



**Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia lectora a través de la comprensión de textos discontinuos**

Para optar al título de:

**Magister en educación**

Presentado por:

**Martha Liliana Núñez López**

Directora de proyecto de grado:

Dra. Alba Inés Castro Caballero

Bucaramanga, Colombia

Enero de 2018

## **Dedicatoria**

Dedico el esfuerzo realizado en esta tesis, en primer lugar, a Dios, por permitirme la salud para desarrollarla sin contratiempos y en segundo lugar a mis padres por ser mis ángeles guardianes.

Al colegio Gimnasio Jaibaná (al que considero mi hijo) y a todas las personas que allí laboran, por la paciencia que me tuvieron durante estos dos largos años.

A los niños y jóvenes Jaibanás que me motivan a crear nuevas formas de enseñar.

A Yurani y a Yesenia por sus aportes en tiempo y trabajo en este interesante proyecto.

A todos y cada uno de mis compañeros de la maestría, por su alegría y bonita energía.

Y por último y no por eso, el menos importante, a Nelson por ser mi cómplice y brindarme su apoyo incondicional en todo lo que emprendo.

## Contenido

RESUMEN.....	9
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	10
1.1    Formulación del problema.....	10
1.1.1    Antecedentes del problema. ....	10
1.2    Problema de investigación.....	15
1.3    Objetivos de la investigación.....	18
1.3.1    Objetivo General .....	18
1.3.2    Objetivos Específicos .....	18
1.4    Justificación .....	18
1.5    Limitaciones y Delimitaciones .....	20
1.6    Definición de términos .....	21
2    Capítulo II. Marco Teórico .....	26
2.1    Relación Lenguaje, Pensamiento y Lengua.....	27
2.2    La Comprensión lectora.....	28
2.2.1    Habilidades y destrezas para la comprensión lectora.....	33
2.3    La competencia lectora.....	36
2.4    Discursos de la cotidianidad .....	43
2.4.1    Tipología textual. ....	43
2.4.2    La comprensión de los textos discontinuos.....	50

2.4.3	Estrategias para la competencia lectora. ....	56
2.5	Las Secuencias didácticas y lectura de textos discontinuos .....	62
3	Capítulo III. Marco Metodológico .....	66
3.1	Población y muestra.....	69
3.2	Marco contextual .....	70
3.3	Instrumentos de recolección de datos.....	71
3.3.1	Prueba piloto. ....	75
3.4	Procedimiento en la aplicación de instrumentos .....	75
3.5	Análisis de datos.....	76
3.6	Aspectos éticos de la investigación .....	80
4	Capítulo IV. Resultados .....	82
4.1	Resultados y análisis de resultados a la luz de las categorías principales .....	82
4.1.1	Procesos de comprensión lectora. ....	82
4.1.2	Estructura del texto.....	86
4.1.3	Formato de texto discontinuo.....	88
4.1.4	Contexto del texto discontinuo.....	91
4.2	Análisis de resultados a la luz de las categorías emergentes.....	93
4.2.1	Resultados de la prueba según género.....	93
4.2.2	Resultados de la prueba según grado escolar. ....	94
5	Capítulo V. Conclusiones .....	96
5.1	Resumen de hallazgos .....	96

5.1.1 Planteamiento de la Secuencia Didáctica: Estrategias para la comprensión lectora de textos discontinuos.....	100
5.2 Recomendaciones .....	101
5.3 Limitaciones del estudio.....	102
Referencias bibliográficas .....	103
Anexos.....	108

## Lista de tablas

Tabla 1. Tipología textual de los textos discontinuos .....	49
Tabla 2. Muestra de la investigación.....	70
Tabla 3. Características de las preguntas de la prueba PISA .....	73
Tabla 4. Contenido de la prueba PISA de comprensión de textos discontinuos.....	73
Tabla 5. Categorías y subcategorías de la investigación.....	77
Tabla 6. Objetivos, técnicas e instrumentos de la investigación.....	80
Tabla 7. <i>Frecuencia de aciertos en los procesos de comprensión lectora.</i> .....	83
Tabla 8. Respuestas de los docentes sobre los procesos de comprensión.....	85
Tabla 9. Porcentaje de aciertos en cada ítem según estructura del texto. ....	86
Tabla 10. Respuestas de los docentes sobre la estructura del texto. ....	88
Tabla 11. Respuestas de los docentes acerca del Formato del texto.....	90
Tabla 12. Respuestas de los docentes acerca del uso o contexto del texto. ....	92
Tabla 13. Promedio de aciertos obtenidos por los estudiantes según género. ....	93

## Lista de Figuras

Figura 1. Antecedentes de la investigación.....	14
Figura 2. Resultados de noveno grado en el área de lenguaje.....	16
Figura 3. Sinopsis del capítulo I.....	25
Figura 4. Habilidades de la comprensión lectora. ....	34
Figura 5. Competencias para la comprensión lectora.. ....	42
Figura 6. Procesos cognitivos de la comprensión de textos.....	55
Figura 7. Procesos para la comprensión lectora.....	60
Figura 8. Relación de los niveles de comprensión lectora del MEN y los procesos de comprensión lectora INEE.....	62
Figura 9. Fases de las Secuencias Didácticas.....	64
Figura 10. Ejemplo de criterios de corrección de la prueba PISA.....	74
Figura 11. Triangulación de la información. ....	79
Figura 12. Porcentajes obtenidos por los estudiantes en los procesos de comprensión lectora.....	84
Figura 13. Porcentaje de aciertos según la estructura de los textos. ....	87
Figura 14. Porcentaje de aciertos según el Formato del texto.....	89
Figura 15. Porcentaje de aciertos según el contexto o uso del texto.....	91
Figura 16. Promedio de aciertos obtenidos por los estudiantes según género. ....	94
Figura 17. Promedio de aciertos según grado escolar.....	94

## **Lista de Anexos**

Anexo A. Consentimiento informado por padres de familia para los estudiantes .....	108
Anexo B. Consentimiento informado para docentes.....	109
Anexo C. Entrevista a docentes .....	110
Anexo D. Prueba pisa de comprensión de textos discontinuos.....	111
Anexo E. Secuencia Didáctica .....	134



## RESUMEN

La comprensión lectora por su relevante importancia en la adquisición de aprendizajes, ha generado desde siempre gran inquietud en padres, maestros e investigadores educativos, dando lugar a infinidad de estudios e investigaciones relacionados con el tema. Esta preocupación no es exclusiva de un sector de la educación, puesto que el bajo desempeño en la comprensión lectora y su repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes es una constante que se presenta tanto en las instituciones educativas oficiales como en las de carácter privado, a pesar de la significativa brecha existente entre unos y otros. La comprensión lectora no solo hace referencia a los textos continuos, sino también a los textos discontinuos en los cuales hace énfasis la presente investigación. La cual busca el planteamiento de una propuesta pedagógica que potencialice la competencia lectora a partir de la lectura de este tipo de textos, en estudiantes pertenecientes a un colegio privado del municipio de Piedecuesta con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Los principios teóricos se fundamentaron en autores representativos de la teoría de la recepción como son Umberto Eco y Roland Barthes en lo referente a la importancia del papel del lector y en lo concerniente a la conceptualización de la comprensión y la competencia lectora; asimismo se estructuró con los aportes de Daniel Cassany, Fabio Jurado e Isabel Solé, por otro lado y desde la didáctica se contempló lo propuesto por Litwin, Frida Díaz Barriga y David Cooper. Para el análisis de resultados, se realizó el proceso de triangulación propuesto por Okuda y Gómez contrastando la caracterización de la comprensión lectora de textos discontinuos, con la percepción de los maestros y la información pertinente descrita en el marco teórico. Al definir las fases de la secuencia didáctica, basada en la propuesta de Camps, se llevó a cabo la formulación de estrategias pedagógicas de lectura de textos discontinuos para el mejoramiento de la competencia lectora, como producto final de la investigación.

**Palabras Claves:** Comprensión lectora, Competencia Lectora, Tipología Textual, Textos Discontinuos, Secuencia Didáctica.

## **Capítulo I. Planteamiento del problema**

El presente trabajo comprende la investigación: *“Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia lectora a partir de la comprensión de textos discontinuos”*, realizada por la autora para la obtención del título de Magister en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

El estudio se llevó a cabo en un grupo de 17 estudiantes de la básica secundaria y media (grado noveno y décimo) de un colegio privado del municipio de Piedecuesta, Santander (Colombia). La propuesta pedagógica planteada se basó en la caracterización de la comprensión de textos discontinuos de los participantes de la muestra, y se encuentra encaminada al mejoramiento de la competencia lectora de los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa (I.E) donde se llevó a cabo la investigación.

### **1.1 Formulación del problema**

#### **1.1.1 Antecedentes del problema.**

Elaborar una Propuesta pedagógica de mejoramiento de la lectura implica necesariamente partir de la revisión del concepto de leer, ya que este no consiste en la simple decodificación de un texto, pues la acción de “leer es un proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector” (MEN, 1998). Pese a que vivimos en un entorno rico en todo tipo de textos la lectura sigue sin formar parte de nuestra cotidianidad y se observa un desinterés que inquieta pues a través del acto de leer podemos acceder a mundos reales e imaginarios que amplían nuestro conocimiento y bagaje cultural, genera preguntas, desarrolla la sensibilidad y promueve la creatividad, entre otros.

Esta apatía por la lectura podría pensarse que es generalizada hacia cualquier tipología textual puesto que, aunque en los contextos social y educativo se encuentran variados

formatos que van desde los más tradicionales de naturaleza continua (cuento, novela, poesía, entre otros) hasta aquellos que buscan mayor impacto como son los textos discontinuos (gráficos, tablas, diagramas, mapas y demás formas no convencionales); se percibe que la lectura que realizan los estudiantes es bastante ligera y superficial, lo que indica que no por ser más atractivos los textos discontinuos se garantice su comprensión y análisis. La lectura de textos discontinuos ha motivado a investigadores pedagógicos tanto a nivel nacional como internacional a desarrollar estudios relacionados con esta temática. Rojas (2013) en su tesis doctoral sobre *“La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria”*, encontró que los docentes dan poca o nula importancia a las imágenes pues consideran que éstas sólo contienen información adicional o complementaria de los textos y por ende no desarrollan ningún tipo de orientación y trabajo a este nivel con los niños en etapa escolar.

Por otro lado, Aguilar, Maturano y Núñez (2008) realizaron un estudio titulado *“Utilización de imágenes para la detección de concepciones alternativas: un estudio exploratorio con estudiantes universitarios”* con este proyecto pudieron determinar que en el área de las ciencias se le da un tratamiento superficial a la información que suministran los textos discontinuos y por lo tanto, consideran que es necesario desarrollar habilidades específicas para la lectura de imágenes de diferentes grados de iconicidad en distintas situaciones y contextos que les permitan a los estudiantes una mejor apropiación del conocimiento de las ciencias.

Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) en el estudio *“Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria”* analizaron la efectividad del aprendizaje de tres estrategias de lectura (patrones de organización, organizadores gráficos y resumen) para la mejora de la comprensión de textos expositivos y encontraron diferencias significativas en el grupo experimental frente al grupo de control al

confirmar que el uso conjunto de estrategias basadas en la organización de la información y predominio del uso de palabras claves, facilitan la comprensión de los textos expositivos. Concluyeron también que es necesario el diseño de secuencias instruccionales que promuevan de forma conjunta el aprendizaje del contenido y las estrategias para acceder a la información, impulsando su utilización a fin de formar lectores estratégicos.

En el ámbito nacional, investigaciones como las realizadas por Puerto (2015), en su tesis de maestría *“Leer con imágenes, dibujar con palabras: la comprensión lectora mediada por el libro álbum”*, el autor plasmó su experiencia a raíz de la implementación de una herramienta donde la imagen y el texto tienen una relación armónica como medio de información y aprendizaje logrando una lectura mucho más comprometida e interesante para los niños en la que relacionan el texto con la imagen, cuentan la historia desde su perspectiva mientras anticipan y sacan sus propias conclusiones.

Robles (2010) en su estudio *“De la educación lineal secuencial hacia una pedagogía narrativa audiovisual en la era digital”* hace hincapié en que la aparición de la internet y las redes sociales han instaurado una nueva forma de comunicación en la que la imagen tiene una función preponderante que amerita la adquisición de ciertas competencias discursivas (semántica, sintáctica y pragmática) que deben incorporarse tanto en la cotidianidad como en los procesos educativos.

De otro lado, Castellanos, Romero y Trejos (2017) en su tesis de maestría *“Leer para comprender. Comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora”* concluyeron que, mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en la construcción de textos discontinuos en el área de lenguaje, se logró mejorar el desempeño de los estudiantes de

grado cuarto de básica primaria en los niveles de comprensión lectora y se produjo una transformación en el proceso de enseñanza del docente.

A nivel local Benítez y Armenta (2016) en su tesis de grado de maestría “*Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural*” resaltan la importancia de la historieta como una atractiva herramienta pedagógica con un alto grado de significación en la imagen, pieza fundamental de su propuesta pedagógica encaminada al desarrollo de la argumentación en estudiantes de grado noveno del sector oficial-rural. Otra de las investigaciones encontradas a nivel local es la de Camacho y Pinzón (2016) titulada “*Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*” tesis de grado de Maestría en la que las autoras realizan una caracterización del proceso de comprensión lectora de estudiantes de grado quinto de básica primaria de una I.E de carácter oficial y con base en los hallazgos plantean una estrategia didáctica basada en el modelo DIME de Aidan Chambers, tendiente a fortalecer los procesos lectores a través de la conversación literaria.

En general según las diversas investigaciones es necesario revisar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, sin importar el nivel educativo en que se encuentren ya que es innegable su importancia para el desarrollo de las competencias comunicativas y la adquisición de los aprendizajes. De igual forma, otros estudios resaltan la necesidad de enseñar a leer iconicidad pues como plantea Pró (2002) “las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes, sin asimilarlas” (p.27) de tal forma que:

(...) una adecuada incorporación de la imagen en los procesos de enseñanza incrementará la motivación en el aula y al mismo tiempo, habituará a los alumnos a

reflexionar a partir de la imagen y fuera de ella, prolongando así el aprendizaje (Ferrés, 2000, p.168).

De otro lado se concluye también que la implementación de estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora al ser desarrolladas en forma secuencial en la cotidianidad del trabajo de aula, logran una efectiva adquisición de competencias comunicativas.

En la I.E objeto de estudio de la presente investigación hasta el momento no se ha realizado una investigación acerca de la forma cómo los estudiantes abordan las imágenes que acompañan los textos continuos y aquellas que forman parte de los textos discontinuos, desconociendo las fortalezas y/o debilidades que puedan presentar en la lectura de los mismos, de ahí la importancia de desarrollar este trabajo para mejorar la competencia lectora de los educandos. La Figura 1 a continuación, resume algunas investigaciones encontradas sobre el tema de estudio de la investigación.

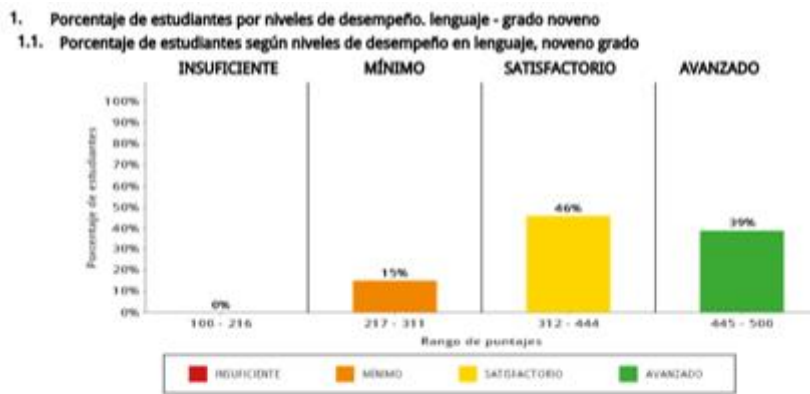


Figura 1. Antecedentes de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

## **1.2 Problema de investigación**

Según el Informe del Instituto de Evaluación de la Educación ICFES (2016) acerca del desempeño de Colombia en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes PISA 2015, nuestro país ocupa en el área de lectura, el puesto 54 entre las 72 naciones que participaron en dicha prueba. El puntaje de Colombia (425) fue inferior a 53 países pues de la totalidad de los estudiantes evaluados en la prueba, un 43% no alcanzó el nivel básico de competencia, mientras que 49% logró el nivel 2 o básico y sólo el 7% y 1% quedaron en los niveles 5 y 6 correspondientes al más alto desempeño. Asimismo, los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional Pruebas saber de lenguaje de grado noveno aplicadas en el año 2016, arrojaron que el 15% de los estudiantes evaluados se ubicaron en el nivel Insuficiente, 39% en el nivel mínimo, 40% en el satisfactorio y solo 5% en el nivel superior (ICFES, 2017).

En el colegio donde se llevó a cabo el presente proyecto, I.E de carácter privado del sector rural, los estudiantes de grado noveno en las pruebas Saber de lenguaje del año 2016 a pesar de obtener niveles de desempeño superiores a los reportados a nivel nacional, el nivel mínimo fue del 15%, el nivel satisfactorio del 46% y el nivel avanzado del 39%; la competencia comunicativa-lectora y comunicativa escritora presentan dificultad según lo reportado por el ICFES (2017); así como se evidencia en la Figura 2 a continuación.



3. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados, lenguaje - grado noveno

3.1. Competencias evaluadas, lenguaje - grado noveno



Lectura de resultados

En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Débil en Comunicativa-lectora
- Débil en Comunicativa-escritora

Figura 2. Resultados de noveno grado en el área de lenguaje. Fuente: ICFES, 201

Con base en estos resultados y en el desempeño académico observado en los estudiantes, los docentes de la básica secundaria y media de dicho colegio manifestaron su preocupación por la dificultad que los educandos presentan en la interpretación de textos discontinuos, los cuales son ampliamente evaluados en las pruebas externas y utilizados como herramientas de información y análisis en las diferentes áreas del conocimiento definidas en el plan de estudios.

La inquietud manifestada por los profesores se hace aún más relevante cuando se sabe que nuestros jóvenes viven inmersos en un mundo tecnológico en el que prevalece la imagen y la lectura de íconos y a partir de esto, podría suponerse que han adquirido habilidad en su interpretación, habilidad que lastimosamente no se evidencia en el ámbito escolar.



Lo anterior genera una reflexión acerca de la necesidad de desarrollar un trabajo formal que oriente a los estudiantes acerca de la forma correcta de leer este tipo de textos, como una labor frecuente de todos los maestros sin que se convierta en un quehacer exclusivo del docente de lenguaje. Este trabajo implica la presentación, explicación y orientación en la lectura de los textos discontinuos, durante el desarrollo de las diferentes temáticas, para que los estudiantes reconozcan la pertinencia de este tipo de textos, en el proceso de acceso a los aprendizajes e identifiquen las posibles dificultades que puedan presentar en su interpretación. Y es así como Baker (1995) expresa que “no basta con que el alumno se dé cuenta de que no entiende, necesita también conocer qué estrategias remediales debe usar para entender” (p.72).

Surge así, la importancia de este trabajo en el planteamiento de estrategias pedagógicas que favorezcan la comprensión de textos discontinuos, a partir de la siguiente pregunta de investigación:

*¿Qué estrategias pedagógicas podrían favorecer la competencia lectora desde el análisis e interpretación de textos discontinuos en estudiantes de educación básica secundaria y media de un colegio privado del municipio de Piedecuesta?*

A partir de la anterior pregunta se derivaron una serie de interrogantes tales como:

- ✓ ¿Qué percepción tienen los docentes de las diferentes áreas acerca del nivel de comprensión de lectura de textos discontinuos de los estudiantes de secundaria y media?
- ✓ ¿Cómo leen los textos discontinuos los estudiantes de secundaria y media pertenecientes al colegio objeto de estudio de la presente investigación?
- ✓ ¿Qué estrategias de comprensión lectora de textos discontinuos se pueden plantear para el mejoramiento de la competencia lectora en los estudiantes de dicho colegio?

### **1.3 Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Plantear estrategias pedagógicas que favorezcan la competencia lectora a partir de la comprensión de textos discontinuos en estudiantes de la educación básica secundaria y media de un colegio privado de Piedecuesta.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar a través de una entrevista, la percepción que tienen los docentes de la comprensión lectora de textos discontinuos de los estudiantes de educación básica secundaria y media.
- Caracterizar la comprensión de textos discontinuos de los estudiantes de la básica secundaria y media, mediante la aplicación de la prueba PISA de comprensión lectora de este tipo de textos.
- Plantear una propuesta pedagógica para la lectura de textos discontinuos dirigida a potenciar la competencia lectora de los estudiantes.

### **1.4 Justificación**

Uno de los grandes desafíos, si no el principal de la educación de hoy en día, lo constituye el nivel de competencia lectora que tienen los estudiantes que finalizan la educación básica en nuestro país, puesto que son profundamente desalentadores los resultados de Colombia en las Pruebas PISA 2015, siendo uno de los países con desempeño bajo en el área de lectura según lo reportado por el ICFES en el documento “*Colombia en PISA 2015*” (2016). Realidad que no es ajena a los estudiantes que pertenecen a la comunidad educativa de la I.E donde se desarrolló el estudio según la percepción que tienen

los docentes y directivas a pesar de los esfuerzos continuos que se realizan en pro del mejoramiento de la competencia lectora.

No es para menos esta preocupación, ya que según Jiménez (2014), “la competencia lectora es la habilidad del ser humano para usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” (p.71) es decir, mientras no haya un cambio significativamente positivo en la competencia lectora, nuestros estudiantes estarán en desventaja a la hora de resolver las situaciones propias de su entorno escolar, social y de su futuro entorno laboral.

Desde edades tempranas, los niños se interesan por la lectura de su contexto, el cual está cargado de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos, que encierran en sí mismos y en la interacción entre ellos, textos diversos, a la espera de ser leídos y mejor aún, comprendidos por las personas. Sin embargo, cuando el niño inicia su proceso de escolaridad, el interés innato de leer se va desvaneciendo y aquello que en principio se disfrutaba se convierte en obligación. Frente a este hecho los maestros debemos buscar alternativas de mayor motivación para los educandos a la hora de acercarse a la lectura, presentándoles textos más llamativos, de formatos diversos, de temáticas que atraigan su atención y que estén más acordes con lo que a diario encuentran en la internet. Una de estas alternativas es la de los textos discontinuos por el mayor impacto que puede generar con el uso de la imagen, la concreción de la información y las formas variadas de su organización.

Sin embargo, no por el hecho de ser los textos discontinuos más atractivos para su lectura garantiza su comprensión y es así como, se deriva la necesidad que en la presente investigación se determinen algunas estrategias pedagógicas que les permitan a los estudiantes de la I.E. entender los aspectos inherentes a los textos no lineales en cuanto a estructura, tipo y uso para lograr una mejor comprensión de estos y por ende mejorar su nivel de competencia lectora.

El estudio se inició con la implementación de una entrevista a los docentes de la I.E de los niveles de básica secundaria y media, para conocer sus impresiones respecto a la forma en que se trabaja la comprensión de textos discontinuos en el aula; luego se realizó una caracterización del nivel de comprensión de textos discontinuos de los estudiantes de la básica secundaria y media, pertenecientes a la I.E a fin de identificar sus fortalezas y debilidades, a través de la aplicación de la prueba de competencia lectora de textos discontinuos propuesta por PISA. Con base en los resultados de los estudiantes y la relación establecida con la información obtenida de los docentes, se plantearon estrategias pedagógicas que favorezcan la comprensión de textos discontinuos y por consiguiente la competencia lectora de los estudiantes.

### **1.5 Limitaciones y Delimitaciones**

En el presente proyecto de investigación se presentaron como limitaciones el incumplimiento en la entrega de las autorizaciones de participación que debían ser firmados por los padres de familia provocando una demora en la aplicación de la prueba definida para los estudiantes; la ausencia de una de las estudiantes el día de implementación de la prueba ocasionó una disminución del número de estudiantes seleccionados en la muestra, pasando de 18 a 17 y por último la limitación más determinante fue el hecho de que la prueba PISA empleada como instrumento de diagnóstico de la lectura de textos discontinuos, no contempló la valoración de textos de formato narrativo lo que ocasionó un vacío en la caracterización de este aspecto.

Con respecto a las delimitaciones de la investigación, ésta se desarrolló en una Institución Educativa de carácter privado ubicada en la zona rural, fundada hace 18 años y reconocida en el municipio de Piedecuesta como uno de los colegios más sobresalientes por

su desempeño académico. El enfoque pedagógico del colegio está fundamentado en la Pedagogía Dialogante y se basa en el desarrollo de procesos y en las competencias básicas: pensar, comunicar y convivir. El colegio se encuentra bajo la dirección de la autora del presente estudio y para el año lectivo 2017 contó con un total de 186 estudiantes provenientes de familias con un nivel cultural medio y alto (profesionales universitarios y algunos con estudios de posgrado).

La I.E. funciona en una sede campestre con amplias instalaciones destinadas para el aprendizaje, la socialización, la práctica deportiva y el sano esparcimiento. Sus aulas están conformadas por espacios amplios, ventilados, con buena iluminación y cuentan con herramientas audiovisuales y didácticas para la labor educativa.

## **1.6 Definición de términos**

Abordar la temática de la comprensión de textos discontinuos implicó la definición de ciertos términos que ameritan ser diferenciados entre sí. Los conceptos que a continuación se enuncian han sido definidos por diferentes autores que han contribuido con sus aportes a la investigación sobre el presente tema de investigación.

Según Goodman (citado en Lerner, 2008) la lectura es un proceso de construcción de significados entre el autor, el lector y el texto, ya que este le permite al lector “adentrarse en otros mundos posibles, indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir” (parr.2). Por lo tanto, leer va más allá de la simple decodificación de códigos gráficos, pues requiere poner en juego habilidades del lenguaje y del pensamiento con las cuales el lector pueda imaginar, analizar, discernir y adquirir conocimientos.

Relacionado con el concepto de leer está el comprender en lo que según Cooper (1998) se constituye como comprensión lectora y la define como “el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (p. 102). Por otro lado, Santiesteban y Velázquez (2012) después de hacer una recopilación de definiciones relativas a la comprensión lectora, la definen como un proceso psicológico complejo que incluye factores lingüísticos, motivacionales y cognitivos que le permiten al lector desarrollar un proceso dinámico al establecer conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.

Asimismo, el concepto de comprensión lectora es abarcado por el de competencia lectora definida por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010) como “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse por los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (p.3). A partir de la revisión de los conceptos de comprensión y competencia lectora, se pudo inferir que la comprensión lectora está ligada al proceso individual que realiza el lector con el texto a partir de la intención del autor y el contexto en que se desarrolla, mientras que la competencia lectora, se relaciona con el entorno y la socialización; en otras palabras, es la relación del individuo con la sociedad en la que aplica lo comprendido. De esta forma, se concluye que para ser un lector competente debe alcanzar primero, un buen nivel de comprensión lectora.

El nivel de comprensión lectora de un sujeto se determina no sólo a partir de textos continuos sino también se incluyen en este proceso, los textos discontinuos. Estos últimos, son aquellos que no están organizados de manera secuencial ni progresiva, ejemplo de ellos son las gráficas, tablas, diagramas, cuadros y gráficos, entre otros. De acuerdo con Velandia (2010) este tipo de textos son utilizados en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y son

poco usados en la escuela desperdiciando así una importante herramienta de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.

La comprensión de textos discontinuos requiere de la implementación de un trabajo específico y son las estrategias pedagógicas las que permiten o favorecen la comprensión de este tipo de textos. Dichas estrategias, según Díaz y Hernández (2002) son los procedimientos y recursos utilizados por el docente para promover el aprendizaje significativo, igualmente según Parra (2003) las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante.

En la comprensión de textos discontinuos la imagen es la pieza clave y fundamental y es definida por Pró (2002) como “un medio de expresión para el hombre. Un medio por el cual recibe innumerables comunicaciones y a través del cual puede expresarse con eficacia” (p.27). Para Aparici (2006) la imagen puede tener un determinado nivel de abstracción o de concreción con respecto al objeto real. Cuando la imagen tiene bastante similitud con el objeto que representa se dice que es una imagen icónica y si sus características se alejan de la realidad, es una imagen abstracta. Este autor también plantea que la imagen puede leerse en dos niveles: denotativo y connotativo, el primero hace referencia al aspecto objetivo o que reproduce las propiedades formales del objeto y el segundo al aspecto interpretativo.

Eco (2000) en su libro Tratado de semiótica general expresa que la imagen para ser interpretada ha de tener una cierta identificación visual con su referente, pero, al mismo tiempo, tiene que estar sometida a un código, que le otorgue el carácter de imagen convencional. Dicho en otras palabras, la iconicidad desde la perspectiva de Eco, depende de la similitud de percepciones culturales socialmente aprendidas que una imagen pueda tener.

