanza de encontrar el reino de las sirenas bajo el mar o por lo menos poder tocar los peces en algún momento, pero ellos siempre se escapaban.

Un día vio un banco de peces de colores asombrosos que nadaban cerca suyo y nadó lo más rápido que pudo, le parecían tan bonitos, grandes y brillantes que estuvo seguro que si los seguía ellos lo llevarían al fabuloso reino de las sirenas. Los siguió muy lejos y muy profundo, ignoró el dolor en sus oídos, contuvo la respiración y se aventuró a las profundidades del mar junto con el banco de peces.

Final 1. *Por un momento el pequeño niño sintió que se ahogaba y empezó a nadar hacia la superficie, pero pronto sintió que ya no lo necesitaba y bajó la mirada. Estaba justo sobre una ciudad sumergida, alrededor las sirenas entraban y salían de su visión. Todas eran hermosas. Ellas le ofrecieron una vida bajo el mar y una cola de pez y él aceptó y se quedó con ellas toda la vida.*

Final 2. *Días después de angustia para sus padres, el mar llevó a la orilla el cuerpo del niño descuidado que había perseguido a los peces más lejos de lo que debía. Se había ahogado. Ya nunca podría encontrar sirenas.*

Este trabajo se realizó de la siguiente manera: cada alumno recibió una copia del cuento con uno de los finales impresos. En un primer momento, como docente encargada del curso, leí en voz alta la introducción del relato y el nudo. Una vez que se llegó al momento de los posibles desenlaces, cada alumno leyó, en forma personal, el final que le había tocado. Terminada esta sección de lectura, comenzó el momento del debate que, tal como estaba previsto, dividió en dos grupos, puesto que cada uno defendía su versión, sin saber que algunos de sus compañeros no habían leído el mismo final.

Este desconocimiento de la perspectiva del otro trajo como consecuencia natural y previsible, un nivel de discusión que se acercó a una suerte de conflicto entre las partes. Se utilizó el cuento con dos finales para promover el debate, entender que en el mundo de la lectura existen muchas posibilidades y diversos niveles de comprensión; hasta porque –en algunos casos- existen informaciones que el lector puede llegar a desconocer.

Específicamente, en esta sección se planteó el trabajo con la siguiente consigna: Se leerá el inicio del texto por parte de la docente hasta terminar el nudo, luego cada niño leerá el final de manera individual. Más adelante, se realizará el debate y, por último, se plasmará en un dibujo lo comprendido, al tiempo que se escribe un nuevo título.

Como ya se observó, Solé (1992) señala que “las estrategias o actividades que el sujeto pone en marcha para conseguir su propósito, que en el caso que nos ocupa es el de comprender e interpretar un texto escrito, la metacognición aporta información sobre el proceso emprendido, información que puede ser utilizada por el sujeto para regularlo y ajustarlo progresivamente” (p.6). Con este telón de fondo metodológico, se realizó la actividad, de la que compartimos algunos momentos significativos.

La docente inicia revelando el título y cuestionando:

D. ¿De qué tratará?

- Algunos niños afirman:

E3: De un niño, sirenas y ballenas en el mar. ¿Puede ser?

- Los demás aprueban el argumento con movimientos de cabeza.

D: ¿Qué saben de las sirenas?

E1: Son peces con forma de mujer que se llevan a los hombres mujeriegos.

E5: No profe, la que se lleva a los hombres mujeriegos es la llorona. Pero las sirenas como son hembras si se llevan a los hombres navegantes y piratas.

E7: Ellas no existen, eso es un mito o una leyenda, pero en la vida real no existen.

D: ¿Cómo es su hábitat?

E2: Viven en los mares, en lo más hondo.

E3: En los mares esperando que se hundan los barcos para enamorar a los hombres y llevárselos.

Cabe destacar el nivel literal de la lectura de los alumnos. Frente a la pregunta inicial, la respuesta directa.

Se da el inicio a la lectura del cuento utilizando diferentes matices y tonos de voz, los niños atienden de manera concentrada y atenta; al finalizar el nudo, la docente pregunta:

D: ¿Cuál será el final de esta historia?

E1: El niño encuentra a las sirenas y se queda con ellas.

E8: Él encuentra a las sirenas, pero se vuelve a contarles a sus padres.

Siguiendo la teoría propuesta por Solé (2011), se propicia un espacio para la anticipación y la producción de inferencias a través de predicciones.

Se hace entrega de manera individual del texto con un final de forma aleatoria, recordando que existen dos finales y los alumnos no lo saben. Al terminar la lectura personal y silenciosa, se da inicio al debate mediado por las siguientes preguntas:

D: ¿Cómo te parece el final del cuento?

E2: Final 1. Me gusta porque encuentra el reino de las sirenas y vive feliz, porque eso era lo que él quería encontrar.

E6: Final 2. No profe, él no quería encontrar la muerte, a mí no me gustó el final porque los papás se quedaron tristes por la muerte de su hijo.

Algunos estudiantes se quedan inquietos, dudando de lo que estaba sucediendo; otros discuten, pues cada cual cree que tiene la razón y que el otro no entendió la lectura. Se demuestra un alto nivel de intolerancia a tal punto que la docente debe intervenir.

Al final, con la participación de la profesora, quien aclara que el cuento tiene dos finales, se abre un nuevo debate con la pregunta:

D: ¿Estás de acuerdo con el final?

E8: Final 2. A mí no me gustó el final, por la muerte del niño. Me gustaría que el niño hubiera encontrado una amiga sirena y que en cada período de vacaciones que el niño fuera al mar se encontraran.

E2: Final 2. Si estoy de acuerdo, pero también sería bueno que el niño pudiera salir del mar a visitar a sus padres.

Como actividad de cierre, se pide elaborar una creación artística creando un dibujo donde se plasme la comprensión del texto y lo que le gustaría a cada estudiante que fuera el final. Ellos podían utilizar colores y ambientes de su preferencia.

En estas creaciones artísticas los estudiantes del curso dejaron en evidencia que necesitan de la aprobación del docente a la hora de realizar sus trabajos, utilizan a menudo la pregunta: “¿Me está quedando bien?” Estas creaciones serán organizadas en la carpeta de evidencias de cada estudiante.

(Ver anexo, 2 Portafolio)

3.4 Actividad #2

Historieta

Las variables emotivas que intervienen en la comprensión de un texto, como las formas, los colores, las texturas, etc., convierten este proceso en algo subjetivo. El conjunto de estos elementos y su disposición dan como resultado la composición que cumple con el objetivo de dar un mensaje, el cual debe ser interpretado por las personas. “Las posibles variantes de una expresión visual, de una declaración visual que se ajuste exactamente a esta descripción son literalmente infinitas” (Donis, 1985, p. 34).

La historieta es un texto que es de gran importancia en el proceso de lectura y comprensión para los niños, ya que les permite mantener una relación entre lo intelectual y lo escrito, otorgándole un significado al texto y dándole un valor a lo que imaginan; se realiza una operación intelectual abstracta que incrementa su potencial formativo.

Entendiendo como icónico al texto compuesto por imagen y palabra que envía un mensaje, es un producto socio-cultural y como tal, está impregnado de un contenido ideológico; es decir, construye, produce, legitima y confronta determinados sistemas de

creencias socialmente compartidas (Barragán, 2012). Para la comprensión del mismo, el lector debe haber desarrollado la habilidad para interpretar imágenes, colores, personajes y la relación entre ellos; la imagen fija es aquella que carece de movimiento y puede ser única o múltiple. Las imágenes fijas múltiples son aquellas que constituyen textos visuales secuenciales como el cómic, la novela gráfica o el libro álbum, y transmiten su información presentando secuencias de imágenes fijas.

