



**Universidad Virtual  
Escuela de Graduados en Educación**

**Contribución de una intervención didáctica basada en el análisis de la  
imagen visual y el texto de los periódicos para la mejora de la  
competencia lectora interpretativa de los estudiantes de grado tercero**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en Educación**

Presenta:

**María Camila Graciano Guzmán**

Asesor tutor:

**Mtra. Yadira Sánchez**

Asesor titular:

**Dra. Astrid Viviana Rodríguez**

Medellín, Antioquia, Colombia

Mayo, 2014

## **Dedicatorias**

Este trabajo se lo dedico a Dios, quien me brindó la sabiduría, la inteligencia, los recursos para finalizar este trabajo y por supuesto, la Maestría en Educación. Sin Él nada es posible.

A mis padres quienes con su ejemplo me enseñaron, desde mi niñez, el valor del trabajo, el esfuerzo y la constancia.

A mi esposo, quien me brindó su apoyo durante el tiempo que estudié en la Maestría.

## **Agradecimientos**

Le agradezco a Isaac Absalón Gaviria Zapata, rector de la Corporación de Programas de Educación Social CORPROE, quien me brindó y aún me brinda enseñanzas valiosas sobre el valor de ser maestro y asimismo, me permitió el espacio y el tiempo para construir este trabajo en las aulas de CORPROE.

Deseo agradecerle al Instituto Tecnológico de Monterrey y a la Corporación Universitaria Minuto de Dios por poner a mi alcance los recursos tecnológicos y académicos para la construcción de este trabajo de grado.

Quiero agradecer a mis tutores, la maestra Yadira Sánchez y al maestro, Álvaro William Santiago, por las sugerencias y el apoyo que me brindaron durante la construcción del presente trabajo.

Como también a los profesores titulares, el doctor, Leonardo Perdomo y la doctora Astrid Viviana Rodríguez, quienes lideraron la línea de investigación en que se inscribió este trabajo.

A todos un sincero agradecimiento.

# **Contribución de una intervención didáctica basada en el análisis de la imagen visual y el texto de los periódicos para la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes de grado tercero**

## **Resumen**

Este trabajo se ocupó de la contribución de una intervención didáctica basada en el análisis de la imagen visual y el texto escrito de los periódicos y revistas para la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes de tercero. Partió de la preocupación por las débiles competencias lectoras de los estudiantes, su dificultad para interpretar textos, su exposición continua ante textos verbales y no verbales portadores de múltiples significados. El objetivo fue explorar de qué manera una estrategia de intervención didáctica, basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos escritos en los periódicos y revistas, contribuyó a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los alumnos. El marco teórico trató sobre la didáctica de la lectura en general y específicamente, unas investigaciones sobre didáctica de la lectura de imágenes y textos, los fundamentos de la imagen visual y el texto periodístico. Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo basado en la modalidad investigación-acción. La población se conformó por los estudiantes del Primer Ciclo Lectivo Integral (CLEI 2A) de 1º, 2º y 3º de la Corporación de Programas de Educación Social (CORPROE). La muestra se conformó con 16 estudiantes, jóvenes y adultos de tercero. Para recabar los datos, se empleó la observación participante, el diario de campo, la entrevista y las pruebas de comprensión lectora. El análisis de los datos se ejecutó a partir de tres categorías: intervención didáctica, prácticas lectoras y comprensión lectora interpretativa. La intervención diseñada desde las recomendaciones emanadas de otras experiencias duró cuatro semanas, y contribuyó, entre los resultados más relevantes, hacia mejoras en los desempeños en la competencia interpretativa, permitió identificar prácticas lectoras (interacción grupal, lecturas intertextuales y críticas y estrategias lectoras), el paso de la actitud pasiva a una más activa y trascendió fuera del aula con el interés despertado por la lectura del periódico. Al final, se plantearon las limitaciones y los interrogantes surgidos durante el estudio.