En el planteamiento de las estrategias para la comprensión lectora de textos discontinuos del presente estudio, se hizo necesario revisar el concepto de configuración didáctica definida por Litwin (1997) como “la forma particular que desarrolla el docente para favorecer el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, en consonancia con el contexto en el que lleva a cabo su práctica educativa” (p.97). Dentro de las configuraciones didácticas se encuentran las secuencias didácticas (producto al que apunta la presente investigación) conceptualizadas por Tobón, Pimienta y García (2010) en un conjunto articulado de actividades para el logro de determinadas metas educativas.

La siguiente figura, resume los objetivos y fines determinados en el presente capítulo:



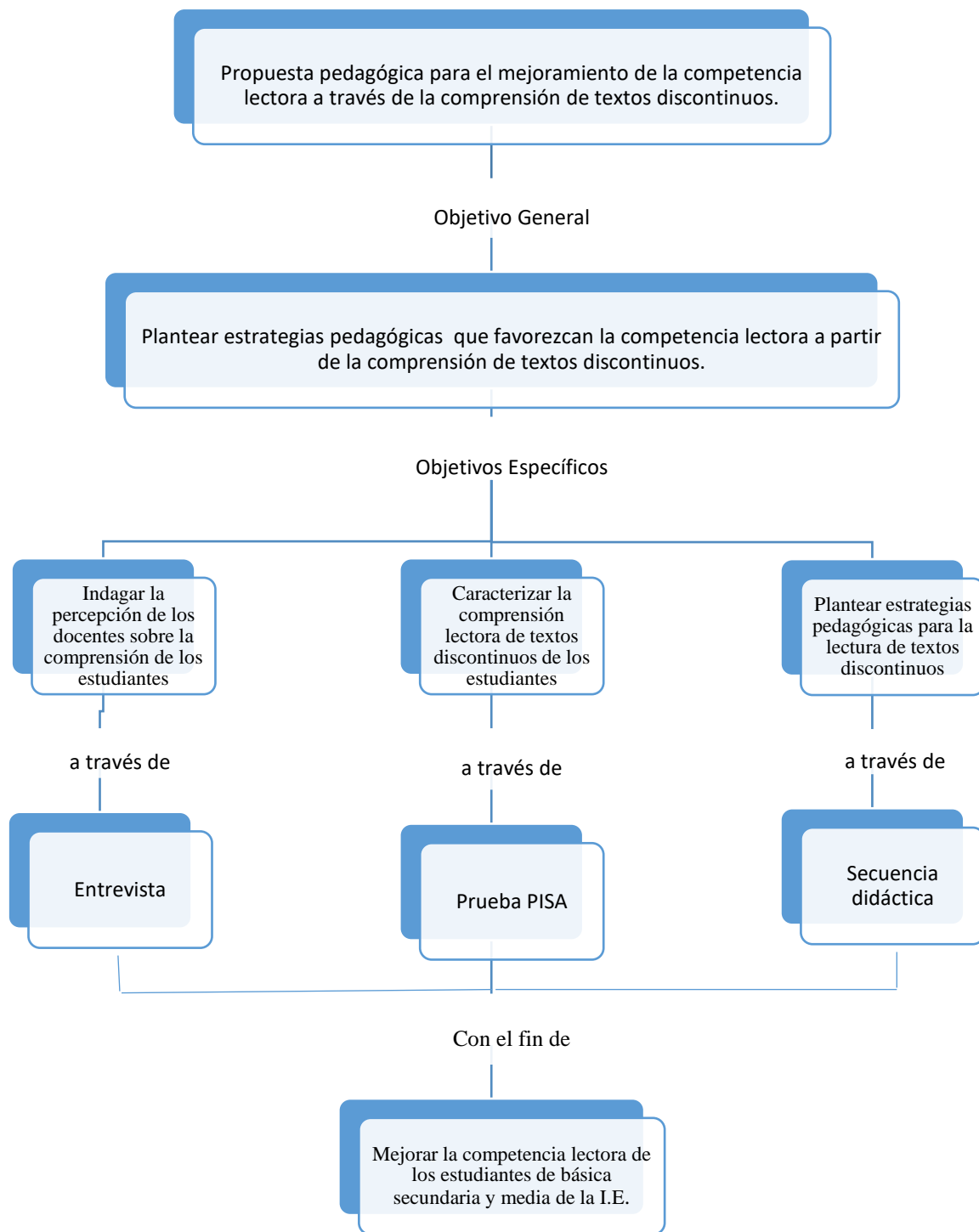


Figura 3. Sinopsis del capítulo I. Fuente: Elaboración propia.

## 2 Capítulo II. Marco Teórico

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados en el presente proyecto, se realizó una revisión bibliográfica basada en la teoría de la recepción que hace hincapié en el papel activo del lector como receptor del texto. Broitman (2015) explica que la teoría de la recepción o estética de la recepción tuvo su origen en 1967 en la universidad alemana de Constanza, con Robert Jauss y Wolfgang Iser como grandes precursores de esta corriente que nació a raíz de la crítica al análisis literario predominante en los años 50, cuando se consideraba al texto como una obra sujeta a sus propias leyes estéticas en la que se prescindía de la perspectiva histórica y en la no utilización como elementos explicativos, las características del intérprete. En referencia a este tema, hay muchos autores que se han ocupado sobre este tema con puntos de vista muy diferentes que van desde la semiótica, como es el caso de la teoría de Umberto Eco y Roland Barthes; los de comunicación y sociología como es Hans Ulrich Gumbrecht y los de marxistas como el de Bernhard Zimmermann.

Además de revisar algunos autores de la teoría de la recepción para la estructuración del marco teórico en lo correspondiente a temas fundamentales como la comprensión lectora, la competencia lectora, la imagen y la lectura de imágenes, se tuvieron en cuenta los aportes realizados por lingüistas, filósofos, sociolingüistas y demás pensadores como: Vigostsky, Piaget, Adams, Cooper, Lerner, Cassany, Solé, Jurado, Aparici y Amount, entre otros. Asimismo, en lo referente a la tipología textual, el estudio se basó en las clasificaciones propuestas por Noguero, Bajtin, Werlich y PISA principalmente; además, en lo que respecta a las bases de la Didáctica y todo lo concerniente a las estrategias para la elaboración de la propuesta pedagógica de comprensión lectora se contempló lo propuesto por Litwin, Cooper, Camps, Díaz Barriga, Serrano y Madrid. Es así, que con esta amalgama de autores se

cimentaron las bases teóricas del proyecto, dando coherencia al marco conceptual y determinando los elementos indispensables para la elaboración del producto final del estudio.

## **2.1 Relación Lenguaje, Pensamiento y Lengua**

Antes de abordar las temáticas pertinentes a la investigación y en busca de una mejor comprensión y diferenciación de los conceptos fundamentales, se consideró importante revisar la relación existente entre Lenguaje, Pensamiento y Lengua.

Para Hernández (1980), Piaget, Luria, Vigostky y Brunner han sido algunos de los autores que más han discernido sobre la relación que existe entre lenguaje, pensamiento y lengua. Al respecto, Vigotsky plantea que el lenguaje y el pensamiento son funciones cerebrales superiores que tienen raíces filogenéticas y ontogenéticas diferentes que se desarrollan en una continua influencia y en esa íntima interrelación, considera que el lenguaje podría determinar el desarrollo del pensamiento; contrario a esta premisa, Piaget (citado en Hernández, 1980) precisó que el pensamiento precede al lenguaje y por ende la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo y tanto el lenguaje como el pensamiento pertenecen a un proceso más amplio que es función simbólica, tal como lo expresa en la siguiente cita:

(...) el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que éste se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil. (Hernández, 1980, p.73).

Por su parte, Luria y Ludovich (citados en Hernández 1980) definen que “la palabra se convierte en un factor muy importante, ya que forma la actividad mental, perfecciona el reflejo de la realidad y crea nuevas formas de atención, memoria, pensamiento y acción” (p.75), por lo cual estos autores resaltan la importancia de la lengua tanto en el desarrollo del lenguaje como en el desarrollo del pensamiento. En ese mismo sentido, Brunner concilia la teoría de Vigostky con la de Piaget al destacar el papel fundamental del habla y señala que tiene una doble función: la comunicación externa y la comunicación interna, enfatizando que, aunque pensamiento y lenguaje tengan orígenes diferentes, al usar el mismo código lingüístico se relacionan y enriquecen mutuamente a través de la lengua.

## **2.2 La Comprensión lectora**

Con base en los aportes que sobre el tema de comprensión lectora han realizado Cassany, Eco, Jurado y Cooper, entre otros. El MEN (1998), en el documento de lineamientos curriculares del área de lenguaje define la lectura o el acto de leer de la siguiente forma:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (MEN, 1998, p.47).

De ahí, que la comprensión lectora siempre es un tema de gran interés para los docentes, investigadores y diferentes profesionales de la educación, quienes han realizado sus

aportes a partir de estudios e investigaciones relacionadas con este proceso fundamental en el desarrollo académico y social de las personas. Según Sarmiento, Acevedo y Torres (2012) existen variadas concepciones de la comprensión lectora desde la perspectiva de las diferentes disciplinas, tanto científicas como humanistas en las que se intenta explicar lo que sucede cuando leemos o cómo se puede mejorar la comprensión de lo que se lee, es así que la Psicología, la Lingüística y la Didáctica entre otras disciplinas, abordan la comprensión lectora como un proceso de cognición, de interpretación y de desarrollo de habilidades específicas.

De acuerdo, con Jiménez (2014) desde finales del siglo XIX la comprensión lectora despertó el interés de los especialistas dando lugar a la formulación de variadas definiciones de este término. Igualmente, para Adams (1982) el concepto de comprensión lectora está basado en tres enfoques fundamentales: el sintético (bottom-up) que va de la comprensión de las palabras a estructuras más complejas del texto; el analítico (up-bottom) que va de la comprensión general a lo particular; y el interactivo que es la mezcla de las dos anteriores. Por otro lado, algunos autores manejan el concepto de comprensión lectora como la suma de sus componentes: lectura y comprensión; asimismo, otros la han definido a partir de preguntarse *¿qué es leer?* O de una relación entre el lector, el autor y el texto. Finalmente otros teóricos, además de tener en cuenta los aspectos ya mencionados, involucran el papel del contexto. De ahí, que no se haya consensuado el término en cuestión y existan tantas definiciones como proponentes hay del mismo.

Para Goodman (1998), leer y la lectura en sí es un juego psicolingüístico de adivinanzas un proceso en el que el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones. Por otro lado, y según lo planteado por Cooper (1998):

La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. (Cooper, 1998, p.19)

De ahí, que el papel fundamental que el lector tiene en la comprensión radica en el hecho de confrontar las ideas del autor con las establecidas previamente por el lector, para reforzar una idea o construir una nueva. En esta línea conceptual, Giovannini (1996) señala que “entender un texto significa incorporar elementos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable” (p.29); asimismo, Lerner (citada en Jouini, 2005) expresa que la comprensión lectora hace referencia no sólo a lo que el lector conozca sobre el tema sino también a la forma como estructura y organiza el conocimiento, a su competencia lingüística general, al conocimiento que tenga de la lengua en particular; señalando además la importancia del dominio de la lengua, como factor determinante en el proceso de la comprensión lectora. De igual forma, Solé (1992) resalta la importancia del *¿por qué?* y el *¿para qué leer?* que debe tener presente el lector al expresar que “leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p.37). En correlación a esto último, Cassany (2006) plantea:

Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. (Cassany, 2006, p.21).

Así pues, la capacidad de inferir por parte del lector se configura como un aporte relevante en esta definición, ya que a medida que se avanza en la lectura las inferencias deben ser verificadas, para dar lugar a la reafirmación o a la construcción del significado. Ante esto, Jurado (2008) expresa que “La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.)” (p.92). Es de resaltar que este concepto adquiere una gran importancia para el presente proyecto, puesto que el autor no solo hace referencia a los textos continuos, sino que también incluye los textos discontinuos, objeto de estudio de la presente investigación.

Para Barthes (citado en Hozven, 1979), un texto escrito es un lugar donde se produce sentido y cada sentido es un punto de partida para entender o analizar los textos; con esta definición, el autor deja ver la importancia que da al lector en el proceso de comprensión del texto, al tiempo que reafirma el valor polisémico que tiene el mismo. De otro lado, Eco (1984) expresa que:

(...) el texto postula la cooperación del lector como condición de su actualización -es decir- un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro, como ocurre, por lo demás, en toda estrategia. (Eco, 1984, p.79).

Esta idea expresada en su libro “*obra abierta*”, genera una nueva dialéctica entre obra e intérprete, de manera que la primera sea comprendida de muchas maneras por el lector o espectador desde su perspectiva individual que lleva implícita su formación cultural, gustos y

prejuicios. En conclusión, la comprensión lectora es entendida como un proceso de construcción de sentido a partir de la relación entre el lector, el contexto y el texto, bien sea de naturaleza continua o discontinua; en donde el primero pone en juego sus saberes previos y su competencia lingüística, infiere y contrasta la información para realizar una interpretación propia y particular de lo que lee, es decir el proceso de comprensión lectora, no se produce de igual forma en todos los individuos, existen diferentes niveles de comprensión lectora en los que se puede ubicar una persona de acuerdo con sus competencias.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998), los niveles que hacen parte de la comprensión lectora son:

- *El nivel A. Literal:* se evidencia cuando “el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee” es decir, hace referencia a su capacidad para identificar las ideas principales extrayendo el mensaje proveniente de la estructura superficial del texto.
- *El nivel B. Inferencial:* “cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento”. En este nivel el lector va más allá de lo que está explícito en el texto, puede hacer deducciones a partir de las relaciones que establece entre sus saberes previos y lo que encuentra en el texto.
- *El nivel C. Crítico- Intertextual:* la explicación interpretativa se realiza desde la reconstrucción de la macro-estructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (tipo de texto) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del autor como del lector y donde éste último asume una posición crítica frente a lo leído. Al hablar de intertextualidad, es importante citar a Barthes (1997) cuando dice que “todo texto es una cámara de ecos” (p.87) refiriéndose a ser la caja de resonancia de diversos textos; porque no hay ningún texto que no se haya basado en otros. Es así como, la intertextualidad deja en



claro que el texto no es una unidad cerrada y se convierte en lo que llama Barthes *entretexto* de otros textos, pues el texto existe en tanto forma parte de otros textos y por ende la interpretación de un texto requiere de esas conexiones, orígenes o relaciones que pueda tener con otros textos.

Con base en los niveles de comprensión ya descritos, se puede concluir que al nivel literal corresponde lo que el lector comprende a partir de la información explícita en el texto; el nivel inferencial se logra cuando el lector deduce información no explícita en el texto y el nivel Crítico- Intertextual, alude a la capacidad del lector de reflexionar sobre la información suministrada por el texto, relacionar la misma con otro tipo de textos y a partir de esto, expresar su punto de vista sobre el mismo.

### **2.2.1 Habilidades y destrezas para la comprensión lectora.**

Hablar de las habilidades de la comprensión lectora, implica partir del concepto de habilidad, razón por la cual es necesario enunciar que para Harris y Hodges (citados en Cooper, 1998) esta se concibe como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. En este sentido, Cooper (1998) resume las habilidades y procesos que se requieren en la comprensión lectora, sin establecer una sucesión jerárquica, ni el orden en que deben ser enseñados en un programa de comprensión como se evidencia en la figura 4 a continuación:

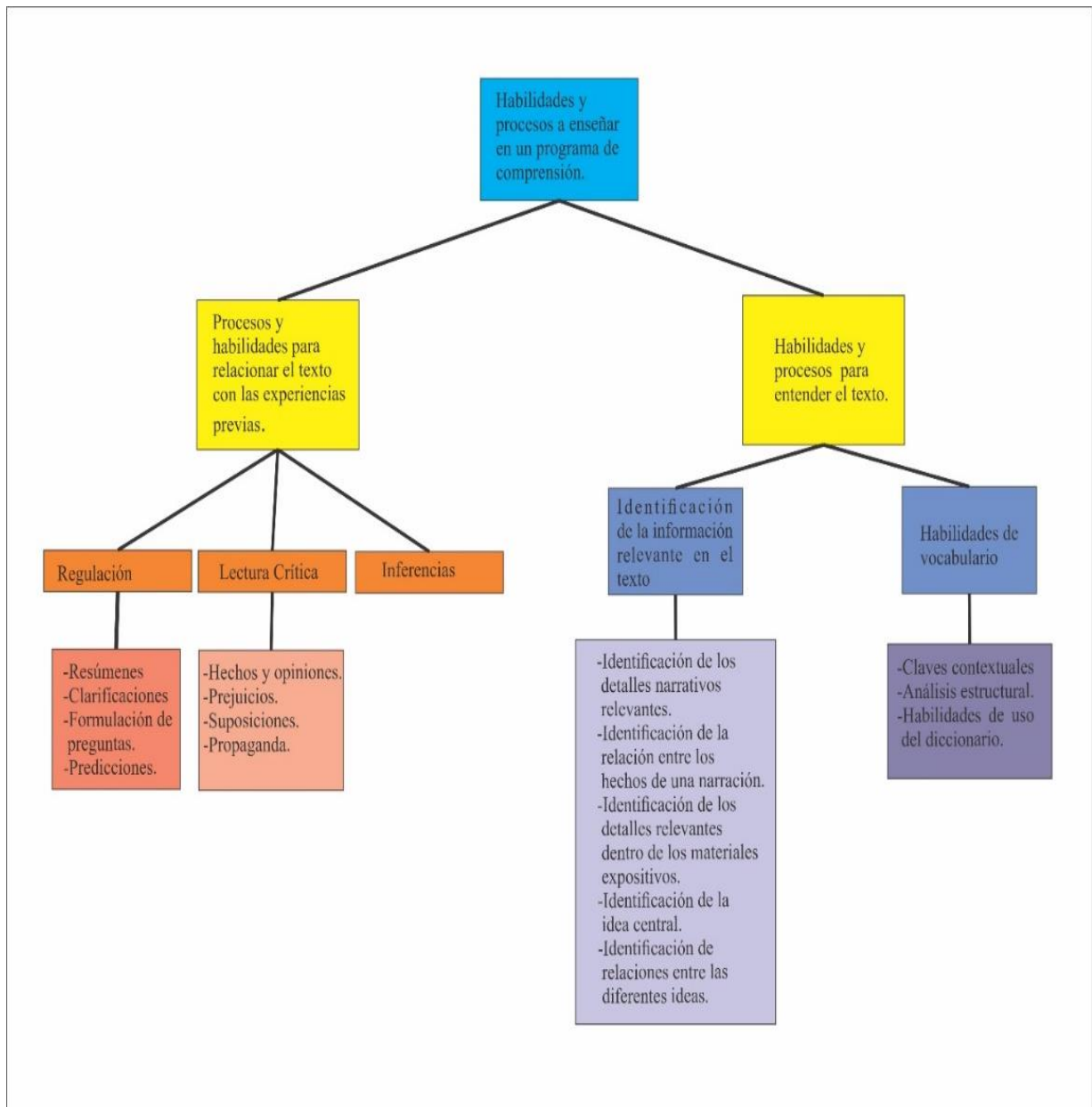


Figura 4. Habilidades de la comprensión lectora. Fuente: Cooper, (1998)

Cabe señalar, que el anterior esquema está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y los procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas. Dentro de las habilidades que Cooper (1998) propone para entender el texto, se encuentran: la identificación de la información relevante del texto y el uso del vocabulario. Asimismo, para favorecer el uso del vocabulario, propone identificar las claves contextuales y analizar la

estructura de las palabras; es decir, con la primera pretende que el lector comprenda el significado de las palabras dentro del contexto y con la segunda descubrir el origen de las palabras a través de los prefijos, sufijos e inflexiones verbales para comprender el significado de las mismas. Para el proceso de identificación de la información relevante del texto, Cooper (1998) propone reconocer los elementos fundamentales de la narración (personajes, escenario, problema y desenlace), los hechos y la relación entre estos, extraer la idea central e identificar la relación de esta con las demás ideas contenidas en el texto. En lo referente a las habilidades para relacionar el texto con experiencias previas, el autor propone tres procesos: inferencias, lectura crítica y regulación; el primero de ellos se refiere a aquello que no se encuentra en forma explícita en el texto pero que el lector con su saber o experiencias previas es capaz de extraer; el segundo tiene que ver con el asumir una postura frente a lo que ha comprendido de la lectura y el tercero con la posibilidad de sintetizar o expresar en otras palabras lo leído.

Por su parte, Sánchez (2008) explica que el proceso de comprensión de un texto tiene lugar en múltiples niveles de actividad: a nivel local, se accede al significado de las palabras y de las ideas interconectadas entre sí; a nivel global identifica el tema del que trata el texto, las ideas que abordan el significado general y las relaciones que hay entre ellas; en el nivel de integración se relacionan las ideas del texto con la red de conocimientos del lector y por último habla del nivel de control de la comprensión, en el que se identifican los problemas que puedan surgir y las estrategias inferenciales y pragmáticas para repararlos. De este modo, los procesos descritos anteriormente se llevan a cabo dependiendo de la necesidad del lector para realizar una lectura superficial o profunda del texto:

(...) solo ante circunstancias especialmente exigentes, nos comprometemos en una lectura detenida que ha de llevarnos a releer, repensar, reparar y resolver aparentes inconsistencias o contradicciones entre lo que creíamos saber y lo que dice el texto o entre distintos segmentos del texto. (Sánchez, 2008, p. 202)

Son numerosos los estudios que han tratado de identificar las habilidades de la comprensión lectora llegando a reconocer algunas sin que estas hayan podido ser unificadas, por lo tanto, como lo expresa Cooper (1998) “la comprensión no es un conjunto de tales habilidades, sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos” (p.23).

### **2.3 La competencia lectora**

Debe señalarse, que el término de competencia lectora es asumido por algunos autores como sinónimo de comprensión lectora, empleándolos indistintamente, sin establecer sus puntos de encuentro y sus diferencias. Por esta razón, hablar de competencia lectora es algo complejo y multidimensional que resulta primordial abordar a la hora de realizar un estudio acerca de estos procesos en el quehacer académico. Así pues, en la imperiosa necesidad de diferenciar estos dos conceptos Jiménez (2014) explica que la comprensión lectora está implícita en la competencia lectora al definir esta última como la habilidad que posee el ser humano para utilizar la comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. Con base en esta concepción, se puede inferir que la comprensión lectora está más relacionada con el individuo y sus capacidades particulares (intelectuales, psicológicas y emocionales), mientras que la competencia lectora hace alusión a su funcionalidad en el entorno en el cual se desenvuelve el lector, es decir, al aspecto pragmático y social de la lengua.

Como resultado del consenso de varios expertos participantes de la Organización Comunitaria del Desarrollo Económico- OCDE (2011) se adoptó la definición de competencia lectora como “la capacidad de un individuo de comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (p.23). Freire y Faundez (2013) advierten que los vocablos comprender, emplear y reflexionar tiene un significado que debe ser analizado. El primero de ellos hace referencia a la capacidad de entender lo leído; el segundo, al uso o aplicabilidad de lo leído y el tercero, a la interactividad en la lectura, es decir, cómo el lector realiza su propio razonamiento y relaciona sus experiencias con lo leído.

De otro lado, debe decirse que el término interesarse denota la motivación y actitud que puede tener un lector frente a la variedad de textos clasificados de acuerdo con: el medio (impreso o digital), el formato (continuos, discontinuos, mixtos y múltiples) y el tipo (argumentativo, expositivo, narrativo; entre otros). Igualmente, Solé (2014) basada en la definición de competencia lectora propuesta por la OCDE manifiesta que son múltiples los objetivos o metas del lector los cuales pueden ir desde el simple disfrute hasta la apremiante necesidad de resolver un problema, afrontando el texto desde niveles muy diversos de conocimiento previo sobre el tema y provisto de estrategias más o menos adecuadas. Por lo anterior, la competencia lectora se configura como una habilidad o capacidad que debe construirse desde las más tempranas edades en las prácticas cotidianas de la lectura vinculadas con el uso práctico y el disfrute de esta actividad que se desarrolla en las diferentes etapas y situaciones de la vida del ser humano, independiente del campo de acción en el que decida participar como parte de la sociedad y del entorno en que se desenvuelva.

En general, la competencia lectora es un proceso en constante desarrollo y evolución y es por esto que no se puede confinar al ámbito educativo, sino que, por el contrario, debe

formar parte de la cotidianidad del individuo, ya que al momento que este interactúe con algún tipo de texto tiene la oportunidad de contrastar sus ideas, cuestionarlas, ampliarlas e incluso, aprender algo nuevo sin proponérselo. Asimismo, la competencia lectora debe concebirse como una capacidad susceptible de ser aprendida, desarrollada y mejorada, según lo expresado por Solé (2014) “Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento” (p.50). De esta forma, queda claro que todos los niños y jóvenes tienen derecho a acceder al desarrollo de esta competencia, pese a la variedad de intereses, motivaciones, estrategias y habilidades que puedan manifestar de manera particular.

No se puede dar por sentado, que un individuo que “aprenda a leer” sea capaz de interpretar textos de diferente nivel de complejidad y aprender a partir de ellos. Con esto se entiende, que el proceso de interpretación que un individuo puede hacer de un texto, va mucho más allá de la simple actividad de decodificación, ya que este requiere de sus saberes previos para confrontarlos con los nuevos, con el fin de extraer lo esencial de un texto, realizar inferencias y lograr por último un nivel crítico e intertextual del mismo.

Al entender la lectura como un proceso que debe ser desarrollado y reconstruido permanentemente, implica determinar las competencias que en torno a ella se articulan y que son las que permiten el saber hacer en la lectura, tales como: las competencias cognitivas, las competencias comunicativas, las competencias lingüísticas, las competencias valorativas y afectivas y las competencias meta-cognitivas. En primera instancia, es necesario indicar que las competencias cognitivas son aquellas que favorecen la construcción de significado sobre el contenido de un texto, donde el lector pone en juego sus conocimientos previos, su capacidad de inferencia, la formulación de hipótesis, la comparación con otras informaciones, la auto confirmación y la autorregulación; pues esta competencia requiere “la capacidad para

recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos” (PISA, 2006, p.8). Por su parte, en lo que respecta a las competencias comunicativas requeridas en el proceso de leer, es fundamental hacer referencia a los aportes de Hernández, Rocha y Verano (1998) quienes caracterizan la competencia comunicativa desde una concepción pragmática del lenguaje definiéndola como el poder que tiene un hablante perteneciente a una comunidad heterogénea para comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significativos.

Adicionalmente, estos autores proponen tres nuevas competencias: la interpretativa, la argumentativa o ética y la propositiva o estética. La competencia interpretativa, referida a las acciones o actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender los diversos contextos de significación; la competencia argumentativa o ética es concebida como una acción contextualizada que busca dar explicación a las ideas que dan sentido al texto y la competencia propositiva o estética está relacionada con la posibilidad de crear y transformar significaciones en un contexto determinado. Además de esto, debe enunciarse que otras competencias necesarias en el proceso de lectura son las competencias lingüísticas, definidas por el Ministerio de Educación Nacional (1998) como:

- *La Competencia gramatical o sintáctica.* Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de enunciados.
- *La Competencia textual.* Se relaciona con los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos.
- *La Competencia semántica.* Hace referencia a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- *La Competencia pragmática o sociocultural.* Referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.

- *La Competencia enciclopédica.* Es la capacidad de poner en juego los saberes que son contruidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general.
- *La Competencia literaria.* Se constituye como la capacidad para poner en juego el saber literario producto de la lectura y el análisis de obras. Y la competencia poética que tiene que ver con la capacidad de crear mundos posibles.

Con respecto a las competencias valorativas y afectivas implícitas en el acto de leer, estas “son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad y la cultura y en definitiva para la vida humana” (Serrano y Madrid, 2007, p.65). Estas competencias le permiten al lector:

- Reflexionar sobre las impresiones y apreciaciones del contenido del texto.
- Apreciar el valor del mensaje.
- Respetar la diversidad de argumentos, cuestionando los planteamientos que no se comparten y aceptando aquellos que se consideran útiles.
- Asumir una posición crítica y acompañarla con las sugerencias o soluciones de mejoramiento.
- Incorporar la lectura crítica para satisfacer las necesidades, desarrollar la sensibilidad y el sentido estético.

En cuanto a las competencias meta-cognitivas, debe decirse que estas se definen como:



La habilidad para supervisar la comprensión de un texto depende de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión. Los aspectos meta-cognitivos de la comprensión engloban el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, el saber lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión (Burón citado en Velandia, 2010, p.44).

De acuerdo con Brown (1984), la metacognición comprende tres dimensiones:

- El conocimiento estable y consciente que las personas tienen acerca de la cognición.
- La autorregulación, el monitoreo y el ordenamiento por parte de las personas de sus propias destrezas cognitivas.
- La habilidad para reflexionar tanto de su propio conocimiento como sus procesos de manejo de ese conocimiento.

En suma, las competencias involucradas en la lectura deben ser desarrolladas en los diferentes momentos y contextos de la vida escolar, sin limitarse este trabajo a un área o asignatura específica; puesto que debe convertirse en una acción que transversalice la actividad escolar y trascienda a los diferentes ámbitos en que se desenvuelve un individuo, ya que:

Para el enriquecimiento de estas competencias es fundamental la lectura de textos en diferentes formatos, la discusión y el diálogo sobre las ideas, la elaboración de

inferencias, la conversación con el texto a través de preguntas, comentarios y reflexiones escritas. (Serrano y Madrid, 2007, p.66).