Para la realización de la presente actividad se hace entrega de un texto icónico, fijo, múltiple carente de texto escrito. El cual brinda la posibilidad que cada uno imagine la relación entre los personajes, el lugar, la situación y el diálogo. En un primer momento, cada niño con su tira en manos, crea una historia teniendo en cuenta la secuencia de imágenes. Luego pasarán al frente a compartir su creación y al final, escribirán el diálogo que le sugieran las imágenes.

Aquí algunas de ellas:

E2: Se trata de un pollito de gallina que se aleja de su mamá gallina y un gato se lo quiere comer. Porque el gato es carnívoro (explica).

E3: Es un pollito de avestruz que su mamá dejó solito mientras buscaba lombricitas y el cachorro de pantera lo pilló y se lo quiere comer.

E8: Es un pollito de gallina

D: ¿Qué raza de gallina?

E8: Rumba profe. El pollito distraídamente se alejó de su mamá y un lobo muy hambriento se lo va a comer.

D: Un polluelo, ¿de qué ave?

E1: De gallina fina. Había una vez un pollito que se fue al parque a jugar, como en el parque no había nadie, un gato se lo iba a comer...



ExpressARTE, (2015) Ejemplo de reportaje visual. Recuperado de:

<https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwjAmMLMk93IAhXvuFkKHX5MC OIQjB16BAgBEAM&url=http%3A%2F%2Fexpresartesecondaria.blogspot.com%2F2015%2F10%2Fque-es-el-reportaje-visual.html&psig=AOvVaw0ju0Oq8TIt2I8YydRselzi&ust=1573389613354851>

Una característica importante del cómic, como recurso didáctico para la enseñanza, está en el proceso de la analogía perceptual de tipo visual que se puede realizar; es decir, es posible llegar a realizar generalizaciones a partir de las relaciones que se establezcan entre el personaje, su entorno y el nuestro: “Es la captación y el procesamiento de la información la que proporciona esa percepción relacional” (Eco, 1972). Por lo anterior, la imagen tiene la misma importancia que el texto escrito en su aportación a la dimensión visual y semántica de los contenidos; en la colaboración entre la imagen y el texto, como presentan una idea, una parte funciona como fondo -la ilustración- y la otra parte la complementa, un texto escrito que se inscribe estratégicamente.

Durante el taller fue evidente cómo los lectores encontraban el valor semántico de los elementos morfosintácticos trabajados. Los análisis realizados por los niños no se quedaban en la descripción y la forma técnica de la imagen, sino que llegaban al significado de los elementos; es decir, las reglas codificadas eran identificadas y apropiadas para elaborar las hipótesis así las aducciones buscadas, tenían el menor margen de ambigüedad.

Considero altamente positivo que los niños y niñas realizaron debates acerca del contenido del cómic, que representen sus propias propuestas y alternativas como conclusión reflexiva de las puestas en común.

3.5 Cookie e inferencia

Taller # 3

En el proceso de implementación de la secuencia didáctica se necesitó ejercitar los tres tipos de preguntas: las literales, las inferenciales y las críticas. Este trabajo se realizó a través de ejercicios, que tuvieron como finalidad que reconocieran cuándo una pregunta pertenece a un grupo o a otro. Al mismo tiempo y con igual importancia

Tomando en consideración todo lo que expusimos en los párrafos anteriores, con la teoría de Ripoll, la sección se trabajó de la siguiente manera: los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizar el texto por unos instantes, luego conocieron y desarrollaron el taller que más adelante pudieron socializar con el compañero de al lado. Luego de haber trabajado en secciones anteriores con preguntas inferenciales, se les propone que cada pareja defina ¿Qué es una inferencia?

Algunas respuestas fueron:

E8: Inferencia es lo que nosotros entendemos de una situación, pero que no está allí.

E2: Es lo que deducimos de una pista que hay en el texto.

E5: Comprender a nivel inferencial es tener en cuenta las pistas para crear la hipótesis, por ejemplo: Podemos decir que la situación ocurre en la noche por dos razones, la primera es que el pijama se usa en la noche y la segunda es porque en el espejo se refleja la oscuridad.

E3: Lo inferencial puede ser el mensaje oculto y que se puede percibir; es decir profe, las pistas que nos da el texto.

E6: Son los elementos ocultos por el autor, para que uno los pueda encontrar.

Se puede indicar que a partir de la información que se les ha ofrecido en secciones anteriores, la mayoría de los estudiantes con sus propias palabras lograron dar significación a este término, ya que en su mapa mental se ha instaurado, a través de los procesos de atención, asimilación y repetición, el concepto de inferencia refiriéndose a ella como lo que está oculto en el texto, bien sea escrito o ilustrado, lo que tienen que descubrir o lo que no se puede ver en el texto.

Otros alumnos aun acuden a la información que les ofrece el aula textualizada, esto es, en la pared se encuentra un ejemplo de lo que es una inferencia, y cómo se extraen de una imagen fija; por ello, los chicos que no recuerdan el término o no lo tienen claro, pueden acudir a esta ayuda cuando la de los compañeros no es suficientemente clara.

Por último, los alumnos reconocieron que lo inferencial va más allá de lo que se encuentra en forma literal, encontrando nuevas ideas, significados o verificando aquellas anticipaciones que se realizan.

5 PREGUNTAS

Tipo I

¿Hacia dónde señala la señora?

Tipo II

¿Por qué la señora le está enseñando un pijama?

¿Por qué el chico pone cara de disgusto?

¿Por qué la chica pone cara de sorpresa?

Tipo III

¿Cómo va a reaccionar la chica?

Tipo IV

¿A dónde se dirigen el chico y la chica?

¿Qué momento del día es?



Por lo anterior, podemos reconocer cómo los estudiantes iban reconstruyendo paulatina y conjuntamente el texto, todos hacían sus lecturas y algunos sus aportes. La comprensión con la que iniciaron su discusión tenía un nivel literal, ya que solo daban cuenta de los elementos presentes en el texto; de tal suerte que inicialmente elaboraban abducciones hipercodificadas a medida que se van socializando las respuestas a los interrogantes y que la docente va planteando otros cuestionamientos que permiten darle forma al texto.

La funcionalidad plástica del elemento “luz” es reconocida por el estudiante E5; no obstante, la lectura no se detiene allí, en tanto los demás lectores empiezan a encontrar significados y a construir sentidos en los colores, su tonalidad, la ubicación de la luz; es decir, que las hipótesis de sentido se complementaron con la información obtenida a través de la lectura de los elementos morfosintácticos.

Es importante mencionar que esta sección de trabajo se inicia enfrentando al grupo de alumnos / lectores a un texto y a sus cuestionamientos, luego de analizarlo y darle respuesta a las interrogantes, se continuó con el abordaje conceptual del tema del taller, haciendo una reconstrucción a partir de las respuestas dadas por los estudiantes.

E2: Un texto es como una cadena de situaciones que el lector debe de construir con lo que entiende.

E1: Sí, como dice él. Pero la cadena se encuentra incompleta y se debe completar con lo que uno analiza.

E8: Entonces, existen muchas interpretaciones posibles, porque cada uno sabe cosas diferentes y tiene experiencias diferentes.

E5: Las interpretaciones se hacen de lo que está en el texto, pero también de lo que no está.

La última intervención deja en evidencia un gran avance, pues sin manejar el concepto, el E5 concluye que los significados no solo están presentes en lo “dicho” (denotación) sino también en lo “no dicho” (connotación); a esto, Eco (1947) lo llama “El dominio de unos movimientos cooperativos, activos y conscientes”, que le permiten acceder al lector, al sentido más profundo. A dichas operaciones le da el nombre de abducciones y las define de la siguiente manera: “La abducción es un proceso mental que consiste en la adopción provisional de una explicación, con el objeto de exponerla a verificaciones ulteriores. Dicha explicación es formulada provisionalmente por el lector gracias a la adopción de una “ley” o “norma” que obtiene a partir de su conocimiento del mundo y su experiencia previa” (p. 45).