Es así, que para Lipman (citado en Carmona, 2008) es preciso convertir el aula en una comunidad de investigación en la que los estudiantes escuchen con respeto las ideas de los demás, den sus aportes para complementarlas o contradecirlas y se apoyen en los procesos inferenciales a partir de lo que interpretan de lo leído. Por lo cual, y en aras de una mejor comprensión de las competencias que se involucran en el proceso de comprensión lectora, se ha elaborado figura 5 expuesta a continuación.

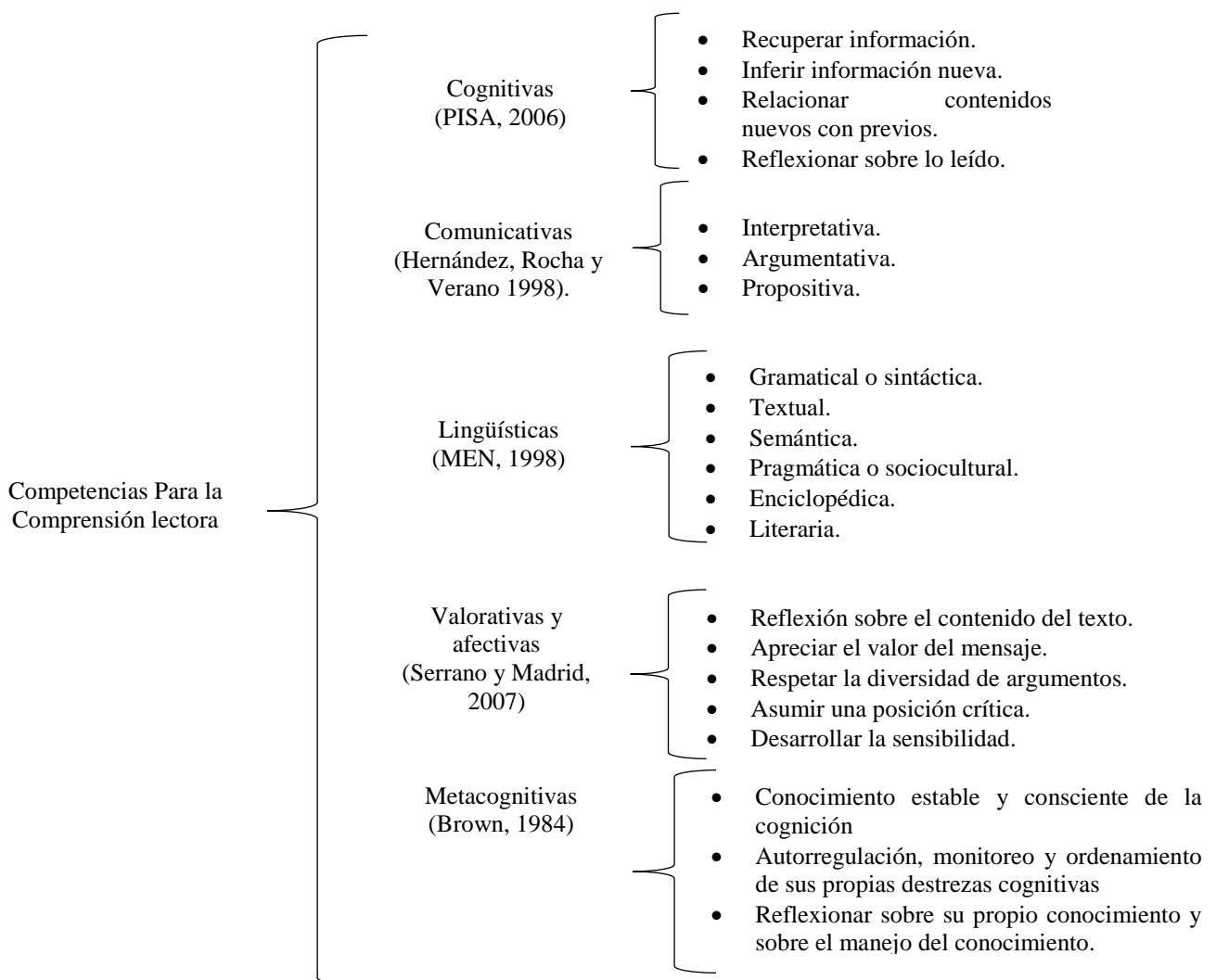


Figura 5. Competencias para la comprensión lectora. Fuente: adaptación de PISA, 2006; Hernández, Rocha y Verano 1998; MEN, 1998; Serrano y Madrid, 2007; Brown, 1984.

Una de las frases que resume la importancia del desarrollo de las competencias y con la cual es pertinente cerrar lo explicado en este apartado, es la de Perrenoud (citado en Solé, 2012) cuando afirma que “las competencias no son piedras preciosas que se guardan en una caja, donde permanecen intactas a la espera del día en que tenemos necesidad de ellas” (p.58). Con esto, el autor nos confirma que no se nace con las habilidades para comprender la lectura, por el contrario, es una función permanente que se nutre con lo aprendido en la escuela, la familia y la sociedad en pro de formar ciudadanos autónomos, críticos y con capacidad de decisión.

## **2.4 Discursos de la cotidianidad**

### **2.4.1 Tipología textual.**

Como se sabe, son muchos y variados los tipos de textos que existen. De igual manera, en la literatura encontramos diferentes autores que realizan diversas clasificaciones de los mismos, razón por la cual se hará una revisión general de las diferentes tipologías textuales y se enfatizará en la conceptualización de los textos discontinuos objeto de estudio de este proyecto.

Antes de hablar de las clasificaciones de los textos, resulta importante clarificar conceptualmente *¿qué es un texto?* Para el Marco Común Europeo de Referencia- MCER (2002) el texto es “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (p.91). De este modo, son textos:

Los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del docente de matemáticas, los diálogos y las

conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos (...). (Cassany, 2003, p.331).

De lo anterior, puede inferirse que en cualquier tipo de interacción comunicativa ya sea personal o de la persona en relación con un libro, un artículo, una situación comunicativa o navegando a través de la red, siempre encontrará un texto susceptible de ser interpretado en cuanto a su forma, estructura, intención y funcionalidad.

Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy variadas, Noguero (citado en Rojas, 2013) propone una clasificación lógica basada en cuatro aspectos importantes del texto:

- Ámbitos sociales y de uso de la comunicación escrita o audiovisual (textos personales y sociales).
- Soporte en que aparece el texto (impreso y digital).
- Formato del texto (continuo, discontinuo, mixto y multimodal).
- Género y Tipo de texto.

Según Bajtin (1979), los géneros son formas discursivas convencionales conformadas históricamente en una cultura determinada que se van constituyendo como prácticas sociales con valor funcional y con un carácter variable; de ahí, que los géneros han ido evolucionando de acuerdo a las necesidades de la comunidad y a los avances de la comunicación, pasando, por ejemplo, de la carta al correo electrónico. Por otro lado, Werlich (1975) propone una tipología basada en las estructuras cognitivas, a partir de la combinación de la dimensión

cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”), reconociendo la existencia de cinco tipos textuales básicos:

- *Base descriptiva*: relacionada con la percepción del espacio
- *Base narrativa*: relacionada con la percepción del tiempo
- *Base expositiva*: explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas)
- *Base argumentativa*: expresa una toma de posición o un juicio de valor
- *Base instructiva*: indica acciones para el comportamiento del hablante.

En cuanto al formato en que aparecen los textos, PISA (2000) hace la diferenciación entre los textos continuos y los textos discontinuos:

- *Los textos continuos*: están compuestos por frases que se organizan en párrafos y conforman estructuras más amplias tales como: secciones, capítulos o libros. Todos los textos continuos se presentan en prosa según el propósito del autor y se clasifican en cinco tipos los cuales, en su mayoría, coinciden con la propuesta de Werlich.
- *Los textos descriptivos*: hacen referencia a las propiedades de los objetos situados en el espacio y responden a preguntas del qué. Algunos ejemplos de este tipo de textos son: los artículos de revistas de turismo, de moda, de arte; entre otros.
- *Los textos narrativos*: abordan las propiedades de los objetos situados en el tiempo y responden a preguntas del tipo cuándo. Entre los textos narrativos se encuentran los cuentos, las novelas, los mitos, las crónicas y muchos más.
- *Los textos expositivos*: presentan la información de conceptos complejos, de construcciones mentales o de elementos en los que se pueden analizar los conceptos y los constructos mentales y generalmente responden a las preguntas del tipo del cómo.

- *Los textos argumentativos:* presentan propuestas sobre relaciones entre conceptos o proposiciones y responden al tipo del por qué. A este tipo de textos pertenecen las columnas de opinión que escribe un autor sobre un tema determinado.
- *Los textos de prescripción o mandato:* son aquellos que orientan o definen instrucciones que inducen a la acción. Entre estos se encuentran las recetas, las prescripciones de los medicamentos, los manuales de ensamblaje o construcción de un artefacto o máquina.
- *Los textos transaccionales:* son aquellos en los que hay una interacción con el lector. Ejemplos de estos son las cartas personales donde se comparten noticias familiares, intercambios de correos para planificar unas vacaciones o mensajes para organizar eventos.

Los textos también pueden ser clasificados según el uso que pretenda el autor, la relación con otras personas implícita o explícitamente asociadas con el texto y el contenido general. Sobre esto, PISA (2009) hace una adaptación de la clasificación propuesta por el MCER (1996), identificando cuatro tipos de contextos:

- *Uso personal o privado:* son aquellos destinados a la satisfacción de intereses personales, prácticos o privados como las cartas, los correos electrónicos y novelas.
- *Uso público:* se refiere a los documentos oficiales y textos informativos sobre eventos públicos.
- *Uso ocupacional o laboral:* anuncios clasificados, direcciones de trabajo, informes.
- *Uso educativo o formativo:* libros de textos, de ejercicios y software de aprendizaje interactivo.

Los otros tipos de textos que define PISA (2009) son los discontinuos, los cuales varían mucho en cuanto a su forma, por lo cual, son clasificados más por su estructura que por la intención del autor. Dentro de este tipo de textos tenemos:

- *Los impresos:* son textos estructurados y formalizados que requieren del lector respuestas específicas dentro de formas estructuradas son los formularios, las encuestas y/o solicitudes.
- *Los avisos o anuncios:* son aquellos que buscan persuadir al lector para comprar mercancías o servicios, acudir a un evento o asamblea y elegir a un candidato. Los avisos publicitarios, los anuncios, las invitaciones, las vallas, los afiches y los carteles son ejemplos de este tipo de textos.
- *Los cuadros y gráficos:* son representaciones icónicas de datos que representan información tabulada en un formato visual.
- *Los diagramas:* generalmente acompañan las instrucciones para instalar un electrodoméstico o un aparato de cualquier tipo. Existen diagramas de procedimiento (cómo hacer) y diagramas de procesos (cómo funciona).
- *Las tablas y matrices:* son cuadros de filas y columnas donde las entradas de las filas y las columnas comparten las propiedades y tienen implícita una información determinada. Ejemplos de estas son los horarios, las hojas de cálculo, los formularios de pedidos y los índices.
- *Los mapas:* existe una gran variedad de este tipo de texto discontinuo que va desde los que indican la relación geográfica entre lugares hasta los mapas temáticos que indican las relaciones entre las localidades y sus características físicas o sociales.

Otros tipos de textos discontinuos, son los mapas conceptuales que fueron propuestos por Joseph Novak en 1972, a partir de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en 1963. Novak y Gowin (citados en Añez, Ferrer y Velazco, 2007) explican que esta herramienta permite organizar y representar el conocimiento que tiene una persona o grupo, a partir de procesos de construcción del pensamiento con la finalidad de aprender a aprender. Los mapas conceptuales están formados por conceptos, palabras de enlace y proposiciones; los conceptos se presentan como nodos rotulados, seguidos de palabras de enlace que relacionan un concepto con otro y proposiciones que se constituyen como la unidad semántica del mapa conceptual (Novak, citado en Añez, Ferrer y Velazco, 2007). Los comics y las historietas se conciben también como otro tipo de textos de naturaleza discontinua. Según Eco (1984) los cómics:

(...) son un producto cultural, ordenado desde arriba y que funciona según toda la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores (...), así, los cómics, en su mayoría reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes. (Eco, 1984, p.299).

Por otro lado, Scott McCloud (1995) define las historietas como “Ilustraciones y otro tipo de imágenes yuxtapuestas en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (p. 9). Por lo que las diferencias entre el cómic y la historieta, son las siguientes:

- Mientras el cómic requiere de pocos cuadros, la historieta necesita más viñetas para narrar la historia.



- La historieta narra la historia en una secuencia cronológica, mientras que el cómic no requiere de este aspecto
- En la historieta están más presentes los elementos narrativos, mientras que en el cómic son bastante escasos.
- Las imágenes de los cómics son de tipo caricaturesco y los de la historieta son más artísticos.

Sin embargo, pese a la diferenciación ya descrita entre los dos tipos de texto, muchos autores emplean indistintamente los términos comic e historieta.

Teniendo en cuenta que la investigación está enfocada a la comprensión de textos discontinuos, la tabla 1 a continuación muestra una clasificación de dichos textos de acuerdo con los criterios definidos por PISA (2009): estructura, formatos y contextos. Estos fueron considerados al momento de analizar las respuestas obtenidas por los estudiantes pertenecientes a la muestra evaluada.

Tabla 1. Tipología textual de los textos discontinuos

<b>ESTRUCTURA</b>	<b>FORMATOS</b>	<b>CONTEXTOS</b>
Impresos	Descriptivos	Educativo
Avisos o anuncios	Expositivos	Público
Cuadros y Gráficos	Argumentativos	Privado
Diagramas	Instruccionales	laboral
Tablas y matrices	Transaccionales	
Mapas		

Fuente: PISA, 2009

## **2.4.2 La comprensión de los textos discontinuos.**

En los diferentes tipos de textos discontinuos prevalece el valor de la imagen, como elemento fundamental de comunicación, estas representaciones gráficas deben ser interpretadas por el lector con el fin de extraer la información implícita a partir de la relación que establezca entre los diferentes elementos que en éstas aparecen. Por lo anterior, se hace necesario adentrarnos en el conocimiento de la imagen, los elementos que la constituyen y la forma en que se deben leer, para extraer la información que esta desea transmitir.

### **2.4.2.1 La imagen.**

Aumont (1992) “considera que la imagen solo existe para ser vista por un espectador históricamente definido” (p. 207), es decir quien ve la imagen trae consigo pensamientos, sensaciones y sentimientos de otras imágenes vistas con anterioridad que van a incidir en la percepción de una nueva imagen, proporcionado al lector o espectador un papel activo, único y particular. De acuerdo, con lo expresado por Pro (2002) es evidente que hay una proliferación de imágenes en nuestra cultura de masas, en donde tanto la imagen fija como la imagen móvil invaden la vida del ser humano para conocer más cosas a través de la imagen que por su propia experiencia. En otras palabras, puede conocer animales, objetos o lugares a través de la televisión, el internet o los libros, antes de interactuar con ellos directamente y en algunos casos, los conocerá sin tenerlos cerca en ningún momento de su vida. Según esta misma autora:

La imagen constituye un medio de expresión para el hombre. Un medio por el cual recibe innumerables comunicaciones y a través del cual puede expresarse con eficacia

y es así como la imagen ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma específica de la comunicación (Pro, 2002, p.27).

Sin embargo y pese a que la imagen está muy presente y visible en nuestra cotidianidad, no siempre se le da el valor que esta tiene en la comunicación, pasando incluso desapercibida o como un elemento constitutivo más no relevante dentro del texto. Ante esto, Aparici y García (2008) consideran que “La imagen (gráfica, visual, sonora, audiovisual o digital) es siempre una construcción de la realidad. Nunca la experiencia directa puede compararse con la imagen que toma como modelo la realidad” (p.96). Según los mismos autores, las imágenes no tienen un solo significado, son polisémicas y el grado de polisemia puede variar de acuerdo a las interpretaciones que se le puedan dar. Entre más polisémica sea una imagen, mayor será el grado de imaginación y de creatividad que se requiere para su decodificación. De este modo, la imagen guarda similitud con la palabra y su interpretación depende en gran medida de los saberes previos del lector y del contexto en que se desenvuelve.

Con lo anterior, se abre paso al concepto de simulación manejado por Baudrillard (1978) en su libro “*Cultura y Simulacro*”, en el que plantea que nuestra realidad es una simulación de la realidad y ejemplifica esta teoría en diferentes campos de la vida social, política y religiosa. El concepto de simulación puede resultar un tanto “peligroso” en cuanto es difícil identificar la delgada línea entre lo real y lo imaginario y cómo la imagen puede influir o alienar el pensamiento colectivo.

#### ***2.4.2.2. La lectura de imágenes.***

Aumont (1992), expresa que “Si la imagen contiene sentido, éste debe ser leído por su destinatario o espectador; es todo el problema de la interpretación de la imagen” (p.264). Así, este autor manifiesta el valor de la imagen a partir de la interpretación del lector puesto que la comprensión de la imagen no es una tarea sencilla en tanto que no todo lo que es visible es fácil de interpretar y menos cuando su origen se encuentra en un contexto alejado del nuestro. La imagen para ser leída requiere ser decodificada y esto se hace a través de la identificación de los signos básicos, elementos y características susceptibles de análisis. Dentro de estos elementos de la imagen, Aparici y García (1998) identifican: el punto, la línea, la luz y el color.

El punto es la señal más sencilla de la imagen y tiene una gran fuerza de atracción visual, la línea es el punto en movimiento, la luz permite crear sombras, destacar volúmenes y resaltar colores y el color es el efecto de las radiaciones visibles que forman parte del espectro electromagnético. Para leer las imágenes se debe presente los niveles denotativo y connotativo, el primero hace referencia a la capacidad que tiene el lector de brindar una significación basada únicamente en lo que la imagen con sus elementos le transmite, alejada de impresiones subjetivas, es decir, el sujeto hace una interpretación literal de la imagen. Las líneas de atención y fuerza van a estar dadas por la iluminación, el color, la relación de los personajes, los objetos y, a su vez, por los propios elementos. Asimismo, “es conveniente analizar el nivel de originalidad, complejidad e iconicidad que tiene la imagen” (Aparici y García, 1998, p.102).

Por el contrario, la significación connotativa está relacionada con la impresión subjetiva que la imagen provoca en el sujeto en este tipo de significación se pone en juego la experiencia personal del sujeto que realiza la interpretación de la imagen pues es posible

“analizar los mensajes ocultos que subyacen a una imagen, de qué manera aparece disfrazada la información, qué objetos pretende y qué valoración tiene sobre la sociedad, el hombre, la mujer la moral, etc (...)” (Aparici y García,1998, p.102). Igualmente, Alonso y Matilla (1990) proponen un análisis integral de las imágenes, centrado en la búsqueda de sistemas, relaciones significativas y códigos simbólicos. De esta forma la lectura de imágenes se explicaría desde dos teorías: la tipográfica que sigue un método similar a la lectura de textos verbales, comenzando en el ángulo superior izquierdo, descendiendo franja a franja; y la lectura gestáltica que, a partir de la impresión global, va centrándose en los diferentes núcleos de interés.

De otro lado, es importante descubrir los diferentes códigos para develar el sentido múltiple y connotativo que tiene la imagen: espacialidad, gestualidad, escenografía, simbología, luz y color, mediación instrumental y relaciones entre los elementos determinan el resultado último de la comunicación. Según lo planteado por Aguaded y Pérez (1995), la lectura de imágenes ofrece múltiples opciones para trabajar como es la comparación de imágenes, las lecturas colectivas, análisis en profundidad de campañas multimedia, los trabajos recreativos sobre las imágenes y recreación de imágenes; todo esto basado en un trabajo formal de lectura crítica de la imagen.

Según PISA (2001) la lectura de textos discontinuos supone el empleo de procesos cognitivos de identificación, interpretación y reflexión de la información de los diferentes tipos de textos con algunas estrategias para su correspondiente lectura e interpretación. Para todos los tipos de textos discontinuos, PISA propone en primera instancia, identificar lo siguiente:

1. *Contexto comunicativo*: en que se aplica el texto.
2. *Propósito comunicativo*: relacionado con el objetivo que pretende el texto.

3. *Destinatarios*: hace referencia al tipo de población a la que va dirigida el texto.
4. *Estructura*: relacionado con la forma en que está distribuida la información en el texto.
5. *Principal Contenido*: reconocer el tema fundamental que maneja el texto.
6. *Género*: hace referencia al tipo de texto discontinuo que es.
7. *Tipo textual*: es lo concerniente a la clasificación del texto si es informativo, expositivo, narrativo etc.

Posterior a esta identificación básica, PISA (2001) postula cinco procesos cognitivos que todo estudiante debe desarrollar para considerarse un lector competente:

1. *Consecución de una comprensión global*: en este aspecto el lector debe considerar el texto como un todo, identificando el tema principal, explicando a su vez, el propósito del mapa, gráfico o imagen que represente el texto discontinuo que se está analizando.
2. *Obtención de la información*: se refiere a los aspectos claves o fundamentales del texto. Para esto, el lector debe revisar, buscar, localizar y seleccionar la información relevante del texto.
3. *Elaboración de una interpretación*: una vez obtenida la información el lector debe llevar a cabo un proceso de comprensión específica y puntual del texto, comparando y contrastando los diferentes elementos estableciendo relaciones entre la información escrita y las imágenes que acompañan al texto.
4. *Reflexión sobre el contenido del texto*: este aspecto requiere que el lector relacione la información encontrada en el texto con sus conocimientos previos y los conocimientos del tema, reforzando, ampliando o rechazando las ideas del autor.

5. *Reflexión sobre la forma de un texto*: en este punto el lector debe tomar distancia del texto y analizarlo desde su estructura, evaluando su calidad, uso y pertinencia con respecto al propósito de comunicación planteado por el autor.

En definitiva, un lector de imágenes competente es aquel que identifica la estructura de un texto, obtiene la información fundamental, la cual compara y contrasta con sus conocimientos propios y de otros autores, reconoce los matices del lenguaje (metáforas, ironías y el humor) implícitos en el texto y expresa su punto de vista respecto al tema abordado por el escritor y a la forma en que fue presentada la información. Dicho proceso se puede apreciar en la figura 6 a continuación.



Figura 6. Procesos cognitivos de la comprensión de textos. Fuente: PISA, 2001

### **2.4.3 Estrategias para la competencia lectora.**

Para desarrollar las habilidades correspondientes a la competencia lectora, es necesario recurrir al manejo y la implementación de estrategias pedagógicas. Pensar en estrategias pedagógicas, implica abordar el quehacer docente ya que es el profesor quien debe pensar, crear y recrear formas efectivas de enseñanza que conduzcan a aprendizajes significativos puesto que, el estudiante no construye el conocimiento individualmente, sino que, por el contrario, accede a este con la mediación del maestro y de sus pares, en un contexto determinado. En este sentido, Díaz Barriga (2001) afirma que la función del maestro no puede reducirse a la simple transmisión de información ni a la de facilitador del aprendizaje, esperando que los estudiantes por sí solos desarrollen una actividad auto-estructurante o constructivista. Por el contrario, el docente debe constituirse en un organizador y mediador del aprendizaje requiriendo para esto, estrategias pedagógicas que conduzcan al éxito de su labor y de la tarea de aprender del estudiante.

En opinión de Maruny (citado en Díaz Barriga, 2001) enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender y para esto el docente debe conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas, sus ideas previas acerca de un tema y sus actitudes y valores sobre el mismo. En otras palabras, el maestro debe inducir en el alumno estrategias o procedimientos que le permitan hacer un manejo eficiente de la información, tomando como punto de partida su conocimiento para provocar en él desafíos y retos que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento para finalmente alcanzar como meta de la actividad docente incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus educandos. Asimismo, no se puede proporcionar de igual forma la ayuda ni la intervención de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no.



La formación del profesorado debe plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas, realizables y que permitan una transformación positiva de la actividad del docente. Por otro lado, el papel del maestro y la naturaleza interpersonal del aprendizaje como lo menciona Díaz Barriga (2000), debe ubicarse en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definida por Vigotsky (1978) como:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (Vigotsky, 1978, p.133).

De esta forma, en el proceso de formación docente es necesario capacitarlo en el manejo de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales y de manejo de grupo, flexibles y adaptables a la diversidad de sus estudiantes y contextos) de tal manera que pueda llevarlos al límite superior de ejecución al que se pretende llegar. Con base en lo anterior, Rogoff (1984) plantea cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza- aprendizaje con la guía o intervención del docente:

1. Se proporciona al estudiante un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Se traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor al alumno

4. Se manifiesta una intervención activa por parte del docente y el alumno.
5. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción entre el docente y el estudiante.

Como puede verse, en la propuesta metodológica anterior se puede identificar al maestro como quien induce o direcciona al estudiante a construir el aprendizaje, dentro de un proceso que parte de sus saberes previos y en forma paulatina, a través de la interacción pedagógica, conduciéndolo y empoderándolo en su tarea de adquisición del aprendizaje. En el apartado anterior del presente estudio, se mencionaba que PISA (2009) propone estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para acercarse a los textos e identifica a cinco de ellos: formarse una comprensión general, recuperar la información, desarrollar una interpretación, reflexionar sobre el contenido del texto y reflexionar sobre la forma del texto. De igual forma, el Instituto para la Evaluación de la Educación, INEE (2012) reagrupa estas estrategias en tres grandes procesos de comprensión. El primero de ellos es “*Acceder y Recuperar*” y se define como la capacidad para localizar y obtener información en la que el lector debe “leer rápidamente, buscar, localizar y seleccionar la información relevante en el espacio donde se encuentre” (OCDE, 2009, p. 35). De ahí, que según la INEE (2012):

(...) este proceso de lectura está vinculado con dos de las más conocidas técnicas de lectura que se utilizaron para la enseñanza de una segunda lengua y que ahora son retomadas para la enseñanza de la lectura: el *skimming* (lectura rápida) y el *scanning* (explorar). (INEE, 2012, p.39)

Estas técnicas de lectura son aplicables con el propósito de leer para buscar información específica y permitir desarrollar tareas particulares como: identificar el tema o el mensaje principal, reconocer la intención del autor, explicar el objetivo de una imagen o gráfica presente en el texto, etc. La segunda estrategia es la de “*Integrar e Interpretar*” o dicho en otras palabras, formarse una idea general donde el lector puede explicar de qué se trata el texto o cuál es el tema que se analiza, para posteriormente ampliar la idea inicial del lector con el fin de alcanzar una comprensión más específica o completa de lo leído (INEE, 2012). Se requiere la comprensión lógica, en la que el lector procese el orden u organización del contenido con base en los distintos elementos que le dan cohesión a un texto. Existen tareas fundamentales para el desarrollo de la comprensión, comparar y contrastar la información, hacer inferencias, integrar las informaciones presentes en el texto e identificar los elementos que apoyan la información, entre otros.

La tercera estrategia referida a “*reflexionar y evaluar*” el contenido de un texto, requiere que el lector conecte la información encontrada en el texto con el conocimiento externo el cual puede provenir del conocimiento del propio lector, de otros textos o de ideas aportadas por otros. En este proceso se involucran habilidades tales como: conectar la información y evaluarla, aportar su punto de vista justificándolo y argumentándolo, confrontar lo que se entiende del texto con lo que sabe y cree, contrastar o verificar la información con otras fuentes e implementar las capacidades meta- cognitivas.

Estas tareas incluyen una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor y la organización lógica. Este aspecto incluye la capacidad para descubrir los casos donde el texto proporciona un

punto de vista parcial, una tendencia y para reconocer el uso de técnicas de persuasión matizada y sutil. (OCDE, 2009).

Un lector competente requiere de la lectura crítica, la cual, según Jurado (2008) debe fomentar la escuela al educar lectores críticos, trascendiendo así el papel alfabetizador; pues una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra es orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. La competencia lectora solo es posible, cuando el lector es capaz de leer críticamente cuando se asume la lectura como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). En concordancia con lo anterior, Berstein (citado en Jurado, 2008) afirma que toda labor pedagógica debe saber seducir, es decir hacer interesar al estudiante hacia cierto campo del conocimiento y para lograrlo, el docente debe mostrar sus dominios cognitivos y sus competencias comunicativas en el contexto del aula.



Figura 7. Procesos para la comprensión lectora. Fuente: INEE, 2012

Serrano y Madrid (2007) argumentan también que la alfabetización crítica se ha ido redimensionando ante la necesidad de desarrollar nuevas capacidades para actuar con eficiencia en la vida social. Estas nuevas capacidades se refieren a la necesidad de interpretar y descubrir las intenciones e ideologías que subyacen en los diversos tipos de textos. Es necesario ir a la estructura profunda del texto, desentrañando lo implícito, cuestionando razonablemente el mensaje y argumentando los puntos de vista con convicción. A partir de estas propuestas o estrategias de intervención que debe direccionar el maestro existe una infinidad de actividades que conducen a la formación de lectores competentes; siempre y cuando sea el mismo docente consciente de desarrollar primero en él esas capacidades que pretende desarrollar en sus estudiantes, o como lo expresa Solé (2012):

Es un esfuerzo para todos los docentes y discentes, pero es un esfuerzo que vale la pena, pues hablamos de uno de los aprendizajes más funcionales y capacitadores que puede hacer una persona; de una llave que abre múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal. (Solé, 2012, p.59)

Para finalizar este apartado, es importante correlacionar los niveles de comprensión definidos por El MEN (descritos previamente en un apartado anterior) con los procesos de comprensión propuestos por el INEE, tal y como se evidencia en la figura 8 a continuación; puesto que es un aspecto que se tuvo en cuenta en la caracterización de la comprensión lectora de textos discontinuos de los participantes de la muestra y en el diseño de la propuesta de mejoramiento de la competencia lectora.

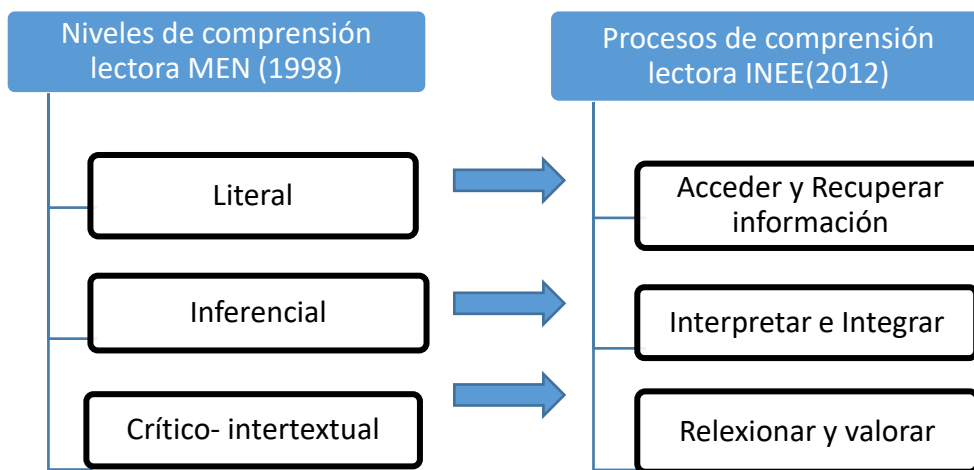


Figura 8. Relación de los niveles de comprensión lectora del MEN y los procesos de comprensión lectora INEE. Fuentes: MEN (1998) e INEE (2012).

## 2.5 Las Secuencias didácticas y lectura de textos discontinuos

Después de revisar las tipologías textuales y de reconocer las características particulares de los textos discontinuos, surge la inquietud respecto a la forma más efectiva en la que éstos pueden ser leídos y comprendidos en función de adquirir información y/o conocimientos específicos de las diferentes áreas de estudio. En este sentido, es fundamental partir de la definición de Didáctica, la cual según Godino (citado en Pérez y Rincón, 2009):

Es la disciplina científica y el campo de investigación cuyo fin es identificar, caracterizar y comprender los fenómenos y procesos que condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, estudia las relaciones entre las características sociales de los procesos de interacción, el pensamiento del profesor y el de los estudiantes, desde una perspectiva metodológica. (Pérez y Rincón, 2009, p.4)

En esta definición se evidencia la importancia de precisar las formas de enseñanza en consonancia con el contexto institucional y social donde se desarrolle la acción pedagógica; esta relación es fundamental para garantizar el aprendizaje significativo en los estudiantes, pues de lo contrario la labor del maestro se constituiría en un activismo sin un fin claro y determinado. Tal como lo expresan Tobón, Pimienta y García (2010), al expresar que los docentes deben estudiar los problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretenden formar, apropiarse con profundidad de los contenidos disciplinares y luego llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que “aprendan” partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas; la didáctica, abarca el concepto de configuración didáctica definida por Litwin (1997) como “la manera particular que desarrolla el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p.97) determinada por las demandas sociales, las orientaciones curriculares y evaluativas planteadas por el estado y por la institución en la que labora (Pérez y Rincón, 2009).

Por lo que el fin último del presente estudio, es la elaboración de una propuesta pedagógica de comprensión lectora de textos discontinuos, teniendo en cuenta que el enfoque pedagógico de la I.E. donde se desarrolló la investigación está basado en los principios de la Pedagogía Dialogante, se consideró pertinente diseñar esta propuesta enmarcada en la configuración de secuencia didáctica como “Conjunto articulado de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.20). Asimismo, según Camps (1995), la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza que comprende las siguientes características:

- Se plantea como un proyecto de trabajo que se desarrolla en un periodo de tiempo determinado.

- Se establecen una serie de objetivos de enseñanza-aprendizaje que deben ser explícitos para los estudiantes y estos objetivos a su vez se convierten en criterios de evaluación.
- Tiene tres fases: preparación, producción y evaluación.

La preparación, hace referencia al momento en que se formula el proyecto y se determinan los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir, traducidos como criterios que orientarán la producción. En esta etapa también se definen los contenidos, las actividades o ejercicios y los tipos de textos que se van a implementar; en la fase de producción se lleva a la práctica lo definido en la fase de preparación, donde los estudiantes desarrollan lo planteado y cuentan con el acompañamiento continuo del maestro y la colaboración de sus pares como mediadores de aprendizajes. Finalmente, en la etapa de evaluación se corrobora el cumplimiento de los objetivos formulados en la etapa de preparación, que son los criterios que guiaron la fase de producción. Con los resultados obtenidos, se orientan nuevas acciones o estrategias de trabajo en procura de alcanzar los objetivos planteados previamente.

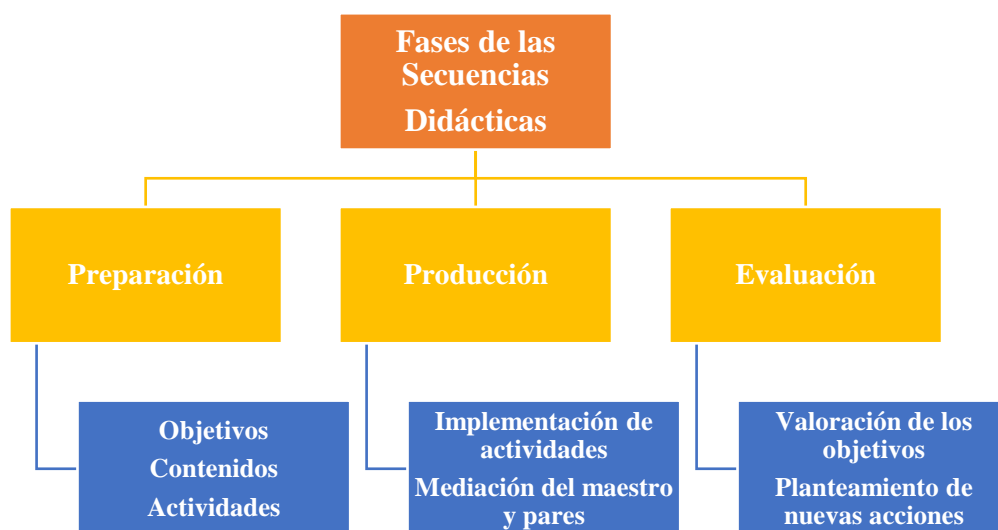


Figura 9. Fases de las Secuencias Didácticas. Fuente: Camps, 1995.



La secuencia didáctica, fue la estrategia seleccionada en este estudio como propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia lectora de textos discontinuos. Se planteó a partir de los resultados obtenidos de la prueba estandarizada de PISA, de tal manera que permitiera mantener las fortalezas y superar las dificultades que se encontraron en los estudiantes de la muestra seleccionada.

### 3 Capítulo III. Marco Metodológico

En el capítulo correspondiente a la propuesta metodológica se abordó el tipo de investigación, el paradigma seleccionado, el tipo de muestreo, las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de la información, el proceso metodológico que se utilizó en el análisis de los datos y los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta en el desarrollo del proyecto.

La investigación se orientó a la formulación de estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la competencia lectora, a través de la comprensión de textos discontinuos en estudiantes (entre los 15 y 16 años de edad) pertenecientes a una institución educativa de carácter privado ubicada en el municipio de Piedecuesta. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo cuyo objetivo es “estudiar la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 2016, p. 32). De igual manera, como lo afirma Martínez (2006) “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento” (p.128). Este tipo de investigación es una opción válida para el estudio de diferentes aspectos de la cotidianidad educativa que merecen ser analizados e interpretados con la rigurosidad necesaria para llegar a conclusiones válidas, que permitan repensar las acciones pedagógicas siempre susceptibles de ser enriquecidas y mejoradas, en pro de la calidad de la educación.

Se seleccionó el método cualitativo descriptivo, definido por Sabino (1992) como aquel que “utiliza criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p.54). Por otra parte, explica también, que a partir de una descripción organizada y lo más completa posible de una determinada

situación, se pueden hacer proyecciones y recomendaciones. En concordancia con lo anterior, Best (Citado en Tamayo, 2003) expresa que:

La investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente (Tamayo, 2003, p.46).

Y es así, como el aula de clase se considera como un laboratorio donde se puede indagar el desarrollo de los procesos de los estudiantes sobre uno o más aspectos del aprendizaje y la incidencia que tiene la práctica pedagógica en los mismos, con el fin de mejorarla o hacerla más efectiva. De ahí, que todo profesional educativo en ejercicio puede convertirse en un investigador de su propia acción educativa o de la que realizan sus pares en los diferentes ámbitos de la cotidianidad escolar.

La investigación comprendió varias fases metodológicas que se describen a continuación:

- ***Fase I. Planteamiento del problema***

Partió de la inquietud de la investigadora, plasmada en la siguiente pregunta directriz: *¿Qué estrategias pedagógicas podrían favorecer la competencia lectora desde el análisis y la interpretación de textos discontinuos en estudiantes de educación básica secundaria y media de un colegio privado del municipio de Piedecuesta?* A partir del anterior cuestionamiento se generó la necesidad de conocer los antecedentes relacionados con el tema realizando una

búsqueda de trabajos desarrollados a nivel local, nacional e internacional, al tiempo que se definieron los objetivos que se pretendían alcanzar con el estudio.

- ***Fase II. Elaboración del marco de referencia***

La segunda fase se encaminó a la elaboración del marco de referencia con el desarrollo de temáticas tales como: la comprensión lectora, la competencia lectora, tipología textual y secuencias didácticas entre otras y se estableció un diálogo conceptual entre diversos autores, construyendo la base argumentativa de la investigación.

- ***Fase III. Definición del marco metodológico***

En la tercera fase se definió el enfoque metodológico de la investigación, los criterios de selección de la muestra, los instrumentos, el procedimiento de aplicación de los mismos, el método de análisis de datos y los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta en el estudio.

- ***Fase IV. Recolección y análisis de los resultados***

La cuarta fase comprendió la aplicación de los instrumentos y el análisis de los resultados obtenidos, a la luz de las categorías y al proceso de triangulación establecidos en la fase anterior.

- ***Fase V. Planteamiento de conclusiones y recomendaciones***

En esta fase se extractaron las conclusiones, se formularon las recomendaciones y se planteó como resultado del estudio la propuesta pedagógica, enmarcada en la metodología de

secuencias didácticas para el mejoramiento de la competencia lectora a partir de la comprensión de textos discontinuos en estudiantes de educación básica y media.

### **3.1 Población y muestra**

La población según Tamayo y Tamayo (1997), es “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de investigación” (p.114). La población o universo como la denominan otros autores, se puede definir como “el conjunto de unidades o fuentes de datos que es preciso reducir a proporciones manejables para poderlo explorar” (Sabino, 1992, p.97). De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación la población comprende a 33 estudiantes pertenecientes a los grados noveno y décimo de la I.E puesto que es en estos grados donde se encuentran los jóvenes que tienen la edad exigida (15 y 16 años) para la aplicación de la prueba seleccionada.

A partir del concepto de muestra, definido por Tamayo y Tamayo (1997) como “el tipo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno” (p.38) y por Sabino (1992) “una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo” (p.99), y teniendo en cuenta que el criterio de selección de la muestra definido por la prueba PISA está delimitado exclusivamente para los estudiantes que se encuentren en el rango de edad entre los quince años, tres meses y diez y seis años, dos meses se concluye que la muestra es por conveniencia o no probabilístico, definido por Alaminos y Castejón (2006) aquella en el que el investigador selecciona los casos de acuerdo con un criterio intencional, siendo éste un proceso fácil, rápido y efectivo.

De igual forma, McMillan y Schumacher (2001) definen la muestra por conveniencia como “un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados” (p.

p.140). Por lo que de acuerdo con el criterio de selección de la muestra, se determinó que 18 estudiantes se encontraban en ese rango de edad y se les entregó el consentimiento informado (anexo A) el cual fue debidamente diligenciado y firmado por sus padres o acudientes como soporte de autorización de participación en la investigación. En la tabla 2 a continuación, se representa la muestra seleccionada.

Tabla 2. *Muestra de la investigación.*

<b>GRADO</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>
NOVENO	5	2	3
DÉCIMO	13	10	3

Fuente: elaboración de la autora con base en la información suministrada por la I.E.

### **3.2 Marco contextual**

En este apartado se describen los aspectos de mayor relevancia del escenario en que se desarrolló la investigación como son: el carácter de la I.E, el número de estudiantes y el entorno físico, socio-cultural y económico de los participantes.

La I.E donde se llevó a cabo el estudio, fue fundada en el año 1999 y está ubicada en el municipio de Piedecuesta a la altura del Kilómetro 9, en la vereda Menzulí. El colegio es campestre, pertenece a la zona rural y es de carácter privado con una modalidad académica enfocada en la Pedagogía Dialogante, abierta a la inclusión educativa, con un estudiante con NEE (Necesidades Educativas Especiales) en cada grado escolar. Los principios de la filosofía institucional están basados en el respeto a la diferencia, el desarrollo de inteligencias múltiples y el desarrollo de los procesos y las competencias básicas: comunicar, pensar y convivir. En el año 2017, la comunidad estudiantil la conformaron 186 estudiantes en edades

comprendidas entre los dos y los diez y ocho años. Los estudiantes provienen de familias de estrato socio-económico 4, 5 y 6 que residen en los municipios de Bucaramanga, Piedecuesta y Floridablanca; los padres de los menores se desempeñan como empleados, independientes y dueños de empresas que ejercen en diferentes ámbitos de la economía nacional.

La jornada del colegio es de 7:30 a.m. a 2:45 p.m., se desarrollan 8 horas de clase diarias de 45 minutos cada una. Existe un solo grupo por cada grado con un máximo de 20 estudiantes y las clases se implementan en aulas especializadas, lo cual implica la rotación de estudiantes durante la jornada escolar de acuerdo con los horarios establecidos para cada grupo. La intensidad horaria del área de Comunicación del nivel de básica secundaria y media es de 5 horas semanales y el plan de estudios enfatiza en el desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir.

### **3.3 Instrumentos de recolección de datos**

En el estudio se emplearon básicamente dos instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario de preguntas abiertas aplicado a los docentes (anexo C) y la prueba estandarizada de comprensión de textos discontinuos de PISA (anexo D) aplicada a los estudiantes seleccionados en la muestra. Con los docentes se implementó la entrevista semi-estructurada, que consiste en una técnica del enfoque cualitativo a través de la cual, según Kvale, (2011) “se intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la perspectiva de los sujetos por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p.140).

De acuerdo con Martínez (1998), para llevar a cabo una entrevista semiestructurada hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: contar con una guía de entrevista, realizarla en un ambiente agradable, explicar al entrevistado el propósito, asumir una actitud receptiva

y sensible, permitir que el entrevistado se exprese en forma libre y espontánea y solicitar al entrevistado profundizar en aquellos aspectos que sea necesario ahondar sobre el tema. Para la entrevista se formularon preguntas abiertas acerca de la importancia que los docentes dan a la implementación de los textos discontinuos en el desarrollo de sus clases, cuáles de ellos son más empleados, qué percepción tienen de la comprensión de los mismos por parte de los estudiantes y si consideran necesaria la implementación de estrategias para su lectura e interpretación. Antes de la aplicación de este instrumento, se validó a través de una prueba piloto con el fin de verificar la adecuada formulación y comprensión de las preguntas por parte de los docentes.

El otro instrumento que se empleó en la recolección de información, fue la prueba PISA de comprensión lectora de textos discontinuos, que se aplicó a los estudiantes pertenecientes a la muestra. Esta prueba consta de 12 estímulos o ítems con 44 preguntas en total, donde a partir de las respuestas dadas por los estudiantes se pueden definir los procesos de la comprensión lectora (Obtención de la información, Interpretación e Integración y Reflexión y valoración) que se encuentren como fortaleza o debilidad en cada individuo evaluado. La prueba de comprensión lectora es una evaluación estandarizada desarrollada internacionalmente por la OCDE y aplicada a los estudiantes de 15 y 16 años; para PISA (2009) “La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total” (p.20).

Las preguntas formuladas en esta prueba son de dos tipos: de selección múltiple con única respuesta y preguntas abiertas que evalúan los procesos de la comprensión lectora. Adicionalmente, cada pregunta está descrita a partir de las características presentadas en la tabla.



Tabla 3. *Características de las preguntas de la prueba PISA*

CLASIFICACIÓN DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	SITUACIÓN	PROCESO DE COMPRENSIÓN	TIPO DE RESPUESTA
Discontinuo	Cuadro	Personal	Obtención de información.	Elección múltiple.
	Tabla	Educativo	Interpretación e integración.	Abierta construida.
	Gráfico	Laboral	Reflexión y valoración	
	Instrucción Formulario	Público		

Fuente: elaboración de autor a partir de la información OECD y del INEE, 2013

Por otro lado, en tabla 4 se especifica el contenido de la prueba PISA de comprensión de textos discontinuos que se aplicó a los estudiantes seleccionados en la muestra.

Tabla 4. Contenido de la prueba PISA de comprensión de textos discontinuos.

Estímulos de comprensión lectora	Procesos de Comprensión				
	Comprensión global	Obtención de información	Interpretación e integración	Reflexión y valoración	
Tipo de texto: Discontinuo	El lago Chad	0	4	0	1
	Población activa	0	1	2	2
	Plan internacional	0	0	0	2
	Las bibliotecas municipales	0	2	0	0
	La garantía	0	6	0	1
	Plano de la biblioteca	0	0	1	1
	Aviso en el supermercado	0	2	1	1
	Edificios altos	0	1	1	2
	Tekking en África	0	4	0	0
	Metrotrasit	0	1	0	0
	La seguridad de los teléfonos móviles	0	0	2	2
	El globo	0	1	1	2

Fuente: OECD y del INEE, 2013.

Por lo que PISA, evalúa tres aspectos de la competencia lectora en cada uno de los ítems:

1. La comprensión del formato o tipo de texto.
2. La comprensión del contexto o situación en que se presenta el texto.
3. Las competencias cognitivas implícitas en los procesos de comprensión.

Los criterios de corrección de la prueba están claramente definidos para cada pregunta de acuerdo con los mismos, se asigna un código específico así:

- Puntuación máxima: código 1 o 2
- Puntuación parcial: código 1
- Sin puntuación: código 0
- Sin respuesta: código 9

En aras de una mejor comprensión de lo descrito anteriormente, se extrae la información de criterios de corrección correspondiente a un ítem de la prueba, que se puede observar en la figura 10.

The image shows a screenshot of a PISA test question. At the top, it says 'Metrotransit: Codificación estímulo PISA de Comprensión lectora' and 'Recurso didáctico de lectura. Tipo: Texto discontinuo'. Below that, the title is 'METROTRANSIT: RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN'. The question is 'Pregunta 1' and asks: 'Tienes que encontrar el camino más corto en metro desde la estación Marie Curie hasta la estación Bosque. Dibuja el camino que seguirías.' Below the question, it lists 'CRITERIOS DE CORRECCIÓN'. Under 'Máxima puntuación:', there are two codes: 'Codigo 2:' with a diagram showing a route from Marie Curie to Bosque via a central station and another station, and 'Codigo 1:' with a diagram showing a route from Marie Curie to Bosque via a central station and a different station. At the bottom, under 'Sin puntuación:', it lists 'Codigo 0: Otras respuestas.' and 'Codigo 9: Sin respuesta.'

Figura 10. Ejemplo de criterios de corrección de la prueba PISA. Fuente: tomado de la OECD y del INEE, 2013.

### **3.3.1 Prueba piloto.**

Malhotra (2004) define la prueba piloto como la aplicación de un cuestionario a una pequeña muestra de encuestados para identificar y eliminar las posibles fallas en su elaboración. Para el caso de la presente investigación se realizó la prueba piloto de la entrevista semiestructurada a tres docentes de educación básica secundaria y media que laboran en colegios privados; esto con el fin de corroborar la efectividad del planteamiento de las preguntas para la recolección de la información requerida. Con base en las respuestas obtenidas de la aplicación de la prueba piloto, se realizaron los ajustes correspondientes, para garantizar la obtención de la información.

### **3.4 Procedimiento en la aplicación de instrumentos**

En lo concerniente a la aplicación de instrumentos, se abordó a 7 docentes de la I.E que desempeñan su labor pedagógica en los grados noveno y décimo y correspondientes a las áreas de: comunicación, pensamiento, cultura y sociedad, filosofía, química, física e inglés; a los cuales se les explicó en un primer momento el objetivo de la entrevista respecto a la necesidad de conocer algunos aspectos relacionados con el tratamiento dado a los textos discontinuos en el desarrollo de las actividades académicas implementadas a diario en la institución. Una vez explicado el objetivo de la entrevista, se explicó la definición de los textos discontinuos, con el fin de que fueran identificados por los docentes y pudieran dar respuestas precisas a las preguntas formuladas. Posteriormente, se les solicitó la firma del consentimiento informado (anexo B) y se dio inicio a la entrevista, la cual, se realizó en forma escrita para fines de fidelidad de la información.

En el desarrollo de la entrevista no se determinó un tiempo específico de respuesta, es decir, cada persona pudo argumentar su respuesta de la forma en que lo que consideró conveniente.

Con relación a la prueba de competencia lectora del tipo de texto discontinuo de PISA se aplicó solo a 17 estudiantes de la muestra seleccionada, ya que al momento de la ejecución de este instrumento una estudiante no asistió al colegio por encontrarse enferma. La prueba se suministró en medio impreso y se estableció como tiempo límite de respuesta 90 minutos. Los estudiantes pertenecientes a la muestra se reunieron en un aula de la I.E. con buenas condiciones de iluminación y ventilación, se organizaron por orden alfabético ubicados en filas y a cada uno se le entregó un cuadernillo con la prueba correspondiente. Durante su aplicación no se atendieron preguntas ni inquietudes de ningún tipo y una vez finalizado el tiempo estipulado para el desarrollo de la prueba, se recogieron los cuadernillos para posteriormente ser calificados de acuerdo a los parámetros cualitativos definidos por PISA.

### **3.5 Análisis de datos**

Según McMillan y Schumacher (2001) “el análisis cualitativo de datos es un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés” (p.479). Las herramientas más utilizadas para el análisis cualitativo son la comparación y la contrastación y son aplicadas prácticamente en todas las tareas intelectuales desarrolladas por el investigador. Para el análisis de datos del presente estudio se tuvo en cuenta la información recolectada de los docentes y se tabularon las respuestas dadas por las categorías establecidas en la misma, extrayendo así las conclusiones correspondientes.

Con respecto al análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba estandarizada a los estudiantes de la muestra seleccionada se determinaron los aciertos y desaciertos en las respuestas de cada pregunta con base en los criterios de corrección definidos por la prueba y se estableció el proceso de comprensión lectora (obtención y recuperación de la información, interpretación e integración y reflexión y valoración) en que se encuentren los estudiantes en cada pregunta y el tipo de texto (de acuerdo a la estructura, al formato y al contexto). De esta manera se establecieron las categorías y subcategorías de la investigación, en concordancia con los objetivos propuestos como aparece en la tabla siguiente.

Tabla 5. *Categorías y subcategorías de la investigación*

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	CATEGORÍAS PRINCIPALES Y EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS
Identificar a través de una entrevista, la percepción que tienen los docentes de la comprensión lectora de textos discontinuos de los estudiantes de educación básica secundaria y media.	Cuestionario de preguntas abiertas.	Procesos de comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obtención de la información.</li> <li>2. Interpretación e integración.</li> <li>3. Reflexión y valoración.</li> </ol>
		Estructura de los textos discontinuos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tablas o cuadros</li> <li>2. Gráficos</li> <li>3. Diagramas</li> <li>4. Formularios</li> <li>5. Planos o mapas.</li> <li>6. Mapas conceptuales.</li> <li>7. Folletos.</li> </ol>
Caracterizar la comprensión de textos discontinuos de los estudiantes de la básica secundaria y media, mediante la aplicación de la prueba PISA de comprensión lectora de este tipo de textos.	Prueba PISA de comprensión de textos discontinuos.	Formato de los textos discontinuos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descriptivos</li> <li>2. Narrativos</li> <li>3. Expositivos</li> <li>4. Argumentativos</li> <li>5. Instruccionales</li> <li>6. Transaccionales</li> </ol>
	Criterios de corrección de la Prueba Pisa de comprensión de textos discontinuos	Contextos de los textos discontinuos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Privado o personal</li> <li>2. Público</li> <li>3. Laboral u ocupacional</li> </ol>

Plantear una propuesta pedagógica para la lectura de textos discontinuos, dirigida a potenciar la competencia lectora de los estudiantes.	Secuencias didácticas	Género	4. Educativo o formativo.
			1. Masculino 2. Femenino
		Grado escolar	1. Noveno 2. Décimo

Fuente: Autor

Con los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y la contrastación con el marco de referencia, se llevó a cabo el proceso de triangulación que según Okuda y Gómez (2005) “consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante diferentes métodos” (p.121). La triangulación es vista como un procedimiento que permite analizar los diferentes puntos de vista en que se puede estar observando un fenómeno, profundizando en su comprensión para validar la información obtenida en el estudio. Para esta investigación, se desarrolló una triangulación de los datos recogidos en tres puntos diferentes como son: la percepción de los docentes frente a la lectura de textos discontinuos por parte de los estudiantes, los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de comprensión lectora del tipo de texto discontinuo y la contrastación con el marco de referencia recopilado. En la figura 11 a continuación se representa la relación éntrelas tres fuentes de información:

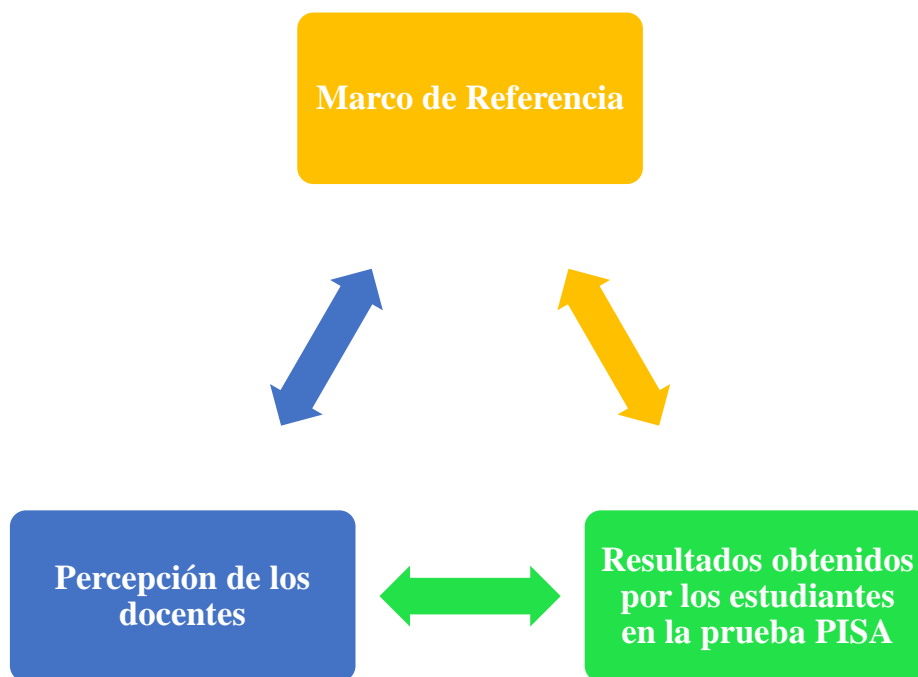


Figura 11. Triangulación de la información. Fuente: Autor

A partir del procedimiento de triangulación, se pudo confrontar las perspectivas con relación a la caracterización del nivel de comprensión lectora y todo lo referente al manejo de los tipos de textos discontinuos que realizan los estudiantes de educación básica y media de la I.E, donde se desarrolló el estudio. Adicionalmente, se pudo obtener el dato de los tipos de textos discontinuos que fueron de fácil y difícil comprensión para los estudiantes y el porqué de esta situación, de acuerdo con la percepción manifestada y expresada por los docentes. Todos estos aspectos fueron fundamentales para extraer las conclusiones del estudio fundamentales en el diseño de la propuesta pedagógica de estrategias tendientes al mejoramiento de la comprensión lectora de textos discontinuos y su correspondiente repercusión en la competencia lectora de los estudiantes.