4.5 Taller # 4 Descubro significados

Texto académico: La tierra

Teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes, se hace necesario posibilitar un aprendizaje significativo para que ellos obtengan las herramientas necesarias a fin de obtener los logros propuestos. Así, para el logro de estos objetivos propuestos se hizo necesario el uso de disciplinas como educación artística, ciencias sociales y naturales con la finalidad de maximizar el análisis de los diferentes textos propuestos.

En este taller se plantearon estrategias que propiciaron el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial por medio de un texto académico que usa lenguaje técnico. Por lo anterior, el texto se analizó antes, durante y después de la lectura, como lo dice Solé (2002):

Se plantean tres fases y propósitos de la lectura que consideramos de gran importancia: primera, antes de leer se debe establecer un objetivos y reconocer los conocimientos previos de los estudiantes; durante la lectura deben establecerse inferencias, luego comprobar la comprensión y tomarse las medidas ante los errores o las dificultades y tercero, después de leer identificar el núcleo, sintetizar y ampliar el conocimiento”. (p. 77)

Del mismo modo, se tuvo presente el aprendizaje colaborativo que desarrolla la participación y la autonomía, en el que los estudiantes no dependen exclusivamente del profesor para la construcción del nuevo conocimiento. “Los aprendizajes de las artes deben ser colaborativos. Esto quiere decir que el estudiante puede interactuar en ellos con sus pares, profesores y padres de familia, con artistas y con las personas que participan en los diferentes escenarios de las artes y la cultura dentro y fuera de la escuela” (MEN, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, p. 73).

Se conformaron grupos de tres estudiantes y se hizo entrega del texto académico titulado “La tierra”, dividido en párrafos. Su primera tarea consistía en reorganizar el texto de manera coherente. El segundo paso era realizar el análisis en el antes de la lectura, teniendo en cuenta el título, la imagen y las palabras resaltadas. En tercer lugar, se tenía que realizar la lectura y subrayar las palabras desconocidas, al tiempo que se realizaba un

glosario de acuerdo al significado que les sugiere el texto. Por último, cada grupo debía buscar en el diccionario el significado de las palabras antes nombradas.

La tierra

La Tierra es el planeta donde vivimos.

La Tierra es el tercer [planeta](#) desde el [Sol](#). Es el mayor de los cuatro [planetas terrestres](#) de nuestro [sistema solar](#), lo que significa que es un planeta [sólido](#), y no [gaseoso](#) (los otros tres **planetas** terrestres son [Mercurio](#), [Venus](#) y [Marte](#)). El volumen de la Tierra es más de un millón de veces menor al del Sol.

Al igual que los demás planetas del sistema solar, la Tierra orbita alrededor del Sol, y le da una vuelta completa en aproximadamente 365 días (a esto se le llama *un año*). También **gira** alrededor de su propio eje, dando un giro completo en 24 horas (a esto se le llama *un día*).

La Tierra tiene un [satélite natural](#): la [Luna](#).

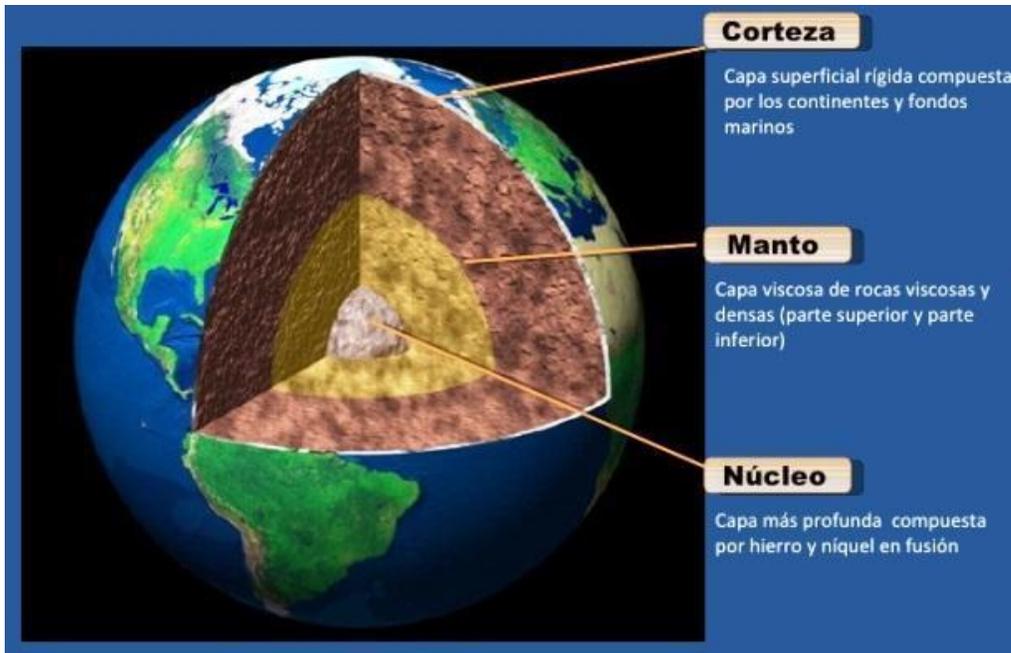
La Tierra es **hogar** de millones de especies de [plantas](#) y [animales](#), incluido el [ser humano](#). Es el único lugar del universo en el que se conoce la existencia de vida. Algunos cálculos muestran que la Tierra se formó hace unos 4500 millones de años.

Alrededor de un 71% de la superficie terrestre está cubierta de [océanos](#) de [agua](#) salada. El otro 29% está **conformado** de superficies rocosas que forman [islas](#) y [continentes](#). La temperatura media en la superficie del planeta es de 15 °C.

La Tierra tiene forma [esférica](#), aunque no es una esfera perfecta, ya que es ligeramente achatada en los polos (El diámetro polar mide 43 km menos que el ecuatorial, es decir 1/297 menos). También, su eje terrestre está inclinado.

La estructura de la Tierra está formada por **capas**. La más superficial es la [corteza](#). La segunda es el [manto](#), que se divide en manto superior e inferior, y la última y más profunda es el núcleo, que se divide en núcleo superior e inferior.

La Tierra no se encuentra inmóvil, sino que está sometida a movimientos de diversa índole. Los principales **movimientos** de la Tierra son los siguientes: [rotación](#) sobre sí misma en el que tarda un día completo y [traslación](#) alrededor del Sol en el que tarda un año y da lugar a las [estaciones del año](#).



<https://spaceplace.nasa.gov/all-about-earth/sp/>

En un primer momento se inicia con la socialización del resultado de la reorganización del texto entregado en párrafos. En la identificación del primer párrafo todos fueron asertivos y ubicaron que el título está en primer lugar. Cuatro grupos (de siete) coincidieron con el segundo; seis ubicaron de manera correcta el párrafo número tres y todos los grupos de nuevo ubicaron el último fragmento, que incluía la imagen. Algunos de los aportes realizados por los estudiantes fueron:

E6: El primero es el que tiene la fecha y dice: la tierra es el planeta donde...

E3: Sí, ese es el primero porque tiene el título.

En el segundo momento realiza la macro operación de tematizar, que es el proceso previo a la lectura. El lector tiene en cuenta el título, la imagen y las palabras resaltadas para construir un primer análisis, algunas de sus respuestas al interrogante ¿De qué trata el texto?, fueron las siguientes:

E5: Trata de la tierra, sus capas, cómo está conformada y que se mueve.

E1: El texto habla de la tierra, que tiene dos movimientos (y no me acuerdo como se llaman), que es donde vivimos y hay animales y plantas.