### 3.6 Aspectos éticos de la investigación

Todo estudio por pequeño que sea, requiere del diligenciamiento y firma del consentimiento informado de los participantes. El consentimiento informado es el procedimiento mediante el cual las personas que colaboran en el desarrollo de una investigación expresan su voluntad de participar en forma libre y autónoma, después de haber sido plenamente informado del propósito del estudio y los efectos de su ejecución. En los participantes menores de edad el consentimiento informado debe ser diligenciado y firmado por sus padres o acudientes, quienes a su vez autorizan la utilización de la información para los fines académicos pertinentes.

Por lo que en este trabajo se hizo indispensable contar con el consentimiento informado de los padres de familia de los estudiantes participantes de la muestra seleccionada (anexo A), además del consentimiento de los docentes que colaboraron con la investigación (anexo B). Los otros instrumentos que se emplearon en la investigación fueron el cuestionario de preguntas abiertas aplicado a los docentes (anexo C) y la prueba de comprensión lectora del tipo de texto discontinuo de PISA (anexo D), los instrumentos no requirieron autorización de su autor para su utilización, debido a que el primero fue diseñado por la autora del estudio y el segundo es de libre divulgación y aplicación.

En la tabla 6 se resumen los objetivos, las técnicas y los instrumentos que se tuvieron en cuenta en la investigación.

Tabla 6. *Objetivos, técnicas e instrumentos de la investigación.*

<b>OBJETIVOS</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Indagar la percepción que tienen los docentes de la comprensión lectora de textos discontinuos de los estudiantes de educación básica secundaria y media.	Entrevista Semiestructurada.	Cuestionario de preguntas abiertas.



Caracterizar la comprensión de textos discontinuos de los estudiantes de la básica secundaria y media.	Prueba PISA de comprensión lectora de textos discontinuos.	Cuestionario de preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas.
Plantear estrategias pedagógicas para la lectura de textos discontinuos dirigidas a potenciar la competencia lectora de los estudiantes.	Propuesta de secuencias didácticas.	Rejilla de evaluación.

Fuente: Autor

## **4 Capítulo IV. Resultados**

En el presente capítulo, se reportan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos seleccionados en este estudio, la prueba PISA de comprensión de textos discontinuos y el cuestionario de preguntas abiertas a los docentes de la básica secundaria y media de una institución de carácter privado del municipio de Piedecuesta, a fin de caracterizar el nivel de desempeño de los estudiantes integrantes de la muestra en la comprensión lectora de textos discontinuos. El análisis se realizó de manera simultánea con la presentación de los datos y a partir del proceso de triangulación, se contrastaron los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba, las respuestas dadas por los docentes en la entrevista y la información relevante del marco de referencia. El análisis se realizó a la luz de las categorías principales y emergentes que se establecieron en la investigación (Ver tabla 6).

### **4.1 Resultados y análisis de resultados a la luz de las categorías principales**

#### **4.1.1 Procesos de comprensión lectora.**

Para determinar el desempeño alcanzado por los estudiantes pertenecientes a la muestra en la lectura de textos discontinuos se tuvieron en cuenta los procesos de comprensión descritos por INEE (2012). Las preguntas de cada ítem de la Prueba corresponden a la valoración de alguno de estos procesos, como se describió en la tabla 4. Los procesos evaluados por PISA son tres, el primer proceso corresponde al de Acceso y Recuperación de la información que se evidencia en la capacidad de extraer los aspectos fundamentales del texto; en segundo lugar de complejidad se encuentra el Proceso de Interpretación e Integración en el que el sujeto debe comprender y relacionar los elementos del texto para realizar inferencias y extraer su significado; por último se encuentra el proceso de Reflexión y Valoración, donde el estudiante contrasta el contenido de un texto con sus

conocimientos e ideas previas, valora la utilidad del texto e identifica la intención del autor al escribirlo.

Para determinar el desempeño de los estudiantes en los Procesos de comprensión, se tuvo en cuenta el número de aciertos obtenidos por los participantes de la muestra en cada proceso y con base en esta cifra y el número total de aciertos esperados, se determinó el porcentaje de aciertos obtenido en cada nivel, como se puede evidenciar en la tabla 7.

Tabla 7. *Frecuencia de aciertos en los procesos de comprensión lectora.*

<b>PROCESO DE COMPRENSIÓN</b>	<b>NÚMERO DE PREGUNTAS</b>	<b>NÚMERO DE ACIERTOS/TOTAL DE ACIERTOS ESPERADOS</b>	<b>PORCENTAJE DE ACIERTOS</b>
Obtención y recuperación de la información	18	241/306	79%
Interpretación e integración	8	101/136	74%
Reflexión y valoración	15	174/255	68%

Fuente: Autor

El porcentaje de aciertos que obtuvieron los estudiantes en los procesos de comprensión lectora, se representó a través de la Figura 12.

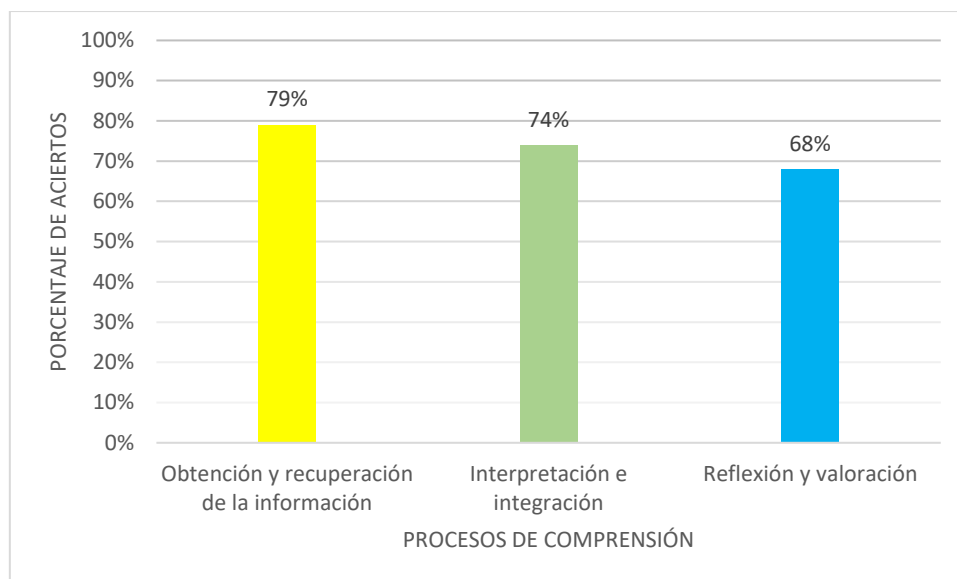


Figura 12. Porcentajes obtenidos por los estudiantes en los procesos de comprensión lectora. Fuente: Autor.

La figura anterior, muestra que los estudiantes obtuvieron el desempeño más alto en el proceso de Obtención y Recuperación de la información con un 79% de aciertos; en el proceso de Interpretación e Integración se evidenció un 74% de aciertos y en el de Reflexión y Valoración, el porcentaje de aciertos fue de un 68%. Estos resultados coinciden con la percepción que tienen los docentes acerca de que el proceso de comprensión de mayor efectividad por parte de los estudiantes es el de Obtención y Recuperación de la información y el de menor efectividad es el de Reflexión y Valoración, como se puede apreciar en la tabla 8 a continuación.

Tabla 8. Respuestas de los docentes sobre los procesos de comprensión.

PREGUNTA	¿Con base en la percepción que tiene del nivel de comprensión de textos discontinuos por parte de los estudiantes de grado noveno y décimo, en qué proceso de comprensión los ubicaría y por qué?
CATEGORÍA	Procesos de comprensión lectora
RESPUESTAS	Descriptor
	<p>Docente 1: en el proceso de obtención de la información, ya que observo que se les dificulta obtener la información relevante del texto.</p> <p>Docente 2: los estudiantes de grado Noveno se encuentran en el nivel de obtención de la información y a los estudiantes de grado Décimo los ubico más en el nivel de interpretación e integración y algunos en el nivel de reflexión y valoración; porque no todos tienen el mismo desempeño en todos los procesos.</p> <p>Docente 3: los estudiantes de Noveno logran extraer la información relevante de los textos y por lo tanto los ubico más en el nivel de obtención de la información. Los estudiantes de grado Décimo pueden desarrollar procesos de interpretación e integración con orientación del docente.</p> <p>Docente 4: los estudiantes de grado Noveno logran un buen desempeño en el proceso de obtención de la información mientras que los de grado Décimo pueden desarrollar procesos de los niveles de interpretación y reflexión de la información.</p> <p>Docente 5: Entre los dos grados la mayoría de los chicos tiene mejor desempeño en el proceso de obtención de la información, ya que literalmente extraen lo que dice el texto.</p> <p>Docente 6: sería atrevido decir que todos los estudiantes se encuentran en el mismo nivel, considero que los estudiantes de Noveno comprenden la intención del texto discontinuo, mientras que los de Décimo logran realizar interpretación y valoración del texto.</p> <p>Docente 7: la mayoría de los estudiantes de grado Noveno logran extraer la información relevante de un texto, pero no van más allá y los estudiantes de Décimo dan cuenta de la información suministrada y la utilizan adecuadamente para la solución de una situación presentada.</p>

Fuente: Autor

Adicionalmente a la respuesta proporcionada por los docentes acerca del desempeño de los estudiantes en los procesos de comprensión lectora de textos discontinuos, estos señalan que existe una diferencia en el nivel de efectividad, de acuerdo también al grado de escolaridad, donde los estudiantes de grado décimo tienen un mejor desenvolvimiento en las tareas de mayor complejidad que los estudiantes de grado noveno; esto último se analizará en un apartado posterior, como una categoría emergente del presente estudio.

#### 4.1.2 Estructura del texto.

Otro aspecto de estudio en la investigación fue la estructura del texto. Para este análisis, se tuvo en cuenta la clasificación realizada por PISA (2009) de acuerdo a su organización gráfica: textos impresos referentes a formularios o formatos que se deben diligenciar con datos específicos; los avisos o anuncios que intentan persuadir o informar al lector sobre un producto o asunto determinado; los cuadros y gráficas que son representaciones icónicas de información tabulada de datos; las tablas y matrices formadas por filas y columnas con una información implícita; los diagramas que generalmente acompañan las instrucciones sobre el cómo hacer o cómo funciona algo y los mapas que indican la ubicación geográfica de los lugares o la relación entre las localidades. La tabla a continuación muestra la estructura de los textos que se aplicaron en la prueba y el correspondiente porcentaje de aciertos obtenido por los integrantes de la muestra.

Tabla 9. *Porcentaje de aciertos en cada ítem según estructura del texto.*

<b>NOMBRE DEL ÍTEM</b>	<b>ESTRUCTURA DEL TEXTO</b>	<b>PORCENTAJE DE ACIERTOS</b>
El lago Chad	Gráfica	79%
Población activa	Cuadro	72%
Plan internacional	Tabla	53%
Las bibliotecas municipales	Matriz	94%
La garantía	Formulario (impresos)	87%
Plano de la biblioteca	Plano	94%
Aviso en el supermercado	Aviso	63%
Edificios altos	Gráfica	76%
Treking en Africa	Gráfica	63%
Metrotransit	Mapa	70%
Seguridad de los móviles	Anuncio	63%
El globo	Gráfica	54%

Fuente: Autor

Se determinó que los estudiantes pertenecientes a la muestra seleccionada, presentan una mayor comprensión de los formatos y formularios y una menor comprensión de los cuadros y gráficas, como se evidencia en la figura 13 a continuación.

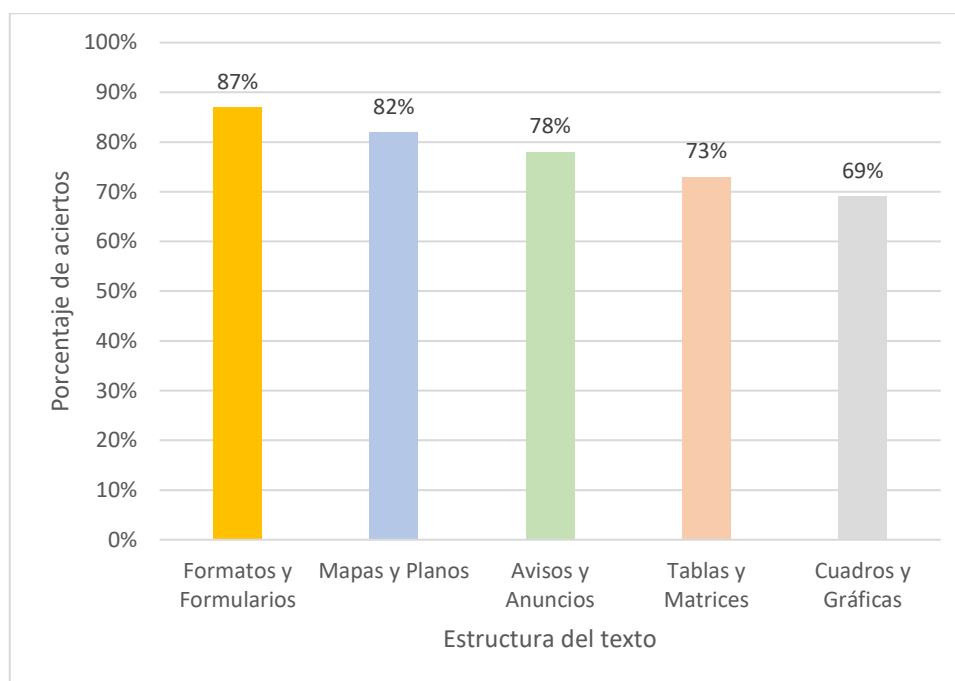


Figura 13. Porcentaje de aciertos según la estructura de los textos. Fuente: Autor.

Contrastando los resultados de los estudiantes con las respuestas suministradas por los docentes sobre este aspecto, se encuentra que hubo diversidad en las respuestas sin evidenciarse una tendencia clara de mayor o menor comprensión de la estructura de los textos, como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 10. *Respuestas de los docentes sobre la estructura del texto.*

<b>PREGUNTA</b>	<b>¿Qué estructura de textos discontinuos se les facilita comprender a sus estudiantes y por qué?</b>
<b>CATEGORÍA</b>	Estructura de texto
<b>RESPUESTAS</b>	<p>Docente 1: Los diagramas ya que pueden observar las relaciones entre los elementos y son de fácil recordación para los estudiantes.</p> <p>Docente 2: los mapas conceptuales porque se les facilita para realizar lecturas inferenciales y son un mecanismo de estudio efectivo.</p> <p>Docente 3: Los gráficos ya que pueden ver la secuencia de los procesos químicos o biológicos.</p> <p>Docente 4: Los gráficos y diagramas de barras ya que para la comprensión de una segunda lengua los esquemas permiten mayor comprensión del tema.</p> <p>Docente 5: Las infografías porque presentan un panorama general de ideas e imágenes que sintetizan el contenido.</p> <p>Docente 6: Los mapas conceptuales porque organizan la información y la sintetizan.</p> <p>Docente 7: tablas, gráficos y diagramas porque son los que más utilizan y les permite interpretar, proponer y argumentar.</p>
<b>PREGUNTA 3</b>	<b>¿Qué estructura de textos discontinuos se les dificulta comprender a sus estudiantes y por qué?</b>
<b>CATEGORÍA</b>	Estructura del texto
<b>RESPUESTAS</b>	<p>Docente 1: Las infografías porque muchos estudiantes no logran captar toda la información que contiene este tipo de texto.</p> <p>Docente 2: Los mapas mentales porque se confunden al momento de sintetizar las ideas.</p> <p>Docente 3: Los diagramas de barras porque no logran extraer toda la información.</p> <p>Docente 4: Observo buena comprensión de todos los tipos de textos.</p> <p>Docente 5: Los gráficos porque los consideran como elementos decorativos del texto.</p> <p>Docente 6: Mapas geográficos y diagramas porque no saben manejo de convenciones y no logran extraer la información de datos estadísticos.</p> <p>Docente 7: mapas conceptuales porque no saben reconocer la información precisa y jerarquizarla.</p>

Fuente: Autor

### **4.1.3 Formato de texto discontinuo.**

En el análisis de la categoría del formato de texto discontinuo, se consideró la clasificación de los tipos de textos descrita por PISA(2000), entre los que encontramos: el



texto descriptivo que hace referencia a las propiedades de los objetos y responde a la pregunta del qué; el texto expositivo que presenta la información de conceptos complejos y responde generalmente al cómo; el texto argumentativo que explica las relaciones entre conceptos o proposiciones y responden al ¿por qué?; y el texto instruccional, el cual que orienta y define acciones para llegar a un fin. De acuerdo con esta clasificación, el tipo de texto de mayor facilidad de interpretación es el de tipo instruccional con un 75% de aciertos y el de mayor dificultad de comprensión fue el de tipo descriptivo con un 71% de aciertos; sin que esto se constituya en una diferencia significativa en lo que respecta a la interpretación de los mismos, como se observa en la Figura 14.

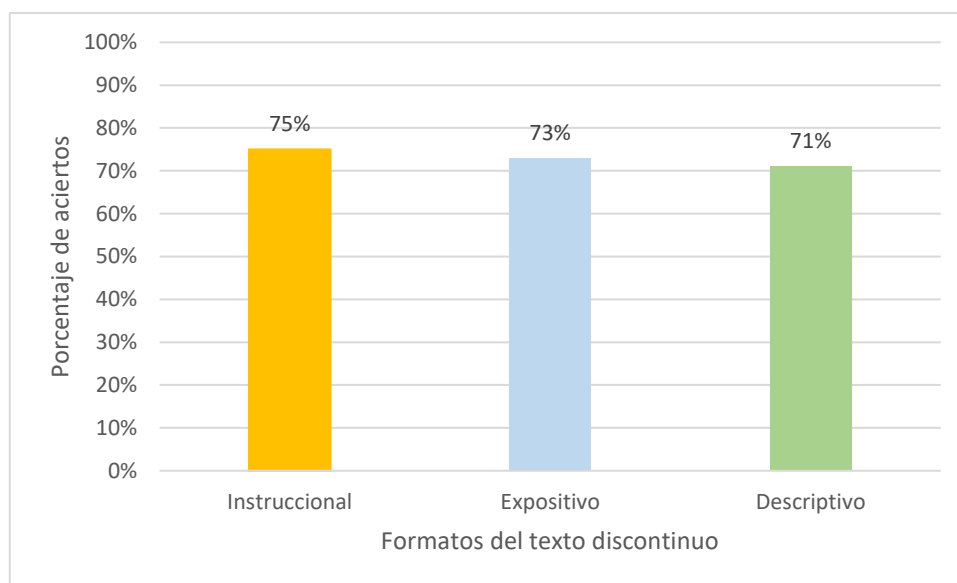


Figura 14. Porcentaje de aciertos según el Formato del texto. Fuente: Autor

En cuanto a las respuestas dadas por los docentes, se encontró que estos consideran que el tipo de textos que más se les facilita a los estudiantes es el Instruccional, lo cual coincide con los resultados de la prueba aplicada a los estudiantes asimismo consideran que el tipo de texto que más se les dificulta es el Expositivo, sin que con esto se haya llegado a

una respuesta general concluyente por parte de los docentes, como se evidencia en la tabla a continuación.

Tabla 11. *Respuestas de los docentes acerca del Formato del texto.*

PREGUNTA	¿Qué tipo formato de texto discontinuo es de mayor y menor comprensión para los estudiantes y por qué?
CATEGORÍA	Formato del texto
<b>RESPUESTAS</b>	<p>Docente 1: Considero que a los estudiantes se les facilita la comprensión de textos de tipo descriptivo y se les dificulta los expositivos, debido a que la información en los primeros es más puntual y en los segundos es más amplia.</p> <p>Docente 2: Los textos descriptivos son los que más se les facilitan a los estudiantes debido a la literalidad de la información y los que más se les dificultan son los instructivos porque tienden a no leer toda la información.</p> <p>Docente 3: Los estudiantes tienen facilidad para comprender los textos instruccionales por la precisión de la información.</p> <p>Docente 4: Dentro de mi área (inglés) se les facilita a los estudiantes comprender los textos de descriptivos e instruccionales y se les dificulta los de tipo expositivo; ya que los primeros son más puntuales y los segundos requieren del manejo de un vocabulario más específico.</p> <p>Docente 5: A los estudiantes se les facilita los instructivos porque pueden encontrar la información más puntual que se requiere, mientras que el tipo expositivo implica la relación de contenidos y por lo tanto requiere una lectura más rigurosa.</p> <p>Docente 6: Los de mayor facilidad en cuanto al tipo de texto son los instruccionales y los de mayor dificultad son los expositivos</p> <p>Docente 7: Desde el área de pensamiento el tipo de texto discontinuo que más comprenden los estudiantes es el descriptivo ya que logran a partir de la información dada, generar relaciones. El tipo que más se les dificulta es el instructivo ya que no siempre logran seguir la secuencia de la información.</p>

Fuente: Autor

Adicional a lo anterior, los docentes argumentaron que los textos instructivos se les facilitan a los estudiantes ya que estos manejan una información puntual y precisa, por lo que consideran que el texto que posee mayor complejidad es el expositivo, dado que este exige que los estudiantes los interpreten al establecer relaciones entre los conceptos que aparecen allí plasmados.

#### 4.1.4 Contexto del texto discontinuo.

Teniendo en cuenta lo propuesto por PISA (2009), con relación al contexto o uso del texto discontinuo, este los clasifica como: educativos, públicos, laborales y privados. Los de uso educativo son aquellos que aparecen en los libros de textos, de ejercicios y softwares propios del ámbito escolar; los de uso público se refieren a los documentos oficiales e informativos de eventos públicos los de uso laboral son los avisos clasificados e informes de trabajo y los de uso privado o personal son los destinados a satisfacer los intereses particulares (correos, cartas y tarjetas entre otros). Con base en los resultados de la prueba implementada, se observó que los textos discontinuos de mayor comprensión para los estudiantes son los del contexto educativo con un 76% de aciertos y en menor proporción, los de uso público y privado con un 72% de aciertos, lo cual no representa una diferencia significativa entre los mismos, como se observa en la Figura 15.

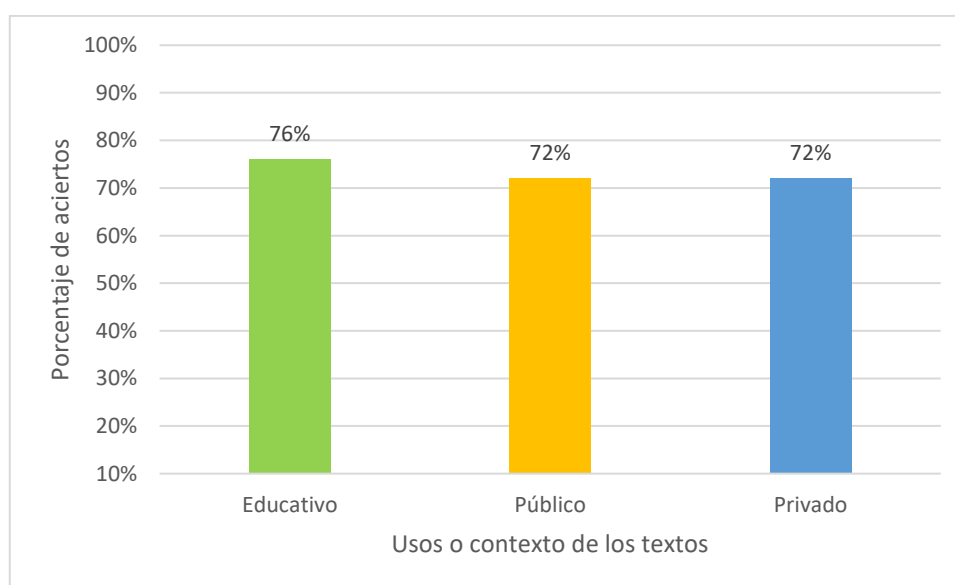


Figura 15. Porcentaje de aciertos según el contexto o uso del texto. Fuente: Autor.

Las apreciaciones de los docentes respecto al contexto concuerdan en gran medida con los resultados obtenidos por los estudiantes; pues estos consideran que los contextos o

usos de los textos que más se les facilitan a los estudiantes son los de tipo educativo, en menor proporción los textos privados y los públicos.

Tabla 12. *Respuestas de los docentes acerca del uso o contexto del texto.*

PREGUNTA	¿Qué uso o contexto de los textos discontinuos se les facilita y se les dificulta comprender a los estudiantes? ¿Por qué?
CATEGORÍA	Uso o contexto de texto
<b>RESPUESTAS</b>	<p>Docente 1: La comprensión de textos de uso educativo son los de mayor comprensión por el uso cotidiano de los mismos y los textos que se presentan en un contexto privado son los más complejos para ellos porque implican un conocimiento más específico.</p> <p>Docente 2: En cuanto al contexto, los textos de uso educativo son los que más se les facilita a los estudiantes porque los deben manejar en la cotidianidad, mientras que los textos privados son los que más se les dificulta porque tienden a manejar una información más especializada.</p> <p>Docente 3: Los estudiantes tienen facilidad para comprender los textos de uso educativo porque están más familiarizados con los mismos.</p> <p>Docente 4: De acuerdo con contexto se les facilita el de uso educativo y se les dificulta el de uso privado, porque el primero es más cotidiano y el segundo atiende más a intereses particulares.</p> <p>Docente 5: En cuanto al contexto se les facilitan los textos de uso público y educativo ya que son más de interés general; mientras que los de carácter privado son más de interés particular.</p> <p>Docente 6: En cuanto al contexto los de uso educativo y público son los que más se les facilitan y los privados son de mayor complejidad para los estudiantes.</p> <p>Docente 7: En cuanto al uso o contexto el que más se facilita es el educativo ya que en todo momento se están relacionando con este tipo de información y el que más se les dificulta es el laboral porque son poco trabajados.</p>

Fuente: Autor

La explicación suministrada por los docentes acerca del contexto de los textos específica que a los estudiantes se les facilitan los textos de uso educativo porque son con los que tienen mayor interacción en el entorno escolar a diferencia de los otros usos que dependen más de los intereses particulares.

## 4.2 Análisis de resultados a la luz de las categorías emergentes

### 4.2.1 Resultados de la prueba según género.

En lo correspondiente a la comparación del desempeño de los estudiantes en cuanto a género se encontraron los resultados reportados en la tabla 13 que aparece a continuación.

Tabla 13. Promedio de aciertos obtenidos por los estudiantes según género.

ALUMNOS	PORCENTAJE DE ACIERTOS	ALUMNAS	PORCENTAJE DE ACIERTOS
1	68%	1	60%
2	73%	2	73%
3	87%	3	68%
4	68%	4	60%
5	95%	5	51%
6	70%	<b>PROMEDIO</b>	<b>62%</b>
7	90%		
8	85%		
9	78%		
10	85%		
11	66%		
12	70%		
<b>PROMEDIO</b>	<b>77%</b>		

Fuente: Autor

Con base en lo anterior, se observa que el promedio de desempeño de los estudiantes de sexo masculino que conforman la muestra, obtuvieron un mejor desempeño que las estudiantes, con una diferencia significativa de 15 puntos tal como se evidencia en la Figura 16.

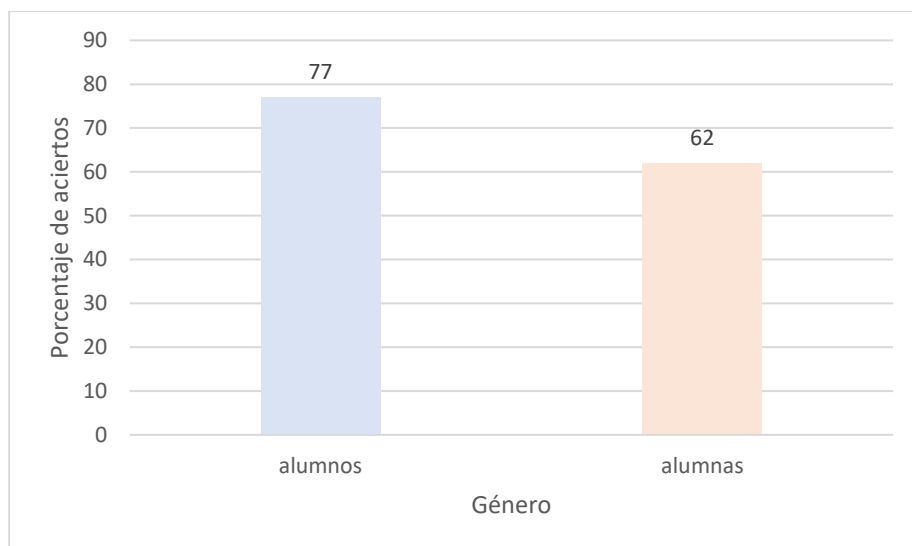


Figura 16. Promedio de aciertos obtenidos por los estudiantes según género. Fuente: Autor.