Luego, realizan la lectura del texto subrayando las palabras desconocidas con las cuales coincidieron la mayoría de grupos. Cabe anotar que en la mayoría de los casos, los niños que tenían claro un concepto se lo aclaraban a los demás:

Grupo E8: Órbita, eje, superficie, esférica, achatada, ecuatorial, inclinado, índole.

Grupo E2: Sólido, eje, satélite, achatada, esférica, índole.

Grupo E7: Superficie, achatada, índole.

En la realización de los glosarios los significados sugeridos en muchos casos no estaban muy alejados de la realidad, como se puede evidenciar en los siguientes ejemplos:

Grupo E7: Órbita: Nosotros creemos que es algo que flota en el aire.

Grupo E 1: Eje: es como una tuerca que se le pone a las moto.

Grupo E 8: Superficie: es lo que está en lo alto, como en el cielo.

Grupo E: Esférica: No sabemos, pero nos arriesgamos a decir que es algo redondo.

Grupo E: Achatada: podríamos decir que es como aplastado.

Grupo E: Ecuatorial: Según el contexto es del Ecuador.

Grupo E: Inclinado: que está de lado.

Grupo E: Índole: que no tiene dolor.

Al terminar la socialización, los estudiantes elaboraron suposiciones extraídas de los datos que otorgó el texto; buscaron relaciones que van más allá de lo leído explicando ampliamente el escrito. Del mismo modo, evidenciaron avance en su proceso de interpretación lectora al hacer generalizaciones y suposiciones acerca del contenido; fue muy evidente la lectura entre líneas pues conectaron las ideas del texto para obtener conclusiones que no estaban explícitas en el texto. Por último, se busca en el diccionario el significado de las palabras que ellos habían marcado y discutido, donde se llega a la conclusión que las ideas que los alumnos habían presentado no están tan alejadas de la realidad.

Se evidenció que en el proceso de comprensión del texto, los aportes de los compañeros fueron fundamentales al punto que en algunas aclaraciones no fue necesaria la intervención de la docente. El trabajo cooperativo creó una atmósfera de logro, pues todos terminaron la tarea planteada de manera exitosa; el aula estructurada de forma cooperativa evitó actitudes de rivalidad e intolerancia, promoviendo que todos los estudiantes participaran en la actividad trabajando conjuntamente, buscando resultados para ellos y el

resto del grupo, aprovechando al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interacción, haciéndose responsable de su propio aprendizaje.

En relación con el proceso de inferencia, utilizaron el conocimiento del par para superar la barrera del léxico desconocido, al tiempo que observaron las claves que se aparecen en el texto y lo conjugaron con sus experiencias y bagaje propio para descifrar lo que quiere decir el autor, logrando determinar el propósito comunicativo y elaborando sus conclusiones.

4.6 Taller # 5

Inferencias explicativas, predictivas y del tema

Iniciamos la fase final. En ella dimos inicio al trabajo enfocado directa y conscientemente en el objeto de la investigación, la elaboración de las inferencias creativas en las que la regla no está dada sino que debe idearse, debe ser creada por el lector; de tal suerte que este se ve inducido a salir del texto, al tiempo que busca puntos de unión entre el interior y el exterior de la obra que le permitan reconstruir un posible contexto permitiéndole recuperar un posible sentido. Según Solé, (1997, p. 10) “Se trata de las estrategias que nos permiten a lo largo de la lectura elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos”.

Inferencias explicativas: ¿Por qué está pasando esto?

https://www.google.com/search?q=imagen+de+mujer+abrazando+dos+perritos&sxsrf=ACYBGNSGWrRsSkYRry9Vu_QQrb0a95XjHw:1573169738646&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiZ18X7odnlAhWRjVkJHT5pBwsQ_AUIEigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=fR-zh5xPc1UggM:



Con la estrategia de la caja mágica se divide el grupo en ocho subgrupos y se les orienta la siguiente manera:

D: Cada grupo debía encontrar la posible causa de lo que el texto está presentando ¿Por qué está pasando esto? ¿Cuál grupo quiere empezar? Señalando el texto proyectado en el video vean. ¿Cuál grupo quiere empezar? ¿Qué dice el grupo 4?

E4: La señora está muy contenta porque encontró a los perritos que se le habían salido corriendo de la casa.

D: ¿Qué piensan los del grupo dos? ¿Están de acuerdo?

E2: Sí, profe. Estamos de acuerdo con los compañeros del otro grupo.

D: Recuerden la importancia de identificar y analizar todo el contenido de la imagen, ver con atención hasta el último detalle: el fondo, la actitud de las personas, etc.

E6: Pues profe, es que no nos parece lo que acaban de decir los compañeros, lo que creemos es que ella salió al parque a jugar con los cachorros y en el momento los está acariciando y consintiendo. Puede ser que los cargó porque ya está cansada de correr.

E7: Nosotros pensamos que ella salió a hacer una compra y llevó a los cachorros, pero los cargo para cruzar la calle y ellos ansiosos de correr entonces se movieron duro para que ella los bajara pronto.

D: Entonces, las hipótesis de los grupos 4 y 2 ¿no son probables?

E7: Creemos que no, pero... (Hace un gesto de duda con el rostro).

D: Y el grupo tres ¿qué piensa?

E3: Sí, profe. La señora salió a hacer alguna diligencia y se llevó a los perritos, los alzó para cruzar la calle y como ellos son tan juguetones se mueven mucho para que ella los baje de nuevo.

Este ejercicio lo podemos comparar con uno de lectura de un texto escrito, el lector, los estudiantes, debe(n) estar atento(s) a identificar, analizar y generar hipótesis de sentido, que permitan, a partir de lo inferido, evidenciar la información que se encuentra oculta a simple vista. Por otro lado, hay que ser cautelosos con las hipótesis que no encuentren una justificación clara, sino que se producen a partir de la divagación sin sustento, se estará produciendo una sobreestimación. Al respecto, Eco (1995) afirma:

La sobreestimación es la importancia de los indicios nace con frecuencia de una propensión a considerar como significativos los elementos más inmediatamente aparentes, cuando el hecho mismo de que son aparentes nos permiten reconocer que son explicables en términos mucho más económicos (...) Un exceso de asombro lleva a la sobreestimación de la importancia de las coincidencias que son explicables de otras formas. (p. 40)

De esta manera, se nota que los aportes en general son un poco más fluidos, elaborados, coherentes y pertinentes si son comparados con el ejercicio de diagnóstico, donde sus observaciones se basaron en descripciones de tipo literal. En esta fase, la atención debe centrarse en el conjunto de la imagen; sumado a esto, ellos debían contestar un interrogante en particular de cara al tipo de inferencia que se estaba trabajando; en este caso las causales, ¿por qué está pasando lo que vemos en el texto?

Inferencias predictivas: ¿Qué puede pasar después de esto?

Cortos utilizados en este taller y sus ubicaciones en la red:

	https://www.youtube.com/watch?v=SXi7WQjcTNM
---	---

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=zqFm6iVrEZw</p>
	<p>https://www.youtube.com/watch?v=nO1D0gxRy_g</p>

En esta actividad todos los cortos tenían un secuencia textual dominante, tipo película infantil, definida por Adán (1996) “como la unidad de comprensión constituida por un conjunto de proposiciones organizadas bajo una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial y una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda”. Las tareas se realizaron en dos momentos: primero los estudiantes observaban un fragmento del inicio del texto, se pausaba, y después de un tiempo de discusión y construcción de la hipótesis predictiva, nombrando las pistas reconocidas y observadas por el grupo. En el segundo momento, cada uno de los grupos socializaba su hipótesis, la cual se ponía a prueba al terminar de ver el video.

Específicamente, en este taller los resultados fueron positivos. El material propuesto para la actividad les resultó llamativo e interesante a los estudiantes, lo que permitió centrar su atención y concentración frente al trabajo. Quedó evidenciado que la dinámica del trabajo de las secciones anteriores ya era comprendida y asimilada por los estudiantes.