#### 4.2.2 Resultados de la prueba según grado escolar.

De acuerdo con el promedio de aciertos de la totalidad de los estudiantes que presentaron la prueba de comprensión lectora de textos discontinuos, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación.

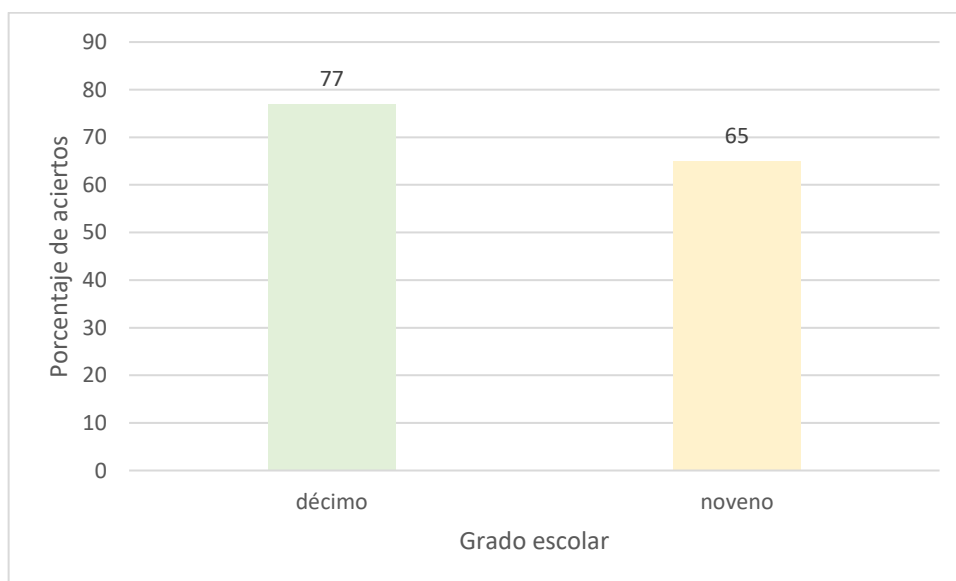


Figura 17. Promedio de aciertos según grado escolar. Fuente: Autor.

Los estudiantes de grado décimo obtuvieron un mayor porcentaje de aciertos en la prueba aplicada que los estudiantes de grado noveno. Esto coincide con la percepción de los docentes, cuando, al responder por los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de la I.E hicieron una diferenciación por grado, expresando que los estudiantes de grado décimo poseen un mejor nivel de comprensión de textos discontinuos que los estudiantes del grado noveno.

## **5 Capítulo V. Conclusiones**

En este capítulo se presenta un resumen de los hallazgos encontrados en la investigación, precisando la percepción de los docentes frente a los procesos de comprensión lectora de textos discontinuos por parte de los estudiantes de grado noveno y décimo y la caracterización de la comprensión lectora de textos discontinuos por parte de los estudiantes seleccionados en la muestra, como respuesta a los dos primeros objetivos específicos propuestos en este estudio. Posteriormente y con base en el resumen de hallazgos, se formularán recomendaciones esencialmente a partir del planteamiento de la Secuencia Didáctica de lectura de textos discontinuos, con la cual se pretende contribuir al mejoramiento de la competencia lectora de los estudiantes de básica secundaria y media de la I.E lo cual a su vez daría cumplimiento al tercer objetivo específico propuesto en la investigación.

### **5.1 Resumen de hallazgos**

Uno de los objetivos específicos del presente estudio, fue lo concerniente a identificar a través de un cuestionario la percepción que tienen los docentes de la comprensión lectora de textos discontinuos de los estudiantes de educación básica secundaria y media cuyos resultados fueron:

Primero, en la percepción de los docentes frente al tema de la comprensión lectora de textos discontinuos por parte de los estudiantes se encontró que los maestros consideran que éstos se desenvuelven mejor en el proceso de Obtención y Recuperación de la información y en menor medida en el proceso de Reflexión y Valoración; esto, se corroboró en los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba aplicada. Lo mismo sucedió con los aspectos relacionados con el formato y el contexto de los textos discontinuos, donde los



maestros afirmaron que el formato de más fácil comprensión para los educandos era el instruccional y el de contexto educativo, siendo la información verificada por los resultados arrojados en la prueba. En lo que respecta a la comprensión de los textos según su estructura, las repuestas de los profesores fueron muy variadas, lo cual es comprensible debido a la especificidad en su área lo que induce a emplear en mayor o menor medida cada una de las estructuras evaluadas.

Segundo, con respecto a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, los profesores expresaron las diferencias existentes en el desempeño de los estudiantes de acuerdo con el grado escolar cursado, puesto que consideraron que los educandos de grado décimo presentan un mejor desempeño que los de grado noveno, aspecto confirmado con los resultados obtenidos en la prueba; la explicación a esta situación puede obedecer a que los estudiantes de noveno grado pertenecientes a la muestra ingresaron al colegio recientemente, mientras que los estudiantes de décimo grado participantes de la muestra llevan cinco años o más vinculados con la I.E y por lo tanto, estos últimos han recibido por más tiempo una educación basada en el desarrollo de procesos y competencias. Lo anterior podría confirmarse a través de un futuro estudio que corrobore o niegue esta hipótesis.

Tercero, la totalidad de los maestros entrevistados reconocieron la importancia de utilizar los textos discontinuos como herramientas de estudio y aprendizaje en el desarrollo de las diferentes temáticas abordadas en sus áreas, puesto que consideran que los textos discontinuos les permiten comprender las relaciones que existen entre los conceptos y organizar las ideas claves o fundamentales de un tema. Los docentes aseguraron estar implementando en sus clases este tipo de recursos por la utilidad que representan según ellos, en el acceso a los aprendizajes y en el desarrollo de procesos y competencias; asimismo, los docentes sugirieron que la comprensión de textos discontinuos debe trabajarse desde el nivel de básica primaria en todas las áreas del conocimiento a fin de lograr una mayor

comprensión, apropiación de los contenidos y posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente, manifiestan la necesidad de capacitarse en la formación de lectura de textos discontinuos para lograr ser mediadores de estos procesos.

Como conclusión general, los maestros cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes y en el nivel de competencia lectora que estos puedan alcanzar, y es así como lo expresa Solé (2012) al referirse a la importancia de la intervención del docente en estos procesos ya que abre la puerta a múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal. Así lo expresan también, Serrano y Madrid (2007) al argumentar que la alfabetización crítica se ha ido redimensionando ante la necesidad de desarrollar nuevas capacidades para actuar con eficiencia en la vida social, y es a partir de estas propuestas como el maestro debe orientar a sus estudiantes para llegar a la formación de lectores competentes; reconociendo a su vez que es el docente quien debe desarrollar primero en él, esas capacidades que pretende desarrollar en sus estudiantes.

Otro de los objetivos planteados en este estudio fue el de caracterizar la comprensión de textos discontinuos de los estudiantes de la básica secundaria y media mediante la aplicación de la prueba PISA de comprensión lectora de este tipo de textos los siguientes fueron los hallazgos encontrados en la muestra seleccionada:

Primero, los diecisiete estudiantes de ambos sexos se encuentran en edades comprendidas entre los 15 y 16 años que cursan los grados noveno y décimo de educación básica y media obtuvieron en general un desempeño satisfactorio en los procesos de comprensión evaluados en la prueba de textos discontinuos de PISA. Se observó mayor eficacia en el proceso de Obtención y Recuperación de la información especialmente en los textos de tipo instruccional que requieren de la extracción de la información para diligenciar

formatos y formularios; siendo éste, el tipo de estructura de mejor manejo durante el desarrollo de la prueba.

Segundo, en contraposición con lo anterior, se encontró que los estudiantes presentaron menor eficacia en los procesos de comprensión correspondientes a la Interpretación e Integración y a la Reflexión y Valoración; éste resultado se encuentra relacionado con el tipo de estructura de texto discontinuo en donde más se evidenció dificultad de comprensión, los cuadros y gráficas y los formatos de tipo descriptivo y expositivo; pues implican procesos de comprensión de mayor complejidad para lograr una verdadera competencia lectora. En este sentido, Jurado (2008) expresa que la competencia lectora solo es posible, cuando el lector es capaz de leer críticamente y asume la lectura como el acto de comprender e interpretar representaciones.

Tercero, con relación al contexto o uso de los textos, la mayor eficacia la obtuvieron los estudiantes en los de uso educativo, es decir, aquellos que encuentran en los temas desarrollados en las diferentes áreas del conocimiento lo que confirma que los maestros han venido utilizando este tipo de textos en el ámbito escolar. Sin embargo, no se puede desconocer la importancia de trabajar textos de uso o contexto laboral, público y privado, pues los estudiantes podrían estar leyendo únicamente lo que les toca leer, lo que se les propone desde las asignaturas, sin interesarse de manera natural por las temáticas que se desarrollan en su contexto, sin que se comprometan en una lectura detenida, que les permita releer, repensar, reparar y resolver situaciones especialmente exigentes, tal y como lo expresa Sánchez (2008). Por el contrario, la comprensión lectora de textos discontinuos debe convertirse en una actividad cotidiana, que conduzca a la construcción de una verdadera competencia lectora.

Cuarto, con relación a los dos últimos aspectos de la caracterización de la comprensión lectora de textos discontinuos de los estudiantes pertenecientes a la muestra, se encontró que los educandos de sexo masculino presentan un mejor desempeño que las de sexo femenino y según el grado escolar, los estudiantes de grado décimo quienes muestran un mejor desempeño que los de grado noveno.

Estos resultados, que fueron analizados a partir de las categorías emergentes que se presentaron en el estudio, podrían ser objeto de estudios posteriores, en donde se analice con mayor profundidad en especial, porque las niñas normalmente presentan un mejor desempeño en las pruebas de lectura según lo reporta el ICFES (2017) en el “*Informe nacional de resultados de Colombia en PISA 2015*” donde expresa que “al desagregar los resultados según el género de los estudiantes, es posible observar que las niñas presentan una ventaja en lectura frente a los niños” (p.41).

### **5.1.1 Planteamiento de la Secuencia Didáctica: Estrategias para la comprensión lectora de textos discontinuos.**

De acuerdo con los hallazgos descritos anteriormente, y respondiendo al tercer objetivo específico de la investigación acerca de plantear una propuesta pedagógica para la lectura de textos discontinuos dirigida a potenciar la competencia lectora de los estudiantes ésta, se diseñó a partir de la estrategia metodológica de secuencia didáctica definida por Tobón, Pimienta y García (2010) como un conjunto articulado de actividades, que conducen a unos objetivos definidos y son implementadas por un docente mediador. Por lo cual, la Secuencia Didáctica planteada (ver anexo E) está encaminada a desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y metacognitivas, que les permitan mejorar su competencia lectora a través de la comprensión de textos discontinuos.

Dicha Secuencia Didáctica, se basó en lo propuesto por Camps (1995) a partir de tres grandes fases: Preparación, Producción y Evaluación. En la fase de Preparación, se definieron los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, las actividades, la metodología, los procedimientos e instrumentos de evaluación; en la fase de Producción, se organizó la misma por sesiones de trabajo, definiendo los objetivos de cada una de ellas, las habilidades a desarrollar, las actividades propuestas y los roles que deben desempeñar tanto el docente como el estudiante; finalmente, en la fase de Evaluación se realizó el diseño de una rejilla o rúbrica de evaluación que valorará los resultados que obtengan los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica propuesta.

## **5.2 Recomendaciones**

- Es fundamental desarrollar talleres de Comprensión lectora de textos discontinuos a nivel de los docentes de la I.E., donde se clarifiquen los conceptos relacionados con la tipología textual, y los procesos cognitivos y metacognitivos implícitos en la competencia lectora.
- El proceso de apropiación de la Pedagogía Dialogante, implementada a nivel institucional, basada en el desarrollo de procesos y competencias, debe continuar trabajándose. ya que esta filosofía compagina perfectamente con la implementación de estrategias tendientes a la comprensión lectora de textos discontinuos.
- La comprensión lectora de textos discontinuos se debe promover a través de la utilización constante de este tipo de textos en el desarrollo de planes y Programas de todas las asignaturas, desde el nivel de la básica primaria hasta el nivel de Educación Media; de tal manera que se establezca como una competencia a desarrollar en todos los grados de escolaridad.

- Los docentes en su quehacer pedagógico deben continuar con la utilización de los textos discontinuos como recursos valiosos para transmitir los contenidos y temáticas que deben abordar con sus estudiantes desde sus áreas específicas de desempeño.
- En los estudiantes es fundamental fomentar la elaboración de organizadores gráficos a partir de temáticas que requieran abordar, exponer o sustentar en el desarrollo de su actividad escolar y también como estrategias efectivas de estudio y comprensión de lo aprendido.
- La importancia de desarrollar en los estudiantes las competencias comunicativas en el ámbito educativo y social debe continuar fortaleciéndose de tal manera, que se alcance un nivel de competencia lectora que les permita adquirir aprendizajes significativos para la vida.

### **5.3 Limitaciones del estudio**

La prueba PISA de comprensión lectora de textos discontinuos aplicada en la investigación presentó limitaciones en cuanto a que no abarcó todas las estructuras y formatos de dicho tipo de textos; lo que no permitió analizar el desempeño de los estudiantes en todas las subcategorías planteadas. Asimismo, no se contempló la posibilidad de aplicar un tercer instrumento que recogiera las impresiones de los estudiantes acerca de la forma como abordan los textos discontinuos y las dificultades y fortalezas que ellos encuentran en la lectura de los mismos.

## Referencias bibliográficas

- Adams, M.J. (1982). "Models of Reading". En Le Ny, J.F., y Kintsch, W. (Eds.), Language and comprehension. North – Holland Publishing Company.
- Alaminos, A y Castejón, J.L. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante. [En Línea]. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Alonso, M y Matilla, L. (1990). Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Ediciones Akal S.A. [En Línea]. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=VrmghcudMocC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=VrmghcudMocC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Amount, J. (1992). La imagen. Barcelona. Paidós.
- Añez, O; Ferrer, K y Velazco, W. (2007). Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil. En: Acción Pedagógica. Vol. 16. N°1, pp. 174-181, 2007. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17283/2/articulo16.pdf>
- Aparici, R. (2006). Comunicación educativa en la sociedad de la información. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid- España.
- Aparici, R. y García-Matilla, A. (2008). Lectura de imágenes en la era digital. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aguaded Gómez, J. I y Pérez Rodríguez, M. A. (1995). La imagen de la imagen. En: Comunicar. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800412>
- Aguilar, S, Maturano, C y Núñez, G. (2008). Utilización de imágenes para la detección de concepciones alternativas: un estudio exploratorio con estudiantes universitarios. En: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.saum.uvigo.es/reec>
- Bajtín, M. (1979). Estética de la creación verbal. Siglo veintiuno editores. [En Línea]. Recuperado de: [http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO\\_INVESTIGA/PDF/BAJTIN%20cap.%200G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf](http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTIN%20cap.%200G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf)
- Buadrillard, J. (1978). Cultura y Simulacro. Barcelona. Kairós.
- Baker, L. (1995). Metacognición, lectura y educación en ciencias. En C. Minnick Santa & Donna E. Alvermann (Eds.), Didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones. Argentina: Aique.
- Barthes, R. (1997). Roland Barthes. Caracas. Monte Ávila Editores.
- Benítez, S y Armenta, Y. (2016). Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural (Tesis de grado de Maestría). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. [En Línea]. Recuperado de: <https://www.pucmm.edu.do/investigacion/centros/cedile/Documents/Memorias-XIII-Congreso-Leer-escribir-mundo-diverso-desafios-perspectivas.pdf>

- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. En: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 2530-3791, N° 17. ISSN 0213-8646, ISSN-e
- Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (ed.), Understanding reading comprehension. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Broitman, A. (2015). “La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales”. En Casanovas, I., Gómez, M. G. y Rico, E. J. (eds.), Actas de las III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. ISBN: 978-987-3617-99-7
- Camps, A (1995). Textos de didáctica de la lengua y la literatura. Número 5. Barcelona: Graó.
- Carmona, G. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: Fundamentos filosóficos. En: Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales. N° 13, pp. 125-146. ISSN 1316-9505. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>
- Cassany, D. (2003). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. [En Línea]. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Castellanos, D; Trejos, J y Romero E. Leer para comprender. Comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora (Tesis de grado de Maestría). Universidad Santo Tomás. [En Línea]. Recuperado de: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9522/CastellanosDiana2017.pdf?sequence=1>
- Cooper, D. (1998). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- Díaz, B. F. y Hernández, R. A. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una Interpretación Constructivista. México, Mc GRAW-HILL Interamericana Editores. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31161208.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. México: McGraw-Hill.
- Eco, U. (1984). Apocalípticos e integrados. Barcelona. Lumen.
- Eco, U. (2000). Tratado de semiótica general. Barcelona. Lumen.
- Eco, U. (1979). Obra abierta. Barcelona. Ariel.
- Ferrés, J. (2000). Educar en una cultura del espectáculo. Paidós. Barcelona. 256 págs. [En Línea]. Recuperado de: <https://www.aceprensa.com/articles/generate-pdf/id/1290/>.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1998). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ferreiro, E. (Comp.). México. Siglo XXI editores.



- Giovannini, A., et al. (1996). "La comprensión lectora", Profesor en acción 3, Madrid. 96 págs.
- Hernández, C. A., Rocha, A., y Verano, L. (1998). Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias. Educativa serie investigación y evaluación. Bogotá: ICFES.
- Hernández, F. (1980). Las relaciones entre pensamiento y lenguaje. [En Línea]. Recuperado de:  
<http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>
- Hozven, R. (1979). El estructuralismo literario francés., Santiago: Ediciones del Departamento de Estudios Humanísticos.
- ICFES. (2013). Informe rendición de cuentas. [En Línea]. Recuperado de:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-335447\\_archivo\\_pdf\\_ICFES\\_diciembre\\_10.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-335447_archivo_pdf_ICFES_diciembre_10.pdf)
- ICFES. (2013). Colombia en PISA 2012: Informe nacional de resultados- Resumen ejecutivo. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/evaluaciones-internacionales-investigadores/pisa/pisa-2012/2703-resumen-ejecutivo-informe-nacional-de-resultados-colombia-en-pisa-2012/file?force-download=1>.
- INEE. (2010). Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA. [En Línea]. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/411/P1D411.pdf>
- INEE, OCDE. (2013). Estímulos PISA de comprensión lectora liberados. Aplicación como recurso didáctico en la ESO. [En Línea]. Recuperado de:  
<http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión Lectora Vs Competencia Lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. En: Investigaciones Sobre Lectura. N° 1, pp. 65-74. [En Línea]. Recuperado de:  
<http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. En: Revista Glosas Didácticas. N° 13. [En Línea]. Recuperado de:  
[http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13\\_10.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf)
- Jurado, F. (2008). "La formación de lectores críticos desde el aula". En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 46. [En Línea] Recuperado de:  
<http://rieoei.org/rie46a05.htm>
- Lerner, D. (2008). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Paidós.
- Malhotra, N. (2004). Investigación de mercados: un enfoque aplicado. Editorial: PRENTICE HALL México. ISBN: 9789702604914
- Marco Común Europeo de Referencia (MCER). (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid- España. ISBN: 84-667-1618-1. [En Línea]. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

- MEN. (1998). Lineamientos curriculares Lengua castellana. [En Línea]. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)
- McMillan, J y Schumacher, S. (2001). Investigación educativa. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid. ISBN: 978-84-832-2687-2. [En Línea]. Recuperado de: <http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Invest igation educativa 5 ed..pdf>
- Okuda, M y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. En: Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. XXXIV, pp. 118-124. [En Línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Parra, O. (2003). Guía de muestreo. Maracaibo: Universidad del Zulia
- Pérez, M y Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje. Bogotá. CERLAC. [En Línea]. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/cslozano/actividad-secuencia-didacticaprojectomauricio-perez-gloria-rincon>
- PISA de la OCDE. (2001). Qué es y para qué sirve. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf>
- PISA de la OCDE. (2006). Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. [En Línea]. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Puerto, M. (2015). Leer con imágenes, dibujar con palabras: la comprensión lectora mediada por el libro álbum (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. [En Línea]. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf>
- Pro, M. (2002). Aprender con Imágenes: Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- RAE. (2005). El Comic. Real Academia Español. [En Línea]. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=9vpr4Ha>
- Robles, B. (2012). De la educación lineal secuencial hacia una pedagogía narrativa audiovisual en la era digital. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos. Volumen 39, pp. 19-27. [En Línea]. Recuperado en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-35232012000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232012000100002&lng=es&tlng=es)
- Rodríguez, G y García, E.J. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. En: Revista de Investigación Educativa. Vol. 23. N°1, pp. 183-195. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/654/65415209/>
- Rogoff. B. (1984). Adult assistance of children's learning. The contexts of school based literacy. Nueva York: Random House.
- Rojas, D. (2013). La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129504/der11de1.pdf>

- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Panapo, 216 págs. Ed. Panamericana, Bogotá, y Ed. Lumen, Buenos Aires
- Santiesteban, E y Velázquez, K. (Enero- 2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. [En Línea]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228654.pdf>
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En: La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 191-208. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>
- Sarmiento, J., Acevedo, A y Torres. J. (2012). Concepciones de comprensión lectora en un grupo de docentes universitarios: una exploración a partir de un estudio de caso típico. En Repositorio Institucional Universidad Pontificia Javeriana. [En Línea]. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/3144>
- Serrano, E y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: Revista Acción Pedagógica. N° 1, pp. 58-68. [En Línea]. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>
- McCloud, Scott (1995). Entender el cómic: el arte invisible. Bilbao. Astiberri.
- Sole, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona. Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. En: Revista Iberoamericana de educación. Vol. 59, pp. 43-61.
- Tobón, S; Pimienta, J y García, J. (2010). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Velandia, J. (2010). La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora (Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Docencia). Universidad de la Salle. BOGOTÁ. D.C. [En Línea]. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m%20p;jsessionid=8F8DBAC6FF0AB245925796A8570E43AA?sequence=1>
- Vega, A; Bañales, G; Reyna, A y Pérez, E Enseñanza para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, número 63, pp. 1047-1068.
- Vygotsky, L. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

## **Anexos**

### **Anexo A. Consentimiento informado por padres de familia para los estudiantes**

#### **Autorización**

Señores:

**Universidad Autónoma de Bucaramanga**

Yo \_\_\_\_\_ identificado con cedula de ciudadanía No \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ en calidad de acudiente autorizo al menor \_\_\_\_\_ identificado con documento \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, para que participe en el proyecto de investigación titulado “Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia lectora a través de la comprensión de textos discontinuos” que se llevará a cabo con algunos estudiantes de los grados noveno y décimo del colegio; y que estará a cargo de Martha Liliana Núñez López, quien adelanta estudios de Maestría en educación en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

De igual manera, autorizo el uso de la información suministrada por el menor para los fines académicos requeridos en la investigación.

Atentamente

\_\_\_\_\_

**Nombre**

\_\_\_\_\_

**Firma**

Anexo B. Consentimiento informado para docentes.

### **Autorización**

Señores:

**Universidad Autónoma de Bucaramanga**

Yo \_\_\_\_\_ identificado con documento de identidad No \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ en calidad de docente de área de educación básica secundaria y media de una institución educativa de carácter privado del municipio de Piedecuesta, manifiesto mi deseo voluntario de participar en el proyecto de investigación titulado “Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia lectora a través de la comprensión de textos discontinuos”; el cual se encuentra a cargo de Martha Liliana Núñez López, quien adelanta estudios en la maestría en educación en la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB .

De igual manera, autorizo el uso de la información suministrada para los fines académicos que requiera el desarrollo de la investigación.

Atentamente

\_\_\_\_\_  
**Nombre**

\_\_\_\_\_  
**Firma**

**Apreciado docente:**

La presente entrevista tiene como objetivo conocer algunos aspectos relacionados con la implementación de los textos discontinuos en el aula en los grados noveno y décimo de educación básica secundaria y media en la institución educativa de carácter privado en la cual labora.

La información suministrada en la entrevista será utilizada con fines académicos para el desarrollo del Proyecto de investigación “Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia lectora a través de la comprensión de textos discontinuos”.

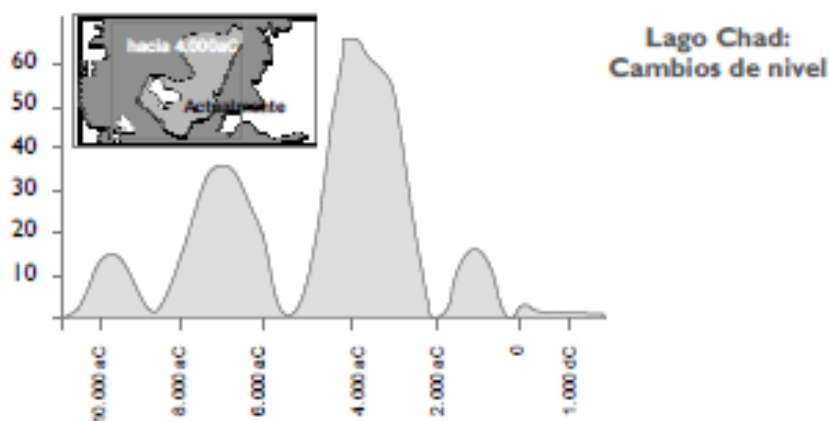
Agradezco de antemano su colaboración con el presente estudio.

1. ¿En su quehacer pedagógico emplea textos discontinuos tales como: mapas, gráficos, mapas conceptuales, diagrama de barras, infografías y cuadros sinópticos; entre otros? (si la respuesta es positiva especifique qué tipo de textos discontinuos maneja con mayor frecuencia en el aula)
2. ¿Qué estructura de textos discontinuos se les facilita y se les dificulta comprender a sus estudiantes y por qué?
3. ¿Qué formato de textos (instruccional, descriptivo, expositivo o argumentativo) se les facilita y se les dificulta comprender a sus estudiantes y por qué?
4. ¿Qué contexto de los textos (privado, público, educativo o laboral) se les facilita y se les dificulta comprender a los estudiantes y por qué?
5. Con base en la percepción que tiene del nivel de comprensión de textos discontinuos por parte de los estudiantes de los grados noveno y décimo ¿en qué proceso de comprensión los ubicaría y por qué?  
Comprensión global \_\_\_\_\_  
Obtención de información \_\_\_\_\_  
Interpretación e integración \_\_\_\_\_  
Reflexión y valoración\_\_\_\_\_
6. ¿Considera necesario implementar con los estudiantes estrategias para la comprensión de textos discontinuos? Si o No. ¿Por qué?
7. Qué oobservaciones o aportes sugiere agregar sobre el tema tratado:

## EL LAGO CHAD

La figura 1 muestra los cambios del nivel del agua en el lago Chad, situado en el Norte del África sahariana. El lago Chad desapareció por completo alrededor del 20.000 a.C., durante la última época glacial. Alrededor del 11.000 a.C., reapareció. Hoy, su nivel es aproximadamente el mismo que era en el 1.000 d.C.

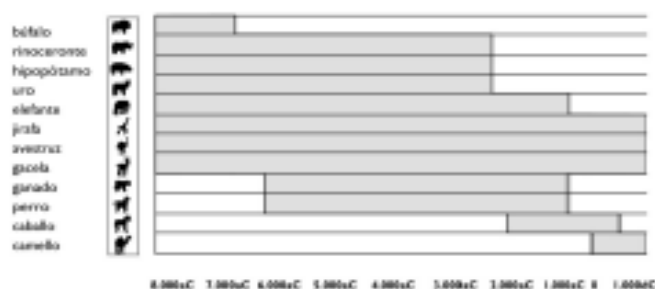
Figura 1



La figura 2 muestra el arte rupestre sahariano (antiguas pinturas encontradas en las paredes de las cuevas) y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales.

Figura 2

Arte rupestre sahariano y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales



**Pregunta 1**

109

¿Cuál es el nivel actual de profundidad del lago Chad?

- A Alrededor de los dos metros.
- B Alrededor de los quince metros.
- C Alrededor de los cincuenta metros.
- D Ha desaparecido por completo.
- E No hay suficiente información.

---

**Pregunta 2**

109

¿Cuál es la fecha de comienzo del gráfico en la figura 1?

---

---

**Pregunta 3**

109

¿Por qué se ha elegido ésta como fecha de comienzo del gráfico?

---

---

---

---

---

---

---

**Pregunta 4**

109

La figura 2 se basa en el supuesto de que...

- A Los animales representados en el arte rupestre existían en la zona en el momento en que se dibujaron.
- B Los artistas que dibujaron los animales eran muy hábiles.
- C Los artistas que dibujaron los animales tenían la posibilidad de viajar mucho.
- D No hubo ningún intento de domesticar los animales representados en el arte rupestre.

**Pregunta 5**

109

Para responder a esta pregunta tendrás que combinar información tanto de la figura 1 como de la figura 2.

La desaparición en el arte rupestre sahariano del rinoceronte, el hipopótamo y el uro ocurrió...