D: ¿Cómo se sintieron con el trabajo de hoy? ¿Cómo les fue construyendo las hipótesis con sus compañeros?

E5: Profe, me pareció chévere. Porque es interesante tratar de descubrir que es lo que sucederá luego, sin equivocarse, sin sobreinterpretar.

E4: Me gustó profe, porque todos aportamos y cada uno ve las cosas de manera diferente o se fija en pistas diferentes que a veces uno no ve, entonces nos permite pensar y discutir, pero sin pelear.

E1: Para mí la verdad es algo como raro, porque a uno siempre le preguntan: ¿Qué vio? Pero nunca le preguntan: ¿Qué va a pasar?

D: ¿Cómo así? ¿Quién les pregunta siempre eso?

E1: Los profesores, las preguntas son: ¿Qué pasó? O ¿Qué vio? Pero no preguntan: ¿Qué va a suceder? Por eso, uno a veces duda de hacer sus hipótesis porque uno cree que no sabe y que está equivocado.

Las expresiones del estudiante E1 fueron unas de las afirmaciones más relevantes durante el proceso, no por su relación directa frente al fortalecimiento de la labor de la elaboración de la inferencia por parte de los lectores, sino por estimular el análisis y la reflexión frente a las prácticas pedagógicas que durante tanto tiempo han hecho presencia en las aulas cuando se trata de mejorar la comprensión lectora. Teniendo en cuenta la afirmación del estudiante E1 considero que no hace referencia a cómo los maestros concebimos y orientamos la lectura, sino a cómo los docentes desconocemos a los estudiantes como sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento, capaces de analizar, reflexionar y descubrir.

Por lo anterior, se puede pensar que la propuesta estratégica, además de mejorar la comprensión lectora en la elaboración de hipótesis frente a un texto, les permitió reconocerse como sujetos capaces de dialogar con este, de interactuar, de des construirlo y reconstruirlo, todo esto en el marco de un espacio de aprendizaje activo, participativo, polifónico y de diálogo.

Inferencias de tema: ¿De qué trata lo que veo?



<https://www.diariodelhuila.com/cronica-no-es-armero-es-campoalegre-un-ano-despues-de-la-tragedia>

Las inferencias de este tipo tienen por objeto la comprensión y la condensación de la idea general del texto a partir de la lectura. Así, el lector identifica y relaciona los elementos presentes en el texto como el agente, los objetos, locativo espacial y temporal, instrumental y la finalidad; entretejiendo y elaborando una hipótesis que le permita identificar el tema del mismo.

Los textos que se utilizaron en este taller se referían a hechos reales e impactantes, fácilmente reconocibles por los estudiantes, cuya comprensión requiere insumos lexicales obtenidos del contexto, en paralelo a mejores y mayores relaciones intertextuales por parte de los lectores. Según Oviedo (1983), “todos los elementos lexicales pueden asociarse con más de un significado; por consiguiente, solo el contexto (físico, sociocultural y discursivo) puede ayudar a concretar el sentido de dichos elementos” (p. 5). No obstante, los elementos lexicales parecen tener ciertos valores semánticos “primarios”, que bien podrían llamarse significados de diccionario, que permiten establecer ciertas semejanzas y diferencias entre unos y otros.

Algunos ejemplos de ello:

D: ¿Qué observamos niños?

Absolutamente todos piden la palabra, escena que no se vivió en los talleres anteriores.

E3: Es una imagen de un desastre natural, es una inundación de un pueblo, pero no es de aquí de Guabas, porque... no reconozco la calle.

Los estudiantes son insistentes en levantar la mano, demostrando un avance significativo en cuanto al respeto por la norma y la opinión de sus pares.

E6: Profe vea, es como una avalancha porque dejó troncos grandes, y el nivel del agua no subió tanto pero dejó mucho barro espeso, en cambio la inundación no arrastra leña de ese tamaño y no deja tanto barro.

D: ¿Por qué creen que no hay personas allí?

E4: No profe, allí sí hay personas, solo que están en el final de la calle, mire bien y verá. Nosotros pensamos que llegaron los de la defensa civil y los hicieron evacuar porque había alerta y no se sabía qué tan grave podría ser la situación de emergencia.

Los demás estudiantes validaron la respuesta de este grupo, demostrando que están de acuerdo.

En el desarrollo de este taller, los aportes de los estudiantes fueron positivos, en tanto que los grupos determinaron el tema de todos los textos leídos, en especial esta actividad, pues la relacionaron con las inundaciones que ocurren en temporada de invierno de la comunidad. Se mostraron expectantes ante el nombre del pueblo que vivió esta situación similar a la de ellos. Lo anterior permite cumplir con los Derechos Básicos de Aprendizaje emanados por el MEN (2006, p. 2) número 8, donde dice: “Comprende un texto leído: Para demostrar su comprensión el estudiante *Genera hipótesis de predicción a partir de elementos textuales y paratextuales. *Identifica información explícita. *Infiere información de un texto. *Identifica párrafos de presentación de ideas principales, ideas secundarias y conclusiones.

Al finalizar la actividad, la mayoría de los alumnos manifestaron que había sido sencillo y que la labor era muy similar a lo que habían hecho en las anteriores clases, donde se les pedía que crearan un diálogo para una situación comunicativa.

La dinámica planteada para el trabajo circulaba de manera satisfactoria, la mayoría de los estudiantes participaba activamente, presentando con claridad y coherencia las hipótesis construidas en grupo; las intervenciones que como docente debía realizar eran

muy pocas e iban más encaminadas a formular preguntas que a responder cuestionamientos, ya que con sus respuestas se intentaba alinear las discusiones procurando el orden y la posibilidad de escucharlos a todos.

4.7 Taller # 6

Galería de arte

En este punto del desarrollo de la estrategia, cuando ya se trabajaron actividades integrando otras áreas del conocimiento como las Ciencias sociales, las Ciencias naturales y las Artes plásticas, desde las imágenes se apuesta por el carácter intertextual de los textos artísticos, puesto que se convierten en un fenómeno de gran utilidad en el ámbito de la educación lingüística y literaria brindando conexiones al servicio el aprendizaje.

Según Delgado (2002):

la realidad que vivimos es un todo coherente, en el cual se reproducen los problemas y fenómenos que son irreductibles a una rigurosa visión disciplinaria. Estos presentan objetos, procesos y acontecimientos multirreferenciales, multidimensionales, interactivos, recursivos con alto grado de aleatoriedad, incertidumbre e indeterminación. (p. 16)

De esta forma, el estudiante entró en contacto con algunos elementos culturales y estéticos, se enfrentó a distintas situaciones de comunicación expresadas por cinco reconocidos pintores que con sus técnicas logran introducir a sus receptores en diversos momentos históricos del desarrollo de su labor artística. Para la ocasión, se necesitó de la complicidad entre los docentes encargados de las distintas áreas; en este sentido, cuando los materiales son compartidos en disciplinas distintas y los estudiantes están abordando un mismo contenido desde perspectivas diferentes, el aprendizaje es mucho más significativo y podemos decir, realmente, que estamos atendiendo a un principio interdisciplinar.

Por otro lado, se procuran perfilar distintas líneas de trabajo que, además de ir presididas por un enfoque interdisciplinar, integren la literatura, desde el área de lenguaje y las imágenes como facilitador desde las artes, en el proceso del desarrollo de habilidades comunicativas. Lo intertextual según lo define Villalobos (2003), “hace referencia a una relación de reciprocidad entre los textos, es decir, a una relación entre ellos en un espacio

que trasciende el texto como en una unidad cerrada” (p. 137). La conexión se encuentra presente no solo en textos literarios sino en textos de otras artes, lo cual establece vínculos entre disciplinas.

Por otra parte, se logró, desde el área de Lengua castellana, el aporte con los textos biográficos de los artistas protagonistas de la galería y el área de Artes abordó el análisis de las obras y la actividad en pleno. Con ello, se integra la intertextualidad y la interdisciplinariedad en el habla de la lengua, el desarrollo de las habilidades comunicativas orales y escritas a través del texto literario y pictórico. Según Delgado (2003, p. 18): “Se buscan factores de unidad o interacción entre diversos saberes y racionalidades, bien sea en cuanto al objeto o campo de estudio, teorías, instrumento, fórmulas de acción científica o al lenguaje, sin desconocer los límites propios de cada disciplina y a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos”.

CEIP Ntra. Sra. de Loreto
PLAN DE LECTURA

FICHA DE LECTURA Nº 46

RELACIONA CADA OBRA CON SU AUTOR:

- Goya: "Los fusilamientos"
- Dalí: "Galatea de esferas"
- Miró: Litografía "Escultor Italy"
- Murillo: "Los mendigos"
- Tapies: "Cara i dors"

Al entrar en contacto con varias manifestaciones estéticas propias de la lengua española y su cultura, se acercan a su contextualización social e histórica, lo que conlleva,

por parte del estudiante, al desarrollo de una serie de habilidades que oscilan desde la mera adquisición de léxico, hasta la dimensión sociocultural de dichos vocablos y la lectura crítica e interpretativa. Con lo anterior, se dio inicio a la actividad presentando la galería, al tiempo que se da espacio para escuchar algunos aportes de los estudiantes:

E3: Esta imagen tiene varias imágenes, creo que corresponde a un museo.

D: ¿Por qué dices que es un museo?

E3: Porque hay obras de varios autores.

E8: Yo creo que es una galería, porque hay cuadros de varios estilos y varios artistas.

E5: Pienso que es una exposición que está dispuesta en alguna ciudad de Europa.

E1: También es posible que sea la colección de alguien que le gusta el arte. Es decir, que las ha clasificado como sus favoritas.

E2: Es posible que sea una sala de exhibición y estas sean las obras más importantes o más costosas. El siguiente paso fue encontrar la obra a la cual pertenecen los nombres que están en el centro de la hoja. Los niños opinan sobre cómo hacer el ejercicio, unir con una línea o ubicar el número correspondiente. El primer obstáculo que encontraron fue el significado de algunas palabras; pero sin impedimento socializaron con sus pares y de manera fluida solucionaron su dificultad. La docente guía las intervenciones y les ayuda a situar la obra en su época y su contexto histórico, para hacer una segunda aproximación y los orienta hasta ubicar de forma adecuada a cada una de las obras, sus autores y su lectura interpretativa.

La siguiente tarea que se les propone a los estudiantes decía: Relaciona cada obra con su autor y argumenta.

E2: Goya, los fusilamientos lo relaciono con la imagen número cinco, porque creo que fusilar es como matar, dijo mi compañero, y eso es lo que se ve en la imagen.

E1: Yo relacioné a Dalí y la Galatea de esferas con la número dos. Porque el artista era apasionado por la teoría de desintegración del átomo, y eso tiene que ver con esferas.

E5: Pude relacionar a Murillo y los mendigos con la imagen número tres, porque el autor vivió en el período de la guerra de la independencia y a él le gustaba plasmar el sufrimiento de la gente en sus pinturas.

E6: ¡Profe! Yo hice esta, pero no sé si me quedó bien porque el título no lo podía relacionar con ninguna de las imágenes. Relaciono la número uno con Miró: “Litografía: escultor Italy” porque era la última, no había más opciones.

E4: La imagen número uno la relaciono con “Tapiés: i dors”, porque de los artistas que hemos visto es el único que trabajaba lo abstracto.

En este punto comenzamos a abordar el trabajo con las inferencias de una manera más específica. El apartado anterior corresponde al resultado del trabajo aunado con otras áreas, donde se abordó la temática desde distintas perspectivas, por ejemplo, las históricas y bibliográficas; por ello, durante el taller se pudo notar que los alumnos cada vez tienen menos dificultad para identificar los elementos morfosintácticos que para un lector básico / normal / no experimentado / pueden pasar desapercibidos.

Podemos recordar que en los talleres anteriores los estudiantes debían centrar su atención en los cuatro elementos abordados: color, luz, plano y ángulo, para luego analizar y socializar qué les refería a ellos como lectores. Sin embargo, en esta etapa, el centro de atención se ubica ya no en el conjunto sino en lo individual de cada imagen. Sumado a esto,

ellos debían leer e identificar no solo el título sino ubicarlo con la imagen que le correspondiese.

Frente a este nuevo proceso, se encontró que de acuerdo a las pruebas diagnósticas, rastrean la mayoría de los indicios por lo que las inferencias elaboradas son asertivas en la mayoría de los casos, al tiempo que la lectura evidencia elementos implícitos y explícitos de la imagen. No obstante, en el grupo se encuentra una minoría que, aunque su mejoría es paulatina en el desempeño lector, aun no se arriesgan mucho a crear hipótesis.

A pesar de esto, la dinámica misma del trabajo tuvo un efecto que no había sido contemplado en la propuesta y que aportó significativamente a su desarrollo. Cuando los niños entendieron que para que sus hipótesis fueran validadas, acción que ya no era realizada por la maestra sino de sus compañeros, debían promover la participación de los compañeros para tener mayor cantidad de ideas posibles, al mismo tiempo comprendieron que el trabajo debería ser cada vez más riguroso y detallado. De esta manera, en los ejercicios siguientes se mostraron más exigentes con la lectura que como grupo realizaban de los textos, mientras prestaban mucha atención a las hipótesis que los compañeros construían y socializaban ante el curso.

Por último, fomentar el trabajo interdisciplinario, nos permitió con diferentes grados de transferencia, la interrelación e integración de saberes, trabajar la dimensión sociocultural de la lengua, la permeabilidad de los límites disciplinarios en la confluencia de las acciones y sus elementos, a fin de generar un espacio global, nuevos conocimientos, métodos, técnicas y conocimientos que requieren a su vez nuevas actitudes y habilidades en el ser humano.

4.8 Actividad de cierre, Galería literaria

El proceso se termina con una estrategia significativa, la elaboración de una galería en donde se compartieron los conceptos, las experiencias y algunos textos pictóricos, icónicos y escritos, trabajados en clase o elaborados por ellos mismos. Dicha galería literaria fue presentada a padres de familia, estudiantes, directivos docentes y docentes de la básica primaria, por lo que resultó agradable y llamativa en tanto que parte de la comunidad educativa nos acompañaron en las exposiciones. De acuerdo con Oviedo, (2015)

La significación y la comunicación son procesos solidarios e inesperables. Mantienen una relación simbiótica perfecta: nacen, crecen, se enriquecen o se empobrecen, enferman o mueren al unísono... El proceso de comunicación aunque imperfecto, es posible porque los signos son las voces de nuestra cultura, que nos constituyen en sujetos sociales: se imprimen en discursos que nos determinan en lo más profundo de nuestro ser. (pág. 6)

De este modo, la experiencia fue positiva en tanto que se pudo evidenciar el fortalecimiento de la lectura inferencial en textos pictóricos y escritos, por parte de los estudiantes; esto gracias al reconocimiento de la pertinencia, la riqueza, la complejidad de los textos seleccionados y presentados en la galería. En ese sentido, la galería estuvo conformada por los conceptos y sus respectivos ejemplos de las temáticas abordadas en clase, textos icónicos, pictóricos, comprensión lectora, inferencias, texto argumentativo, cuentos de doble final, el comics y se dieron a conocer los portafolios de los estudiantes con todos los resultados de actividades de mediación y otras que fortalecieron el proceso durante el año lectivo.