- A A principios de la última era glacial.
- B A mediados del periodo en el que el lago Chad alcanzó su máximo nivel.
- C Después de que el nivel del lago Chad hubiera descendido durante más de mil años.
- D A principios de un periodo continuo de sequía.



**Pregunta 1**

109

¿Cuáles son los dos grupos en que se divide la población en edad de trabajar?

- A Empleados y desempleados.
- B En edad de trabajar y fuera de ella.
- C Trabajadores de jornada completa y trabajadores a tiempo parcial.
- D Dentro de la población activa y fuera de la población activa.

**Pregunta 2**

2109

¿Cuántas personas en edad de trabajar no pertenecían a la población activa?  
(Escribe el número de personas, no escribas el porcentaje.)

**Pregunta 3**

2109

¿En qué parte del esquema en forma de árbol, si la hay, se incluiría cada una de las personas de la lista que aparece a continuación?

Responde poniendo una cruz en la casilla adecuada de la tabla. La primera está hecha como ejemplo.

	Dentro de la población activa: empleado	Dentro de la población activa: desempleado	Fuera de la población activa:	No incluida en ninguna categoría
Un camarero a tiempo parcial de 35 años	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una empresaria de 43 años, que trabaja 60 horas a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un estudiante de 21 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un hombre de 25 años que acaba de vender su tienda y está buscando empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una mujer de 55 años, que nunca ha trabajado ni querido trabajar fuera de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una abuela de 80 años, que aún trabaja unas cuantas horas al día en el puesto familiar del mercado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**Pregunta 4**

109

Supongamos que la información referente a la población activa se presentase todos los años en este tipo de esquema en árbol.

A continuación aparecen cuatro elementos del esquema de árbol. Indica cuáles de estos elementos esperarías que cambiarían cada año, rodeando las opciones "Cambia" / "No cambia". La primera está hecha a modo de ejemplo.

Elementos del esquema de árbol	Respuesta
Las categorías de cada recuadro (p. ej., "Dentro de la población activa")	Cambia <u>No cambia</u>
Los porcentajes (p. ej., "64,2%")	Cambia / No cambia
Las cifras (p. ej., "2.656,5")	Cambia / No cambia
Las notas al pie del esquema de árbol	Cambia / No cambia

---

**Pregunta 5**

109

La información sobre la estructura de la población activa aparece representada en forma de esquema de árbol, pero podía haber sido representada de diversas maneras, tales como: una descripción por escrito, un gráfico circular o de otro tipo, o una tabla.

Probablemente se escogiera el esquema de árbol porque es particularmente útil para mostrar.

- A Los cambios que se producen con el tiempo.
- B El tamaño de la población total del país.
- C Las categorías de población dentro de cada grupo.
- D El tamaño de cada grupo de población.

## PLAN INTERNACIONAL

### Resultados del Ejercicio Fiscal 1996 del Programa de PLAN Internacional

Región del Este y Sur de África		RESA								
	EGIPTO	ETIOPIA	KENIA	MALAWI	SUDÁN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	TOTAL
<b>Creciendo sanos</b>										
Puntos sanitarios construidos con 4 habitaciones o menos	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Trabajadores sanitarios que han recibido formación de un día	1.053	0	719	0	425	1.003	20	80	1.085	4.385
Niños que han recibido complementos nutritivos más de 1 semana	10.195	0	2.340	2.400	0	0	0	0	25.140	264.237
Niños que han recibido ayuda económica con tratamiento sanitario/dental	984	0	394	0	305	0	581	0	17	2.283
<b>Educación</b>										
Profesores que han recibido formación de 1 semana	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2.320
Línea de electricidad escolares comendados/donados	667	0	0	41.200	0	69.106	0	150	0	111.123
Línea de texto escolares comendados/donados	0	0	45.650	9.600	1.182	8.769	7.285	150	58.387	131.023
Uniformes comendados/donados	8.897	0	5.761	0	3.000	6.040	0	0	434	23.132
Plumas becadas	12.321	0	1.598	0	154	0	0	0	2.014	16.087
Puercos escolares fabricados/comendados/donados	3.200	0	3.689	250	1.564	1.725	1.794	0	4.109	16.331
Aulas cementadas construidas	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Aulas reasadas	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Alumnos en curso de alfabetización durante este Ejercicio fiscal	1.160	0	3.000	568	3.617	0	0	0	350	8.695
<b>Vivienda</b>										
Lerms o casas construidas	50	0	2.403	0	57	162	23	96	4.311	7.102
Casa conectada a un nuevo sistema de agua residual	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Pozos excavados/meliorados (o fuentes terminales)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Nuevos pozos perforados con sondas costivas	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Sistemas de agua potable alimentados por gravedad construidos	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Sistemas de agua potable mejorados/meliorados	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Casa meliorada con el proyecto PLAN	263	0	520	0	0	0	1	0	2	786
Casa nueva construida para beneficiarios	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1.142
Comedores comunitarios construidos o meliorados	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Líneas comunitarias formadas durante 1 día o más	2.214	95	3.522	232	300	3.575	814	20	3.693	13.345
Móviles de camión meliorados	13	0	24	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Puentes construidos	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Familias beneficiadas directamente del control de la erosión	0	0	1.092	0	1.500	0	0	0	18.405	20.997
Casa redón atendidas por el servicio de electrificación	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

Esta tabla es parte de un informe publicado por PLAN Internacional, una organización internacional de ayuda. Proporciona cierta información sobre el trabajo de PLAN en una de las regiones en las que actúa (Este y Sur de África).

Consulta la tabla para contestar a las preguntas siguientes.

## LAS BIBLIOTECAS MUNICIPALES

El sistema de Bibliotecas Municipales regala a sus nuevos socios un marcador de páginas en el que se muestra su horario de apertura. Utilízalo para responder a las siguientes preguntas.



SISTEMA DE BIBLIOTECAS MUNICIPALES

HORARIO DE APERTURA		A partir de febrero de 1998			
	Cervantes	Góngora	Quevedo	Lope de Vega	Calderón
Lunes	11:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-17:00
Martes	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	10:00-20:00
Miércoles	11:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00
Jueves	11:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00
Viernes	11:00-17:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-17:00
Sábado	10:00-13:00	10:00-13:00	02:00-10:00	10:00-13:00	08:00-10:00
Domingo	10:00-17:00	Cerrado	14:00-17:00	Cerrado	14:00-17:00

---

### Pregunta 1

109

¿A qué hora cierra la biblioteca Lope de Vega los miércoles?

---

### Pregunta 2

109

¿Qué biblioteca continúa abierta a las 18:00 horas las tardes de los viernes?

- A Biblioteca Cervantes.
- B Biblioteca Quevedo.
- C Biblioteca Góngora.
- D Biblioteca Lope de Vega.
- E Biblioteca Calderón.

## LA GARANTÍA

	<b>Casa del vídeo</b> RAMON LLUCH, 13 08008 BARCELONA TEL: 93 50 59 80 FAX: 93 50 51 80 WWW.CASADELVIDEO.COM	FOTO CÁMARA CASA DEL VIDEO RAMON LLUCH, 13 08008 BARCELONA 93 50 59 80							
	CALLE DE DELICADOS DEL REY MANA PARELL, 17 BARRI DE BARCELONA	<table border="1"> <tr> <td>FACTURA</td> <td>FECHA</td> <td>VALOR</td> <td>IMPORTE</td> </tr> <tr> <td>000001</td> <td>11/01/01</td> <td>234,68 €</td> <td>234,68 €</td> </tr> </table>	FACTURA	FECHA	VALOR	IMPORTE	000001	11/01/01	234,68 €
FACTURA	FECHA	VALOR	IMPORTE						
000001	11/01/01	234,68 €	234,68 €						

PRODUCTO	DESCRIPCIÓN	NºSERIE	LISTA	CANT.	NETO	TOTAL	CAMBIO
33844	BOLLY PICTURE 35F 2008	34919943		1	232,49	232,49	€
33844	TRÉPIDI			1	2,59	2,59	€
	TERMINACIÓN.....	00003480			000-0000	234,68	
	Tarjeta VISA	234,68€			TOTAL	234,68	

Gracias por su compra

### UN AÑO DE GARANTÍA: (Para usuarios particulares) VÁLIDO SÓLO EN ESPAÑA

FOTO CÁMARA CASA DEL VIDEO garantiza al propietario que la cámara está libre de defectos de materia o fabricación. Esta garantía no es transferible.

FOTO CÁMARA CASA DEL VIDEO proporcionará, arreglará o sustituirá a su elección y sin cargo alguno, cualquier parte de la cámara que, tras la inspección de FOTO CÁMARA CASA DEL VIDEO, presente cualquier defecto de material o fabricación durante el período de garantía.

Nº. M 409668

POR FAVOR, RELLENE CON LETRA CLARA

Cámara - Modelo

Nº de serie:

Nombre del propietario: *Dolores del Rey*

Domicilio: *Mano Pardo, 17 - 08003 BARCELONA*

Fecha de compra:

Precio de compra:

Señal del distribuidor



**Casa del vídeo**  
 RAMON LLUCH, 13  
 08008 BARCELONA  
 TEL: 93 50 59 80 FAX: 93 50 51 80  
 WWW.CASADELVIDEO.COM

#### ATENCIÓN:

Enviar inmediatamente – Necesita frecuencia

Esta tarjeta de garantía debe rellenarse y ser enviada a FOTO CÁMARA CASA DEL VIDEO antes de 10 días a partir de la fecha de compra.

Proporcionaremos la Tarjeta de Garantía Internacional a los clientes que lo soliciten.

---

**Pregunta 1**

109

Utiliza los datos del recibo para rellenar la tarjeta de garantía. El nombre y los datos del propietario ya se han rellenado.

---

**Pregunta 2**

109

¿Cuánto tiempo tiene Dolores para devolver la tarjeta de garantía?

---

---

**Pregunta 3**

109

¿Qué más compró Dolores cuando estuvo en la tienda?

---

---

**Pregunta 4**

109

Al final de la factura aparecen escritas las palabras "gracias por su compra". Una de las razones posibles para ello es sencillamente la de ser educado. ¿Cuál sería otra posible razón?

---

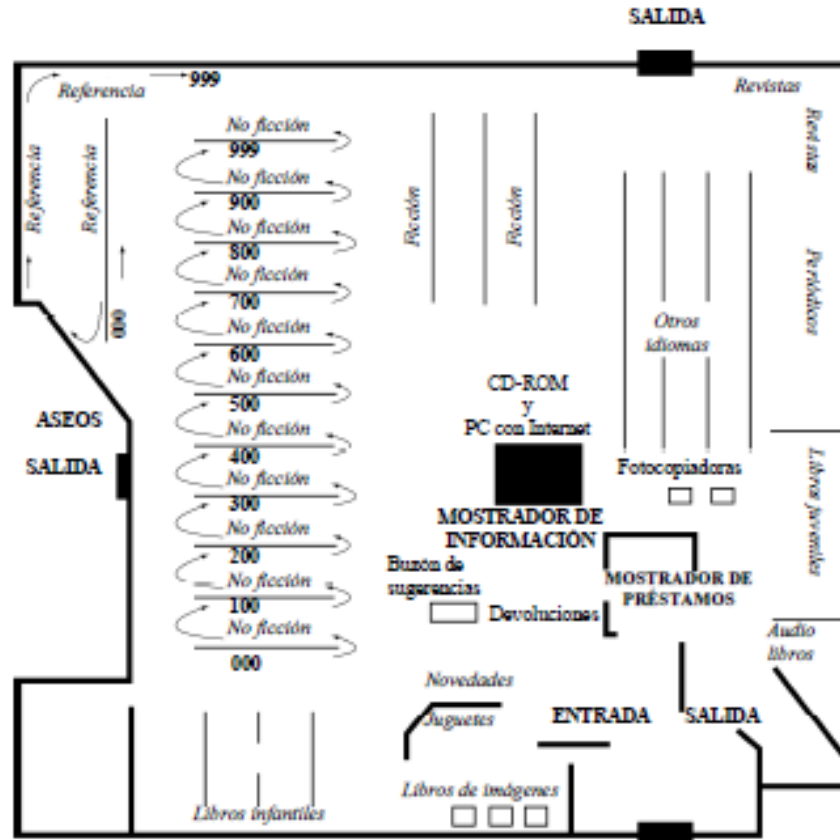
---

---

---

---

## PLANO DE LA BIBLIOTECA



---

**Pregunta 1**

109

En el colegio te dicen que tienes que leer una novela en francés. Dibuja en el plano anterior un círculo alrededor de la sección donde sería más probable que encontraras esa clase de libro para tomar prestado.

---

**Pregunta 2**

2109

¿Dónde están situadas las novedades?

- A En la sección de ficción.
- B En la sección de no ficción.
- C Cerca de la entrada.
- D Cerca del mostrador de Información.

Explica por qué puede haberse elegido ese lugar para las novedades.

---

---

---

---

---



## AVISO EN EL SUPERMERCADO

### Alerta de alergia a los cacahuetses Galletas rellenas de chocolate

*Fecha de la alerta:* 4 de febrero  
*Nombre del fabricante:* Fine Foods Ltd.

*Información sobre el producto:*  
Galletas rellenas de chocolate, 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y Consumir preferentemente antes del: 1 de julio).

*Detalles:*  
Algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuetses no deben comer estas galletas.

*Actuación por parte del consumidor:*  
Si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información.

---

**Pregunta 1**

1 0 9

¿Cuál es la finalidad de este aviso?

- A Hacer publicidad de las galletas rellenas de chocolate.
  - B Indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas.
  - C Prevenir a las personas acerca de las galletas.
  - D Explicar dónde comprar galletas rellenas de chocolate.
- 

**Pregunta 2**

1 0 9

¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

---

**Pregunta 3**

1 0 9

A.- ¿Tú qué harías si tuvieras que comprar estas galletas?

---

---

---

---

---

B.- ¿Por qué lo harías?

*Utiliza la información del texto para apoyar tu respuesta.*

---

---

---

---

---

**Pregunta 4**

1 0 9

¿Por qué incluye el aviso de las fechas para "consumir preferentemente"?

---

---

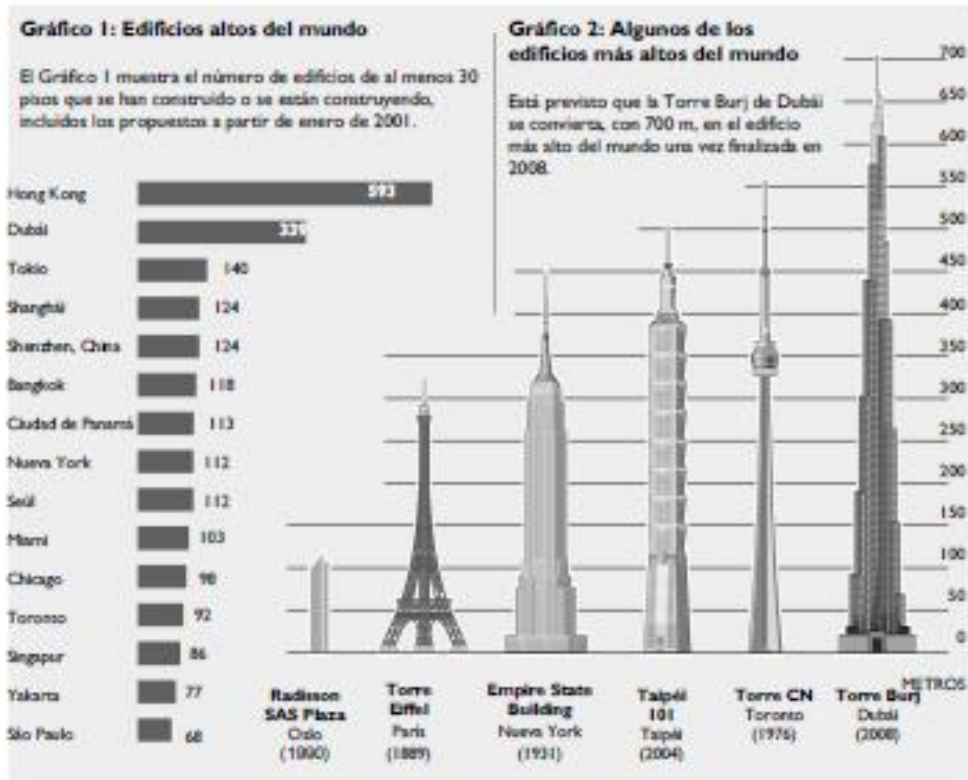
---

---

---

## EDIFICIOS ALTOS

«Edificios altos» es un artículo de una revista noruega publicado en 2006.



### Pregunta 1

109

Cuando se publicó el artículo, ¿cuál era el edificio más alto finalizado según el gráfico dos?

---

**Pregunta 2**

109

¿Qué tipo de información proporciona el Gráfico 1?

- A Una comparación de la altura de distintos edificios.
- B El número total de edificios en distintas ciudades.
- C El número de edificios que superan una determinada altura en varias ciudades.
- D Información sobre el estilo de los edificios de distintas ciudades.

---

**Pregunta 3**

109

El Radisson SAS Plaza de Oslo (Noruega), sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el Gráfico 2?

---

---

---

---

---

---

---

**Pregunta 4**

109

Imaginate que un artículo como éste, sobre edificios altos, se publica de nuevo dentro de 20 años.

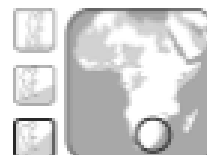
A continuación se incluyen dos elementos del artículo original. Indica si es o no probable que estos elementos cambien en 20 años rodeando con un círculo «Sí» o «No» en la tabla siguiente.

Elemento del artículo	¿Es probable que cambie en 20 años?
El título del Gráfico 2.	Sí / No
El número de edificios mencionados en el Gráfico 1.	Sí / No

## TREKKING EN ÁFRICA

Trekking en el norte del Drakensberg: Sudáfrica / Lesotho

Ficha informativa



### DESCRIPCIÓN GENERAL

- El trekking por el norte del Drakensberg incluye atravesar la escarpadura norte del Drakensberg a gran altitud. La ruta, de unas 40 millas (65 km) aproximadamente, se extiende a lo largo de la frontera entre Sudáfrica y Lesotho, y precisa 5 agotadores días para completarse. El trekking está lleno de momentos espectaculares, como las impresionantes vistas desde más allá del Anfiteatro hasta el Diente del Diablo, a medida que se va en dirección a la Escalera Metálica, y la salida del sol vista desde el Mponjwane, para la que bien merece la pena poner el despertador.
- Punto de partida: aparcamiento El Centinela, Parque Nacional Real Natal.
- Punto de llegada: hotel El Pico de la Catedral.
- Dificultad y altitud: se trata de un camino de alta montaña en una de las zonas más remotas de la cordillera del Drakensberg. La marcha puede resultar bastante ardua y los días largos. Un buen sentido de la orientación es fundamental para realizar la travesía con seguridad.

### ÉPOCA ADECUADA Y DIFERENCIAS ESTACIONALES

- Mejores meses para viajar: abril, mayo, junio o septiembre, octubre, noviembre.
- Clima: los veranos en el Drakensberg pueden ser muy cálidos y muy húmedos. Los inviernos son mucho más secos, pero siempre existe el riesgo de precipitaciones, probablemente en forma de nieve en las zonas altas. En la primavera y el otoño las temperaturas diurnas son ideales (entre 60°F/15°C y 70°F/20°C), pero por la noche caen frecuentemente por debajo del punto de congelación.

TEMPERATURA Y PRECIPITACIONES												
Temperatura máxima (media diaria)												
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21
Temperatura mínima (media diaria)												
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12
Precipitaciones (media mensual)												
(Pulgada)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5	7,9
(Milímetros)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC



**Pregunta 1**

109

¿A qué altitud se encuentra el aparcamiento El Centinela? Da la respuesta en pies y en metros.

\_\_\_\_\_ pies

\_\_\_\_\_ metros

**Pregunta 2**

109

Según la información facilitada, ¿dónde pasarías la noche tras el segundo día de caminata?

- A En el aparcamiento El Centinela.
- B En la cueva de Ifidi.
- C En la cueva de Rwanqa.
- D En la cueva del Mponjwane.
- E En la cueva de Twins.
- F En el hotel El Pico de la Catedral.

---

**Pregunta 3**

109

¿Qué día del trekking crees que será el más difícil? Utiliza la información facilitada para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

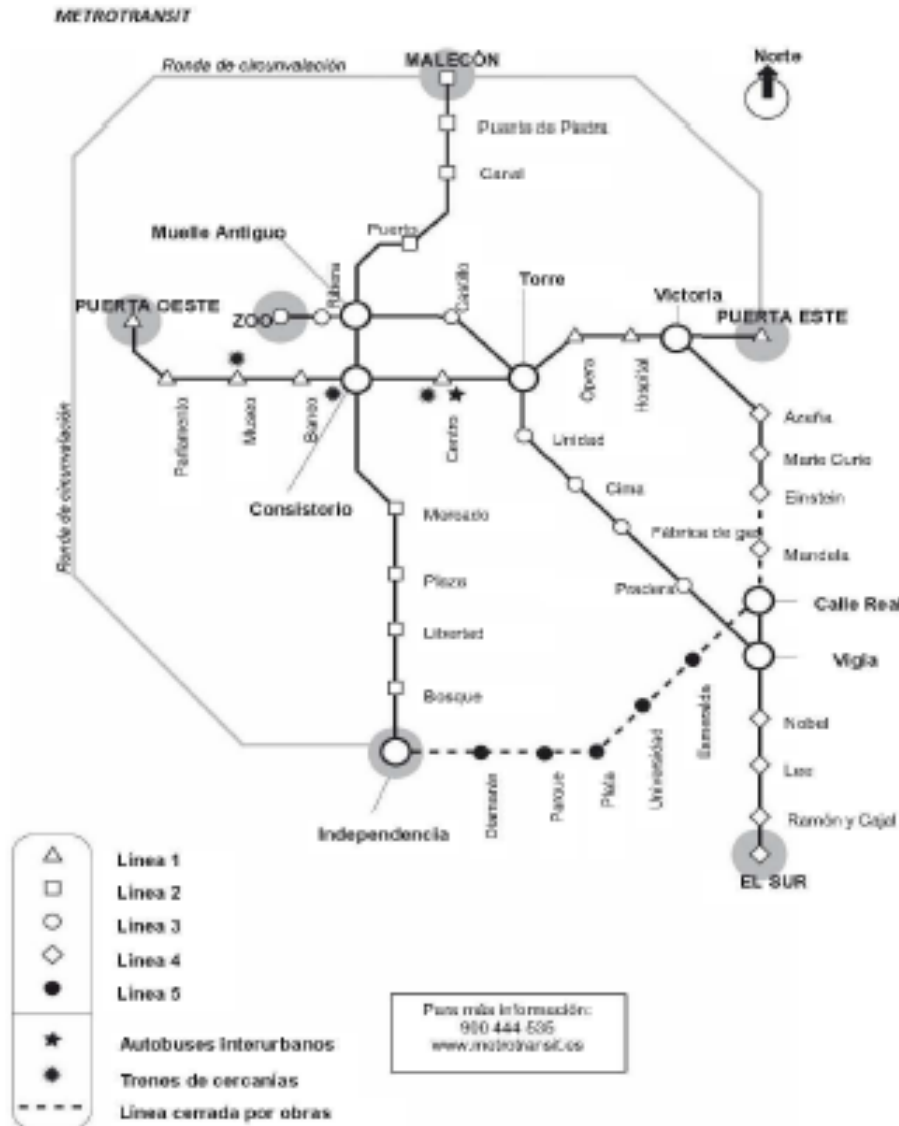
**Pregunta 4**

109

¿La mañana de qué día del trekking verás la salida del sol mencionada en la descripción general?

- A Día 1.
- B Día 2.
- C Día 3.
- D Día 4.
- E Día 5.

# METROTRANSIT



## Pregunta 1

2109

Tienes que encontrar el camino más corto en metro desde la estación Marie Curie hasta la estación Bosque.

Dibuja el camino que seguirías.



## LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES

### ¿Son peligrosos los teléfonos móviles?

	<b>Si</b>	<b>No</b>
1.	Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.	Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
2.	Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.	Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
3.	Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
4.	Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar un cáncer en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.	Los investigadores admiten que no está claro que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
5.	El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que los teléfonos móviles, las líneas eléctricas también emiten radiaciones.	La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.

**Punto clave**  
Las informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.

**Punto clave**  
Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.

6. Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos.

Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.

### Si usas teléfono móvil...

#### Punto clave

Dado el enorme número de usuarios de teléfonos móviles, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones sobre la salud pública.

#### Haz

Limita la duración de las llamadas.

Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lleves en modo de espera.

Compra un móvil con gran «autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.

#### No hagas

No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes.

No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR»<sup>1</sup> elevada. Esto significa que emite más radiación.

No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.

Este texto procede de un sitio web.

Utilízalo para responder a las siguientes preguntas.

<sup>1</sup> SAR (Tasa específica de absorción, en sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa un teléfono móvil.

---

**Pregunta 1**

1 0 8

¿Cuál es la finalidad de los puntos clave? El propósito de estas cartas es...

- A Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan los teléfonos móviles.
- D Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

---

**Pregunta 2**

1 0 8

Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra.

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas *Sí* y *No* de la tabla *¿Son peligrosos los teléfonos móviles?*

- A Respalda el argumento de *Sí*, pero no lo demuestra.
- B Demuestra el argumento del *Sí*.
- C Respalda el argumento de *NO*, pero no lo demuestra.
- D Muestra que el argumento del *NO* es falso.

---

**Pregunta 3**

1 0 8

Fíjate en el Punto 3 de la columna *No* de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos "otros factores"? Justifica tu respuesta.

---

---

---

---

**Pregunta 4**

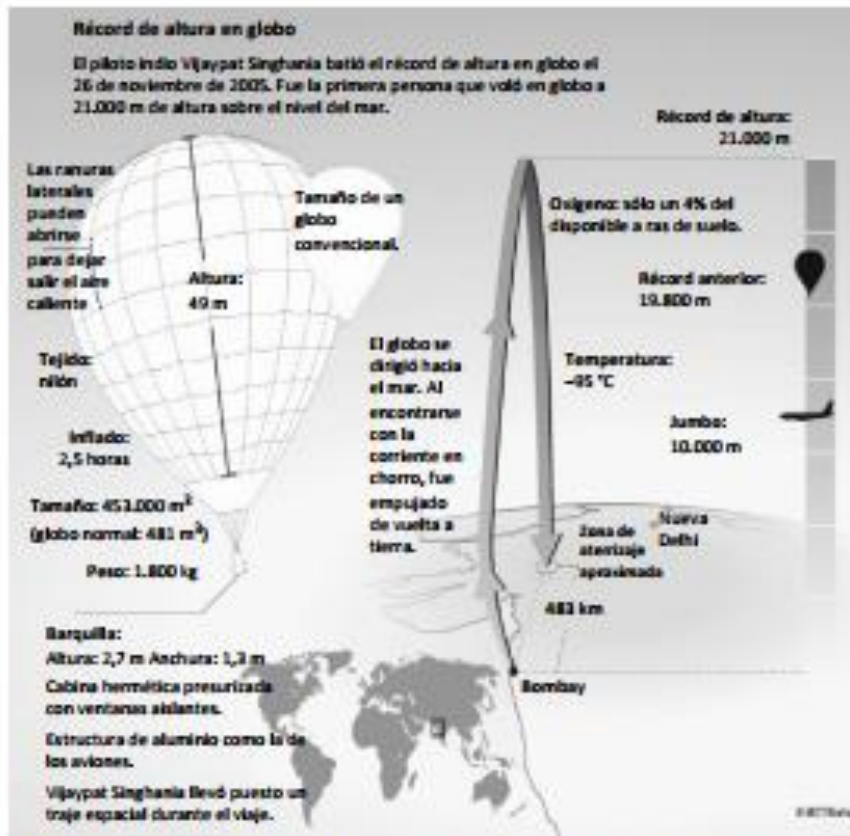
1 0 8

Fíjate en la tabla titulada *Si usas teléfono móvil...*

¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

- A No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
- D Las Instrucciones de la columna *Haz* están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna *No hagas*, a todos los demás.

## EL GLOBO



Utiliza el texto "El globo" de esta página para responder a las siguientes preguntas.

### Pregunta 1

1 0 9

¿Cuál es la idea principal del texto?

- A Singhania estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B Singhania estableció un nuevo récord mundial.
- C Singhania sobrevoló tanto el mar como la tierra.
- D El globo de Singhania era enorme.

---

**Pregunta 2**

2 | 109

Vijaypat Singhanía utilizó algunas tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

---

**Pregunta 3**

1 | 09

¿Cuál es la finalidad de incluir el dibujo de un jumbo en este texto?

---

---

---

---

---

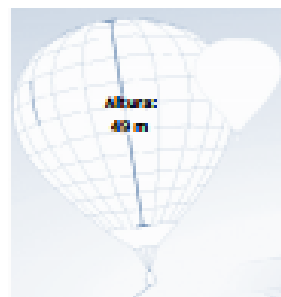
---

---

**Pregunta 4**

1 | 09

¿Por qué hay dos globos dibujados?