Fueron muy evidentes las manifestaciones de conformidad y orgullo por parte de los asistentes al evento formativo, pues los niños se apersonaron de la temática, se mostraron seguros en sus exposiciones lo que llenó de agrado al directivo de la institución que nos acompañó, resaltando el trabajo en equipo, la capacidad de oralidad, comunicación y comprensión de los chicos en textos diferentes a los escritos. Lo dice Oviedo (2015): “El lenguaje, entonces como conversión de la experiencia humana en sentido, ineludiblemente construye sistemas de signos, estamos hechos de signos y navegamos entre ellos” (pág. 5). para los más pequeños, resultó interesante y entretenido, actitud que valoraron los estudiantes del grupo de muestra, quienes expresaron sorpresa y beneplácito frente al buen comportamiento de sus compañeros de los grados primero, segundo, tercero y cuarto, así, como ante el interés y la atención que habían prestado durante las presentaciones y exposiciones hechas en la jornada.

5. Conclusiones

La herramienta más poderosa e importante con la que cuenta el maestro para enfrentar diversos problemas y circunstancias pedagógicas, que la sociedad y los estudiantes manifiestan, es la investigación. En efecto, requiere del educador un ojo aguzado, pues comparte con los estudiantes, el reconocer al educando como un sujeto que socializa en otros espacios y otros actores de la sociedad. Además, se pueden identificar aquellas tendencias e intereses que generalmente no son tratadas en el aula; es decir, que son desconocidos por el maestro, configurados como ambientes inexplorados que resultan fructíferos y enriquecedores de cara al desafío que se nos presenta: fomentar una educación de calidad que asegure aprendizajes significativos.

Es por ello que la actual propuesta pedagógica tiene como objetivo construir y fortalecer habilidades, aprendizajes y herramientas que permita a los estudiantes reconocerse y concebirse como lectores activos, analíticos y críticos frente a diversidad de textos que llegan a sus mentes, a través de los más diversos medios. Esta capacidad, que fue trabajada de manera central a lo largo de esta investigación, cumplió con el objetivo propuesto.

Por otro lado, la metodología que se empleó, suscitó espacios promotores del trabajo cooperativo, permitió un espacio agradable tanto para la maestra como para los

estudiantes; debido a que exige generar nuevos hábitos de trabajo pedagógico y nuevas formas de relacionarse con los otros. Así, los estudiantes que están acostumbrados a trabajar de un modo dependiente a las indicaciones del maestro, quien no es solo un guía sino el orador, ahora, con la imagen concebida como texto, expresan de manera abierta sus ideas, aceptan la participación y opinión de sus pares, plantean hipótesis, etc.. No obstante; en esta nueva dinámica de trabajo es la voz del estudiante la más sonora, siendo el docente quien cumple la función de guiar la discusión.

Era fácil evidenciar que los estudiantes se encontraban en un nivel de lectura básico y literal, sin realizar hipótesis elaboradas e interpretaciones objetivas. Sin embargo, al implementar la estrategia propuesta para esta investigación se hizo evidente una mejoría en la fluidez, en la ampliación de su vocabulario, en la construcción de oraciones con cohesión, en un razonamiento más rápido y efectivo para leer -en el verdadero sentido de la palabra- cualquier texto, en la función ejecutiva: memoria funcional y atención; pasaron del nivel literal al inferencial con capacidad de inferencia.

Con el paso del tiempo empezaron a realizar reflexiones y a presentar interrogantes. Esa capacidad de preguntar más allá de la palabra, ese poder de adueñarse del texto, además de la sorpresa y la mejoría de la capacidad lectora, también trajo como consecuencia el reconocimiento de un niño que abre los ojos a los procedimientos pedagógicos que le ofrecieron hasta el momento, con una simple aseveración: “Nadie preguntaba esto”. De este modo, el centro de todo el proceso -como debería ser siempre- fueron los estudiantes, como constructores de su propio aprendizaje.

Por último, se resalta la satisfacción de los alumnos frente a la propuesta y los resultados obtenidos, por la innovación y la interdisciplinariedad, al tiempo que para la docente fue placentero percibir el desarrollo de las habilidades lectoras e interpretativas que se evidencian en el trabajo de otras áreas, logrando el objetivo propuesto en su totalidad. De acuerdo a lo anterior, aunque los estudiantes no son expertos analíticos, ahora sí tienen las herramientas que se requieren para realizar hipótesis elaboradas de textos escritos y pictóricos, proponer, tener perspectivas totalmente diferentes, realizar hipótesis e inferencias para comprender; es decir, se alcanzaron los objetivos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos resultados positivos, se propone la inclusión de este trabajo en la planeación del área de lengua castellana de la institución. Por esta razón, luego de ser propuesto ante rectoría, se incluye el texto pictórico como tema en la asignatura para los grados cuarto y quinto. Por lo cual, el logro nos lleva a una necesidad imperativa para que los maestros reciban formación para enfrentarse de manera adecuada a la lectura de estos otros textos, de estas nuevas formas de comunicar y comunicarse. Es cierto que, tal vez, para algunos no sean ni tan convencionales ni tan dogmáticos como los textos escritos; pero siguen ganado terreno en las vidas de los pequeños lectores.

Así, esta investigación termina su informe, recordando que la escuela no se puede negar a la realidad que supera las puertas de la institución, realidad que no se ve contenida por muros o controlada por timbres para el cambio de clase; es la realidad que no se huele, no se toca, pero tiene un gran impacto en las mentes de los niños y jóvenes, que los convierten en sujetos sociales.

Bibliografía

Libros

- ANDER –EGG, E. (1994) *Interdisciplinariedad en educación*. Argentina. Editorial Magisterio.
- BETTETINI G, (1986). *La conversación audiovisual. Problemas de enunciación fílmica y televisiva*. España. Editorial cátedra.
- ECO, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. España. Ediciones Lumen.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula*. España. Ediciones Lumen.
- ECO, U. (1988). *Signo*. España. Editorial Labor.
- ECO, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. USA Cambridge. University press.
- LEÓN, A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. España. Coleccione Pirámide.
- OVIEDO, T. (1992). *Hacia una base semántico comunicativa para la gramática*. Universidad del Valle, Colombia.
- SOLÉ, I. (1992) .*Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona. Primera edición.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona Segunda edición.
- SERVENTI, G (2008). *El universo semántico de las funciones icónicas. En: Ensayos semióticos*. Douglas Niño. (Comp). Bogotá. UJTL.
- VILLAFANE, J. (1987). *Introducción a la teoría de la imagen*. España. Coleccione Pirámide.
- ZULETA E. (1982). *Sobre la lectura*. Medellín.

Revistas

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL.

(2010). *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión*. Serie cuadernos de currículo. Bogotá, D.C.

BARRAGÁN D. (2012) *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas*. Colección educación y pedagogía.

BARRAGÁN, R y GÓMEZ, W. (2012). *El lenguaje de la imagen y la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales*. Ikala, revista de lenguaje y cultura. Lectura N° 17 81-94

DOTÉ I. (2006). *Epistemología, Comparación Jean Piaget y Lev Vigotsky*. Pedagogía en educación básica

DUQUE, C. VERA, A Y HERNANDEZ, A. (2010). *Comprensión inferencial en textos narrativos en primeros lectores: una revisión de literatura*. Ocnos: revista de estudios sobre lectura N° 6 35-44

LENGUAJE. (2003) Abra la boca. Significación y comunicación. Lenguaje N° 31, Santiago de Cali.

LENGUAJE. (2003) Emotividad y expresión lingüística en la comunicación cotidiana. Lenguaje N° 29- 30 Santiago de Cali.

LENGUAJE. (2003) Acción pedagógica en la lengua materna.

Lenguaje N° 29- 30 Santiago de Cali.

LOMAS, C. (1991). *La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada*. Tomado de: *signo, teoría y práctica de la educación*. N° 1 15-25

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística básica y media*. Documento # 16. Bogotá, D.C.

Cibergrafías

AGUILAR, L. (2009). *Nuevos lenguajes y alfabetizaciones materia prima para la democracia*. Recuperado de: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072007000200009&lang=pt

ECO, U (2010). *Alta, media y baja cultura*. Recuperado de: http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/8/16_-02207363.htm

LARROSA, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1968 - 2006) *La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2190>

VARGAS, M Y REYES, L .(2009) *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbum en educación inicial*. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/406>

Lista de Anexos

Anexo 1. Resultado pruebas externas 2017

Anexo 2. Portafolio de estudiantes

Anexo 1.

Tabla 1. *Resultados general en competencia lectora, grado 5°.*

5°	% de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Diferencia con la ETC					
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media CP	2014	2015	2016	2017	Media ETC
	59.3	67.2	42.3	59.2	-9.7	-19.8	-5.4	-8.0	-10.7	-9.7	-19.3	-4.1	-6.2	-9.8

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 5° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

Tabla 2. *Resultados por aprendizaje, grado 5° comparativo país*

Aprendizajes	% de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media
Recupera información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		58.3	60.0	65.4		-19.0	-24.3	-21.9	-21.7
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).		60.4	52.0	69.6		-23.8	-11.8	-15.4	-17.0
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		60.2	58.0	57.3		-29.3	-6.7	-5.7	-13.9
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		56.3	38.0	65.8		-19.6	-1.2	-20.7	-13.8
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	61.3	68.2	31.5	60.7	-9.1	-21.6	-4.6	-11.9	-11.8

Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	70.8	42.0	55.4	-13.1	-9.7	-5.3	-9.4		
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	70.8	68.0	75.9	-5.2	-7.3	-11.7	-8.1		
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).	72.2	48.0	47.6	-17.5	-6.2	4.2	-6.5		
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	54.0	45.8	22.0	47.4	-7.5	-8.4	12.3	12.0	2.1

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 5° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

Anexo 2. Fotografías de portafolios de trabajo.

Actividad diagnóstica.

El lobo tiene su pelo corto y su pelo de color café claro, su piel de color es blanca ojos negros, su ropa azul claro, su sombrilla es rosada con blanca, esta siendo su perro que es de color café, esta tomando agua y hay un pajarito que es hermoso tiene montaña verde y pajaritos blancos, agua clara, las flores son amarillas, el cielo es blanco con azul y un puente de madera muy sostenible y alrededor del puente hay plantas de color verde y flores blancas.

 <p>El lobo en una noche cuando empezaron a bajar y se puso triste cuando vio la naturaleza destruida</p>	 <p>El lobo tenía el pelo largo y le gustaba nadar en el mar.</p>	 <p>El lobo era rojo y malo y la sirena que tenía el pelo de impenetrable rojo, era que se quería ir con sus abuelo y abuelita.</p>
---	--	--

Personajes	Caperucita azul	El niño y la sirena	Caperucita roja
Lugares	bosque	mar	bosque
Tema	Caperucita azul le gustaba mucho ir al bosque a pasear.	que el niño se fue al bosque a jugar con las sirenas y vino hacia.	la mamá le dijo que no se perdiera en el camino y también le dijo que no hablara con extraños.
Idea principal	que ella quería salvar al medio ambiente	que la mamá le dice que no se metiera tan temprano en la piscina	que la mamá le dijo que le llevara un pan a su abuelo porque está enfermo.



Excluye trabajo

Este es un caso que muestra un trabajo que se hizo según lo dicho.

Actividad: Que cada niño y trabajo.

Actividad: Que trabajen en agua.

Actividad: Que abra sus sentidos.

Actividad: Que es una actividad.

Tareas

Basado en el diccionario el significado.

Este libro analiza que ayudará y sostiene un estudio científico y lo mismo se aplica en el mundo de la vida.

El mundo de la vida es un mundo de la vida que se encuentra en el mundo de la vida.

El mundo de la vida es un mundo de la vida que se encuentra en el mundo de la vida.

El mundo de la vida es un mundo de la vida que se encuentra en el mundo de la vida.

El mundo de la vida es un mundo de la vida que se encuentra en el mundo de la vida.

CONVERSATORIO No le CORTEMOS las alas AL VALLE

El evento Académico más importante del 2014 que generará a su vez la conservación de las aves.

PONENTES:
 CARLOS GALVIS (Biólogo de la Fundación Zoológica de Cali)
 FERNANDO CONDE (Profesor Universidad Cauca)
 CARLOS MARIO WAGNER (Biólogo del Cauca)
 DR. FRANCISCO PIEDRAHITA (Médico Universidad CES)
 CESAR LAVERDE (Ingeniero y Director Corporación TERRABOGA)

9 de OCTUBRE BIBLIOTECA DEPARTAMENTAL SALON ROJO

Logos: INVITA, Fundación Zoológica de Cali, Universidad Cauca, CESAR, Universidad CES, GAMA, todejar.

Soluciones

Conversatorio: Reunión
 Biología: investigar
 ¿cómo ha cambiado la biodiversidad?
 ¿cómo se relaciona con la contaminación?
 ¿qué es una especie? ¿cómo se relaciona con la biodiversidad?
 - Símbolos

San Lorenzo de Guzmán, 2019

La Tierra

La Tierra es el planeta donde vivimos.

La Tierra es el tercer planeta desde el Sol. Es el mayor de los cuatro planetas terrestres de nuestro sistema solar. Lo que significa que es un planeta de tipo rocoso, y no gaseoso como los otros planetas del sistema solar.

Al igual que los demás planetas del sistema solar, la Tierra orbita alrededor del Sol, y le da un año a la Tierra. La Tierra tarda unos 365 días en dar una vuelta completa al Sol.

La Tierra tiene un satélite natural: la Luna.

La Tierra es el hogar de millones de especies de plantas y animales, incluido el ser humano. Esto se debe a que la Tierra tiene una atmósfera que nos protege de la radiación del espacio exterior. Algunos científicos creen que la Tierra es el único planeta que tiene vida y condiciones adecuadas para la vida.

La Tierra tiene una temperatura promedio de unos 15 °C.

La Tierra tiene una estructura interna que se divide en cuatro capas: la corteza, el manto superior, el manto inferior y el núcleo. La corteza es la capa más externa y más delgada. El manto superior es la capa que está justo debajo de la corteza. El manto inferior es la capa que está debajo del manto superior. El núcleo es la capa más interna y más caliente.

Las principales características de la Tierra son: su estructura interna, su atmósfera y su agua. Estas características hacen de la Tierra un planeta único y especial.



Solución:

1. Porque están tomando una nota con su familia.
2. Porque le gusta andar en el piso.
3. Se le cae el sombrero.
4. Triste.
5. Un libro.
6. Se muere.
7. A ruina de la persona.

☺
 Muy Bien

Hana Jose Corredo

FICHA DE LECTURA N° 46

RELACIONA CADA OBRA CON SU AUTOR:

- Goya: "Los fusilamientos"
- Dalí: "Calavera de esferas"
- Miró: "Litografía 'Escultor Italy'"
- Munch: "Los mendigos"
- Picasso: "Cara d'ony"



1. Goya: "Los fusilamientos"
 2. Dalí: "Calavera de esferas"
 3. Miró: "Litografía 'Escultor Italy'"
 4. Munch: "Los mendigos"
 5. Picasso: "Cara d'ony"

María 23 de 2014

Solución:

1. ¿Cómo se relaciona la obra con el autor?
 2. ¿Qué es el estilo de cada autor?
 3. ¿Qué es el tema de cada obra?
 4. ¿Qué es el mensaje de cada obra?
 5. ¿Qué es el contexto de cada obra?

☺
 Muy Bien