Tamaño de un globo convencional

- A Para comparar el tamaño del globo de Singhanía antes y después de haberlo inflado.
- B Para comparar el tamaño del globo de Singhanía con el de otros globos.
- C Para mostrar que el globo de Singhanía parece pequeño desde el suelo.
- D Para mostrar que el globo de Singhanía casi choca con otro globo.

## Anexo E. Secuencia Didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA	
Título de la Secuencia Didáctica	Estrategias de comprensión lectora de textos discontinuos
Área/Asignatura	Comunicación
Temporalización	Tres semanas (18 horas)
No. de sesiones previstas	6 (2 o 4 horas cada una)
Grado Escolar	Noveno y Décimo

### 1. ETAPA PREPARATORIA

Una vez realizada la caracterización de la comprensión lectora de textos discontinuos de los estudiantes pertenecientes a la muestra que fueron evaluados a través de la Prueba PISA; se encontró que estos evidencian un desempeño satisfactorio en los diferentes niveles de comprensión: Obtención y Recuperación, Interpretación e Integración y Reflexión y Valoración.

El mejor desempeño se evidenció en el proceso de Obtención y Recuperación de la información, siendo esto consecuente con la facilidad evidenciada en los estudiantes en la lectura de aquellos textos cuyo formato corresponde a los instruccionales y en el manejo de textos impresos (solicitudes y formularios), en los cuales solo deben acceder al contenido para copiar datos concretos.

En lo que respecta a las falencias de lectura detectadas en la valoración realizada, se encontró que los participantes del estudio presentan mayor dificultad en la comprensión de cuadros y gráficos, los cuales requieren de procesos de Interpretación y Reflexión y en los textos que se encuentran en formatos de tipo Descriptivo y Expositivo.

En lo referente al contexto fueron los textos de tipo educativo en los que se evidenció un acercamiento efectivo por parte de los estudiantes (quizás porque mantienen una relación más recurrente con este tipo de textos) y en menor medida se encontraron los textos de tipo público o privado.

De lo anterior, surge la necesidad de construir una propuesta de intervención pedagógica y didáctica, a través de la cual se busque mejorar las falencias mostradas por los estudiantes durante el diagnóstico, y se centre en la implementación de prácticas escolares dentro del aula que, basadas en ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje, medien el proceso de comprensión lectora de los jóvenes, enfatizando en los requerimientos sugeridos por las pruebas internacionales

#### 1.1. OBJETIVO GENERAL

Implementar una serie de estrategias de comprensión lectora de textos discontinuos que favorezcan la competencia lectora de los estudiantes de la básica secundaria y media de una I.E.

## 1.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Promover la lectura de imágenes a partir de la interpretación de diferentes tipos de representaciones gráficas.
2. Dar conocer a los educandos los distintos tipos de textos discontinuos, identificando sus características y su funcionalidad.
3. Propiciar en los estudiantes la comprensión de diversos tipos de textos discontinuos, identificando las relaciones entre conceptos y la intención comunicativa que en ellos subyacen.
4. Orientar a los educandos en la construcción de estrategias metacognitivas que contribuyan a la superación de sus falencias en comprensión y al mejoramiento de su competencia lectora.
5. Evaluar el desempeño de los jóvenes mediante la realización de actividades que respondan a los criterios establecidos por PISA, para la cualificación de un lector competente en la comprensión de distintas tipologías textuales.

## 2.ETAPA DE PRODUCCIÓN

De acuerdo con lo anterior, y con el fin de lograr el objetivo de esta investigación, se diseña la presente secuencia didáctica, que apunta a generar prácticas educativas con las que los estudiantes mejoren sus procesos de comprensión lectora, específicamente en lo relacionado con el abordaje y la interpretación de textos discontinuos es decir, aquellos que en las pruebas estandarizadas como PISA buscan que el joven obtenga la información más relevante del texto, reflexione sobre la forma y el contenido de este y elabore una interpretación propia del mismo, teniendo en cuenta sus saberes previos y la utilidad que tienen en su cotidianidad.

### 2.1DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El ser humano experimenta el desarrollo de un proceso de lectura en la medida en que, además de aprender la decodificación de símbolos escritos, también lleva a cabo una interpretación del mundo que lo rodea. De este modo, resulta necesario entender la acción de leer como una actividad inherente al hombre, en tanto este construye permanentemente una significación de todos aquellos estímulos, experiencias, situaciones y signos que se hallan inmersos en su entorno.

No obstante, como resultado de una percepción tradicionalista de la lectura (en la que se le concibe como el mero ejercicio de interpretar los códigos escritos), se ha promulgado la idea de que las generaciones actuales manifiestan una total apatía hacia la lectura; concepción que desconoce por completo el hecho de que el joven lee en todo momento, a través de la comprensión de los mensajes mediáticos, de las expresiones corporales, etc., y, a su vez, contribuye a que espacios como la escuela enfatice su quehacer solo en la decodificación del texto escrito, sin dar una real importancia a la formación de seres reflexivos.

De seres pensantes que logren establecer con claridad esa interacción indispensable entre su pensamiento y el lenguaje, para hacer de cada uno de sus actos lectores, un fenómeno en el que reconozcan la utilidad de los textos en su vida, anticipen sus apreciaciones ante lo sugerido en estos, elaboren inferencias y, claro está, construyan una significación pertinente y coherente de lo leído. De esta manera, podrá alcanzarse lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (1998), cuando asegura que: “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.” (p. 47).

Como puede verse, y atendiendo a los parámetros establecidos por las pruebas internacionales, existe una enorme necesidad de propiciar prácticas escolares, en las que el estudiante comprenda, utilice, reflexione y se interese en la lectura consciente de los textos para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, acrecentar sus conocimientos y participar activa y eficazmente en los distintos ámbitos contemplados por la sociedad.

Cabe señalar que para la correcta ejecución de esta propuesta de intervención dentro del aula de clase, se hará uso de distintos instrumentos (físicos y tecnológicos) y de materiales (en formato impreso o digital) que faciliten la realización de cada uno de los ejercicios planteados, y proporcionen, tanto al maestro como a sus educandos, los medios apropiados para hacer del proceso de comprensión lectora de los textos, una experiencia agradable, atractiva y motivadora dentro del ambiente educativo.

Así pues, esta secuencia está conformada por seis actividades, cada una de las cuales tiene un propósito particular, unas estrategias definidas, un tiempo, unos instrumentos, unos resultados de aprendizaje, etc. En primer lugar, se partirá de una lectura intuitiva, es decir, en la que el estudiante expresará lo que le provoca la percepción de ciertos textos; luego se abordará lo que PISA denomina como el “formato”, esto es, los distintos tipos de textos discontinuos, para así ahondar posteriormente en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-intertextual, a fin de evidenciar las falencias presentes en los estudiantes.

Tras esta etapa, se realiza un ejercicio en el que en diferentes textos discontinuos se analiza lo sugerido por PISA, es decir, el contexto comunicativo, el propósito, los destinatarios, etc., para en la siguiente actividad evaluar los tres procesos cognitivos con los que esta prueba categoriza a un lector competente. Finalmente, luego de identificar las habilidades y falencias de los alumnos, se desarrolla una actividad de meta-cognición, que permite a los jóvenes tomar conciencia de sus dificultades y buscar una posible solución a estas.

A continuación, se presenta cada una de las actividades que hacen parte de esta secuencia, especificando aspectos como: su nombre, duración, una breve descripción, las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas y los criterios de evaluación a tener en cuenta, para la valoración del trabajo realizado por los estudiantes.

**2.3. DESARROLLO DE ACTIVIDADES**

<b>ACTIVIDAD UNO</b>		
<b>NOMBRE: “DIME QUÉ VES”</b>	<b>DURACIÓN: 2 HORAS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
Como se sabe, cuando se aborda el estudio de una imagen se deben tener en	-Lectura de imágenes.	-Nivel de literalidad evidenciado en las



cuenta dos niveles de análisis: uno denotativo y otro connotativo (Aparici y García, 2008) cada uno de los cuales le permite al individuo construir una significación de lo que observa. Por lo anterior, en esta actividad inicial se lleva a cabo una lectura perceptual de dos textos discontinuos (de carácter icónico): un cómic y un aviso publicitario; con el fin de ahondar en el nivel connotativo de los alumnos ante dichas imágenes, es decir, sus impresiones subjetivas frente a lo que les provocan estas representaciones gráficas y claro está, a la manera cómo apelan a sus experiencias personales para generar una apreciación particular de las mismas.

-Cuestionario de preguntas que oriente al educando, en su proceso de interpretación y criticidad del texto.

-Registro escrito de datos o ideas claves extraídas por el estudiante.

-Escritura de notas al margen que le permitan a los educandos exteriorizar, con mayor facilidad, sus impresiones o emociones frente a lo observado.

-Debate en el que se expongan y confronten las apreciaciones de todos los alumnos ante las imágenes analizadas.

significaciones otorgadas a las imágenes.

-Grado de criticidad de los educandos frente a los textos estudiados.

-Asociación o contraste de lo observado con el entorno real inmediato de los alumnos.

-Utilización de las experiencias personales para la construcción de sus opiniones.

-Actitud del alumno frente a los ejercicios propuestos

### TEXTOS EMPLEADOS



Texto1 tomado de: <http://bit.ly/2BrCOTe>

### ORIENTACIONES

1. Escribe alrededor de la imagen las sensaciones que te provoca el comic.
2. ¿Cuál es el contexto en el que ocurre la situación presentada en el comic?
3. ¿Qué puede inferirse de la actitud de cada uno de los personajes?
4. La respuesta de Olafo evidencia ironía, cinismo o irrespeto? Argumenta tu respuesta.
5. A partir de las impresiones que te generó la lectura del cómic, construye una postura frente a la situación presentada y argúmentala ante tus compañeros en una puesta común.



Texto2 tomado de: <http://bit.ly/2ADTVUK>

1. ¿Cuál es la intención de que aparezcan fórmulas en el aviso?
2. ¿Cuál crees es el objetivo primordial de este aviso?
3. ¿Crees que la información presentada en el aviso es comprensible para todas las personas? Justifica tu respuesta.
4. A partir de las impresiones que te generó la observación del aviso, construye una postura frente a la situación presentada y argúmentalas ante tus compañeros en una puesta común.

### ACTIVIDAD DOS

**NOMBRE:** “Conociendo los textos discontinuos”

**Duración:** 4 horas

**DESCRIPCIÓN**

**ESTRATEGIAS**

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

En lo que respecta a la manera de abordar un texto, se hace necesario tener en cuenta su tipología. Por tal razón, PISA (2009) realiza

-Explicación de la temática a partir del abordaje

-Identificación de las características estructurales,

una clasificación de los textos discontinuos con base en su estructura, formato y contexto. En este sentido, es necesario dar a conocer a los estudiantes las características particulares de los textos, a fin de facilitar su identificación y comprensión.

Para lo anterior, el maestro presenta un ejemplo de cada tipo de texto: cuadros y gráficos, tablas y matrices, diagramas, etc. Y explica a los estudiantes sus particularidades estructurales y de contenido para que posteriormente, sean ellos mismos quienes logren una identificación clara de esta clasificación textual y por ende, realicen una comprensión adecuada.

de algunos textos discontinuos.

-Elaboración de cuadros comparativos, en los que se establecen las semejanzas y diferencias existentes entre los tipos de textos.

-Desarrollo de fichas en las que el educando discrimine los tipos de textos discontinuos; clasificando una serie de estos que se le presentan de forma impresa y digital.

de contenido y de uso de cada tipo de texto.

-Relación de la utilidad de cada uno de los textos con la vida del estudiante.

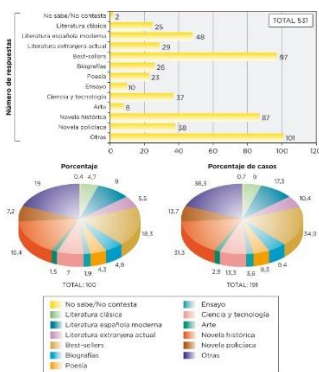
-Manejo de los aspectos conceptuales abordados durante el desarrollo de la actividad.

-Interés del educando frente a los ejercicios planteados.

### TEXTOS EMPLEADOS



Texto1.tomado de: <http://bit.ly/2A9yt90>



Texto2.tomado de: <http://bit.ly/2AddRgE>

Segmentación del Sistema Escolar  
Distribución de Matrícula según Grupo Socioeconómico

Grupo Socioeconómico	Años de educación de la madre	Ingreso mensual	% matrícula municipal	% matrícula particular subvencionada	% matrícula particular pagada	% del grupo sobre la matrícula total
Bajo	7	\$ 119.000	79,4%	20,6%	0%	10%
Medio Bajo	9	\$ 180.000	81,9%	18,1%	0%	32%
Medio	11	\$ 331.000	47,6%	52,3%	0%	37%
Medio Alto	13	\$ 738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
Alto	16	\$ 1.526.000	0,0%	6,1%	93,9%	7%

Fuente: MINEDUC 2003. Tomado de Montt, P. et al. (2006).

Texto3. tomado de: <http://bit.ly/2hWnWE2>

### ORIENTACIONES

1. Con base en las explicaciones dadas acerca de los diferentes tipos de texto, identifica las características particulares de cada texto y completa el siguiente cuadro.

TEXTOS	ESTRUCTURA	FORMATO	CONTEXTO
Texto1			
Texto2			
Texto3			

2. Diseña un cuadro en el que se evidencien las semejanzas y diferencias existentes entre los distintos tipos de textos.

3. Sustenta la importancia y funcionalidad de cada tipo de texto presentado.

### ACTIVIDAD TRES

NOMBRE: "EXPLORANDO TU COMPRENSIÓN LECTORA" DURACIÓN: DOS HORAS

DESCRIPCIÓN

ESTRATEGIAS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (1998) el proceso de comprensión lectora del sujeto está constituido fundamentalmente, por tres niveles: uno literal (en el que la apreciación se centra en la información que aparece explícita en el texto); uno inferencial (en el cual el lector establece una abstracción de lo leído); y uno crítico-intertextual (en el que se reconstruye la macroestructura del texto, reconociendo los distintos puntos de vista y asumiendo una postura crítica). En esta actividad se deja a consideración de los educandos algunos cuadros y gráficos en los cuales se representen los datos relacionados con un tema controversial para el país como, por ejemplo: el desempleo, índice de violencia o la seguridad en las calles etc., esto con el fin de hacer que el alumno evidencie su capacidad para seleccionar la información presentada en el texto, deducir ciertas apreciaciones frente a lo leído y, finalmente, asumir una actitud reflexiva ante la relevancia de dicha problemática abordada en estos gráficos.

-Formulación de preguntas relacionadas con aspectos puntuales de la información contenida en el texto presentado.

-Formulación de cuestionamientos que requieran de una actitud reflexiva para su solución.

-Elaboración y verificación de hipótesis frente a los datos expuestos en los textos.

-Producción de un escrito corto en el que los estudiantes expongan sus puntos de vista acerca de lo planteado en los cuadros y gráficos que se les han dado.

-Desarrollo de los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual de los alumnos.

-Identificación de la macroestructura textual de los cuadros y gráficos presentados.

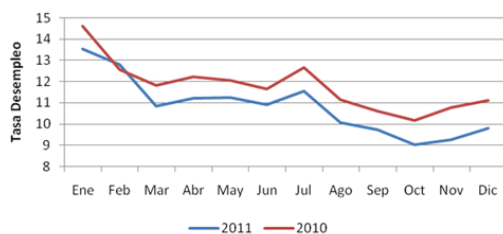
-Capacidad para seleccionar la información solicitada en los ejercicios.

-Dominio de los aspectos sintácticos, gramaticales y semánticos de la lengua, necesarios para la producción de un texto escrito.

-Actitud mostrada por el educando durante la realización de la actividad.

## TEXTO EMPLEADO

**Tasas de Desempleo en Colombia.  
Total Nacional**



tomado de: <http://bit.ly/2A9jXxY>

## ORIENTACIONES

1. Con base en el análisis del texto, identifica las características del mismo en cuanto a: estructura, formato y contexto.

2. ¿Qué temática se aborda en el texto?

3. ¿Qué datos se correlacionan en el texto?

4. A partir de la información suministrada por el texto, especifica si la tasa de desempleo aumentó o disminuyó entre el 2010 y 2011. Justifica tu respuesta.

5. En qué meses del año se evidencia la tasa más alta y la tasa más baja de desempleo durante los años ya mencionados?

6. ¿Qué factores crees que incidan en la variación evidenciada en el gráfico? Argumenta tu respuesta.

7. Con base en las respuestas dadas en los puntos 5 y 6, elabora un escrito que explique la variación de las tasas de desempleo en Colombia entre los años 2010 y 2011.

---

**ACTIVIDAD CUATRO**

---

**NOMBRE: “ANALIZANDO UN TEXTO”****DURACIÓN: CUATRO HORAS**

---

**DESCRIPCIÓN**

Según PISA (2001) la lectura de textos discontinuos implica la implementación de ciertos procesos cognitivos en los cuales se identifique, interprete y reflexione la información presentada; de ahí que, durante la aplicación de esta prueba, se pretenda que el alumno logre reconocer en el texto aspectos propios de este como: su contexto y propósito comunicativo, sus destinatarios, su estructura, su contenido principal, su género y tipología textual, pues con cada uno de ellos podrá construir una significación en la que relacione lo leído con el uso y la asociación que pueda tener con su entorno.

De acuerdo con lo anterior, en esta actividad se lleva a cabo el análisis minucioso de un texto discontinuo específicamente, una valla publicitaria que alude a la compra de un producto en particular para demostrarle a los educandos que más allá de la imagen y la información que se muestra, se encierra todo un mensaje que apunta a la persuasión de un público determinado y trae consigo un contenido global que apela a una serie de experiencias reales para su construcción.

**ESTRATEGIAS**

- Lectura y análisis de imágenes.
- Cuestionario de preguntas en el que se planteen interrogantes tendientes a identificar el propósito del texto y el público al que va dirigido.
- Análisis de la importancia que tiene la publicidad en la vida cotidiana.
- Elaboración de un escrito en el que se exprese una opinión personal acerca de lo observado.
- Diseño de una valla publicitaria en la que se evidencien los criterios estudiados.

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- Capacidad del alumno para seleccionar y extraer la información solicitada.
  - Criticidad del estudiante para asumir un punto de vista frente a lo presentado en el texto analizado.
  - Vinculación del texto analizado con su funcionalidad y pertinencia en la vida del joven.
  - Dominio de los aspectos sintácticos, gramaticales y semánticos necesarios para la producción de un texto escrito.
- 

**TEXTO EMPLEADO**

tomado de: <http://bit.ly/2jsN8T0>

**ORIENTACIONES**

1. con base en lo observado en el texto, señale las características de este en cuanto a estructura, formato y contexto.
  2. ¿Cuál crees es el propósito del texto?
  3. ¿A qué público está dirigida la información del texto?
  4. ¿Consideras que el mensaje presentado en el texto genera un impacto en las personas? Si o No. ¿Por qué?
  5. Elabora un escrito donde expreses tu opinión personal sobre lo analizado en la valla.
  6. Diseña una valla publicitaria que comprenda los aspectos analizados.
-

---

**ACTIVIDAD CINCO**

---

**NOMBRE: “SERÉ UN LECTOR COMPETENTE”****DURACIÓN: DOS HORAS****DESCRIPCIÓN**

Para la OCDE (2011) la competencia lectora se configura como la capacidad con la que cuenta el sujeto para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos, a fin de hacer un uso efectivo de lo comprendido en la sociedad. PISA establece tres procesos cognitivos a partir de los cuales se cualifica a un lector competente, en la medida en que selecciona, obtiene, interpreta y cuestiona lo leído para relacionarlo con su contexto. Por lo anterior, en esta actividad se utiliza un texto específicamente, los datos de una encuesta sobre los contenidos que más frecuentan actualmente los jóvenes en internet, para que los estudiantes realicen cada uno de dichos procesos cognitivos: a) obtención de información relevante; b) elaboración de una interpretación; y c) reflexión sobre el contenido y forma del texto. De esta manera, se ahonda en un análisis textual a través del cual el alumno extrae la información más importante, apelando a sus conocimientos previos, para generar una significación que contemple el uso y la pertinencia del texto en su entorno.

**ESTRATEGIAS**

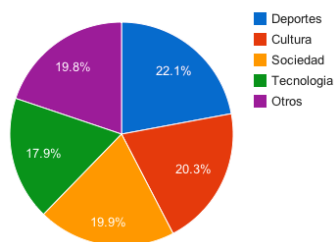
- Escritura de notas al margen con apreciaciones personales del alumno.
- Elaboración de un cuadro en el que se explicita información relevante del texto como: tema, propósito, uso, etc.
- Preguntas en las que se cuestione al alumno sobre datos literales del texto y algunas situaciones que requieran de su interpretación y reflexión.
- Construcción de una historieta, a través de la cual se exprese el punto de vista del estudiante frente a la información presentada.
- Debate en el que se socialicen y confronten las interpretaciones de los educandos frente a la información analizada.

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- Capacidad para seleccionar la información más importante.
  - Identificación de la macroestructura textual.
  - Utilización de experiencias personales para la comprensión del texto.
  - Capacidad crítica para asumir una postura frente a lo leído.
  - Reconocimiento del uso y la pertinencia del texto en relación a la funcionalidad de este en la vida del joven.
- 

**TEXTO EMPLEADO**

Visitas a contenidos

tomado de: <http://bit.ly/2jrR2v4>**ORIENTACIONES**

1. Escribe alrededor del texto las impresiones que te genera el texto.
  2. Elabora un cuadro donde especifiques el tema, el propósito y el uso que se le puede dar al texto.
  3. Contesta las siguientes preguntas basadas en la información del texto:
    - ¿Qué tipo de contenidos es el más visitado por lo jóvenes en internet?
    - ¿Cuál es el contenido menos visitado por los jóvenes en internet?
-

- ¿Qué rango de edad crees que se encuentran los jóvenes encuestados? Justifica tu respuesta.
  - ¿Los jóvenes encuestados forman parte de nuestro entorno o de un entorno extranjero? Argumenta tu respuesta.
4. Elabora una historieta o cómic que represente tu punto de vista sobre el texto analizado.
  5. Participa en una puesta en común de los aspectos analizados sobre el texto.

---

**ACTIVIDAD SEIS**

**NOMBRE: “ MI META-COGNICIÓN”**

**DURACIÓN: 4 HORAS**

DESCRIPCIÓN	ESTRATEGIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Con la realización de cada una de las actividades precedentes a esta, los estudiantes han podido identificar sus habilidades y falencias al momento de buscar comprender un texto discontinuo; por tal razón, en esta ocasión se llevan a cabo algunos ejercicios que permitan ahondar en la competencia meta cognitiva de los educandos es decir, en su capacidad para saber cuándo han comprendido o no un texto leído y por ende poder adentrarse en lo que Brown (1984) denomina las tres dimensiones de la meta cognición: a) el conocimiento consciente de lo estudiado; b) la autorregulación de las destrezas con las que se cuenta; y c) la habilidad para reflexionar, tanto de su propio conocimiento como del proceso para el manejo de este.</p> <p>Así pues, en esta actividad se presenta una serie de diversos tipos de textos discontinuos, a fin de que a través de los ejercicios de comprensión lectora propuestos, los educandos puedan hacerse conscientes de aspectos tales como: el tipo de texto cuya lectura les resulta más fácil; cuál de estos comprende más a partir de sus presaberes y en qué texto encuentra mayor dificultad para realizar hipótesis, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo de las rúbricas de autoevaluación y coevaluación (numerales 3.2 y 3.3.) que se proponen en la etapa de Evaluación de la presente Secuencia Didáctica; donde el estudiante exponga sus destrezas y dificultades para comprender un texto discontinuo.</li> <li>-Retroalimentación por parte del maestro para sugerir algunas estrategias que puedan dar solución a las dificultades manifestadas por el estudiante y para fortalecer sus destrezas.</li> <li>- Puesta en común en el grupo acerca de las percepciones que tiene cada estudiante frente al trabajo realizado e intercambio de ideas y estrategias empleadas para la comprensión de textos discontinuos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dominio conceptual de los aspectos estructurales, de contenido y de uso de los distintos tipos de textos abordados.</li> <li>-Capacidad de discriminación y selección de los textos.</li> <li>-Habilidad para asumir una postura clara y crítica ante el contenido de ciertos textos.</li> <li>-Reconocimiento personal de las destrezas y dificultades frente a la comprensión lectora de los textos.</li> <li>-Análisis de casos desde una perspectiva reflexiva, a partir de la funcionalidad de cada uno de los textos.</li> <li>-Desempeño en el trabajo en grupo para realizar un proceso de coevaluación objetivo y respetuoso.</li> <li>-Autoevaluación de la actividad.</li> </ul>

### 3.ETAPA DE EVALUACIÓN

En esta etapa se proponen tres ámbitos de evaluación: evaluación de la propuesta, evaluación de desempeño de los estudiantes y autoevaluación por parte de los estudiantes. Para este fin se diseñaron las rúbricas correspondientes a cada ámbito de evaluación; las cuales se proponen sean valoradas con los criterios que aparecen a continuación:

<b>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE DESEMPEÑO</b>	
<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>VALORACIÓN</b>
<b>EXCELENTE ( E )</b>	La valoración de EXCELENTE se otorga cuando se evidencia un desempeño óptimo en la ejecución de la actividad, cumpliendo a cabalidad el logro propuesto.
<b>SOBRESALIENTE (S)</b>	La valoración de SOBRESALIENTE se otorga cuando se evidencia un desempeño satisfactorio en la ejecución de la actividad, alcanzando a su vez, el cumplimiento del logro propuesto.
<b>ACEPTABLE (A)</b>	La valoración de ACEPTABLE se otorga cuando se evidencia un desempeño básico en la ejecución de la actividad, alcanzando un nivel mínimo del logro propuesto.
<b>INSUFICIENTE ( I )</b>	La valoración de INSUFICIENTE se otorga cuando se evidencia un desempeño bajo en la ejecución de la actividad y por ende no alcanza el logro propuesto.

#### 3.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

Componentes	ASPECTOS A EVALUAR				Observaciones
	E	S	A	I	
Las explicaciones dadas por el docente fueron claras y pertinentes.					
Las actividades propuestas por el docente fueron llamativas y acordes con los objetivos propuestos.					
Los espacios donde se llevaron a cabo las actividades tenían buenas condiciones de iluminación y ventilación.					
Los medios tecnológicos utilizados permitieron una mejor comprensión de las actividades.					
Los recursos gráficos empleados en el desarrollo de las actividades fueron claros y didácticos.					
La implementación de la propuesta permitió la adquisición de nuevos aprendizajes.					
<b>RECOMENDACIONES:</b>					

---

### 3.2. RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

---

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

---

#### ASPECTOS A EVALUAR

---

Componentes	E	S	A	I	Observaciones
Participo con agrado en las actividades propuestas.					
Desarrollo las actividades en los tiempos y espacios propuestos para estas.					
Colaboro con el orden y organización que se requiere en el desarrollo de las actividades.					
Expreso mis inquietudes y solicito explicaciones adicionales cuando las requiero.					
Reconozco y valoro la importancia de la implementación de los talleres impartidos en la propuesta.					
Propongo nuevas formas y acciones que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora.					

---

### 3.3. RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES

---

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

---

#### ASPECTOS COGNITIVOS

---

Componentes	E	S	A	I	Observaciones
Maneja los aspectos conceptuales abordados en las actividades.					
Domina los aspectos semánticos, sintácticos y gramaticales requeridos en la producción de textos.					
Diferencia las características particulares de los textos discontinuos.					
Reconoce las fortalezas y debilidades presentes en su proceso de comprensión lectora.					

---

#### ASPECTOS PROCEDIMENTALES

---

Componentes	E	S	A	I	Observaciones
Extrae la información de un texto discontinuo.					

---



---

Relaciona conceptos y realiza inferencias a partir de la lectura de un texto discontinuo.

---

Asume una posición crítica frente al contenido de los textos discontinuos.

---

Reconoce la pertinencia, uso y funcionalidad de los textos discontinuos.

---

**ASPECTOS ACTITUDINALES**

---

Componentes	E	S	A	I	Observaciones
-------------	---	---	---	---	---------------

---

Manifiesta interés en la realización de las actividades.

---

Desarrolla a cabalidad las actividades propuestas tanto a nivel individual como grupal.

---

Participa en los procesos de autoevaluación y coevaluación de las actividades.

---

## **CURRÍCULUM VITAE**

Martha Liliana Núñez López

[mnunez710@unab.edu.co](mailto:mnunez710@unab.edu.co)

Oriunda de la ciudad de Bucaramanga, Santander- Colombia, Martha Liliana Núñez López Especialista en Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y Fonoaudióloga egresada de la Universidad del Rosario.

La investigación titulada *“Planteamiento de una propuesta pedagógica para el mejoramiento de la competencia lectora a partir de la comprensión de textos discontinuos”*, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB.

Actualmente se desempeña como docente de apoyo para la inclusión de estudiantes invidentes en una institución educativa del sector oficial y como Rectora de un colegio de carácter privado, ubicado en el municipio de Piedecuesta, Santander- Colombia; donde se llevó a cabo el estudio.