## Índice de contenidos

<b>Resumen</b> .....	iv
<b>Capítulo 1: Definición del problema de investigación</b>	
1.1 Antecedentes del problema.....	1
1.2 Preguntas de investigación.....	7
1.3 Objetivos.....	8
1.3.1. Objetivo general.....	8
1.3.2 Objetivos específicos.....	8
1.4 Justificación.....	9
1.5 Delimitación del estudio.....	12
<b>Capítulo 2: Marco teórico</b>	
2.1 Investigaciones sobre la didáctica lectura de imágenes visuales y textos.....	16
2.1.1 Fundamentos y Propuesta de Alfabetización Visual apoyada en recursos hipermediales.....	17
2.1.2 Propuesta didáctica para la lectura de signos visuales.....	19
2.1.3 ¿Cómo se lee una imagen?.....	22
2.1.4 Lectura crítica de los medios: memoria de resultados de un programa de intervención didáctica con personas Adultas.....	24
2.1.5 Leer desde la imagen: una experiencia con Emigrantes de Shaun-Tan.....	25
2.1.6 Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales.....	25
2.1.7 Estudio exploratorio para caracterizar las prácticas lectoras de los jóvenes universitarios y no universitarios.....	27
2.1.8 Hábitos de lectura.....	27
2.2 Fundamentos sobre la imagen visual y texto periodístico.....	29
2.2.1 La imagen visual y el texto escrito como portadores de significado en la sociedad y la alfabetización visual en la educación.....	29
2.2.2 Semiótica y textos visuales y escritos.....	31
2.2.3 Elementos para la lectura de las imágenes visuales.....	38
2.2.4 Elementos para la lectura de los textos multimodales de un periódico.....	42
2.2.5 Tipos de lectura de imágenes.....	44
2.2.6 Tipos de relaciones entre las imágenes visuales y los textos...45	
2.3. La lectura y su didáctica.....	47
2.3.1 Lectura.....	47

2.3.2 Interpretación.....	48
2.3.3 Comprensión lectora.....	51
2.3.4 Practicas de lectura.....	51
2.3.4.1 Lector.....	54
2.3.4.2 Texto.....	55
2.3.4.3 Contexto.....	56
2.3.5 Consideraciones desde la didáctica la lectura.....	56
2.3.5.1 Estrategias.....	58
2.3.5.2 Supuestos.....	59
2.3.6 Competencia interpretativa en la lectura de textos e imágenes y su evaluación.....	60

### **Capítulo 3: Metodología**

3.1 Método.....	66
3.2 Participantes.....	69
3.2.1 Universo.....	69
3.2.2 Muestra.....	70
3.2.3 Unidades de observación.....	71
3.3 Instrumentos.....	72
3.3.1 La observación participante.....	73
3.3.2 Bitácora o diario de campo.....	75
3.3.3 La entrevista cualitativa.....	76
3.3.4 Pruebas de comprensión lectora (pre-test u post-test).....	78
3.4 Procedimiento.....	79
3.5 Estrategias para la validación de los datos.....	81
3.6 Estrategias para el análisis de los datos.....	82

### **Capítulo 4: Análisis de los resultados**

4.1 Intervención didáctica.....	85
4.2 Prácticas lectoras.....	90
4.2.1 Prácticas lectoras declaradas.....	91
4.2.2 Prácticas lectoras reales.....	96
4.3 Comprensión lectora interpretativa.....	100
4.3.1 Resultados test inicial.....	102
4.3.2 Resultados del test final.....	105
4.3.3 Mejoras en la competencia interpretativa de los estudiantes.....	108
4.4 Confiabilidad y validez.....	112

### **Capítulo 5: Conclusiones**

5.1 Intervención didáctica.....	114
---------------------------------	-----

5.2 Comprensión lectora interpretativa.....	116
5.3 Prácticas lectoras.....	119
5.4 Limitaciones.....	125
5.5 Nuevas preguntas.....	126
<b>Referencias.....</b>	<b>128</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>134</b>
Apéndice A. Diario de campo.....	134
Apéndice B. Entrevista preliminar para los estudiantes (grupal).....	135
Apéndice C. Entrevista preliminar prácticas lectoras para los estudiantes (individual).....	136
Apéndice D. Entrevista prácticas lectoras para los estudiantes (individual).....	137
Apéndice E. Entrevista grupal prácticas lectoras (grupal).....	139
Apéndice F. Parámetros de observación.....	141
Apéndice G. Prueba de comprensión lectora interpretativa inicial.....	142
Apéndice H. Prueba de comprensión lectora interpretativa final.....	146
Apéndice I. Carta de autorización para la ejecución del estudio en CORPROE.....	150
Apéndice J. Apéndice J. Formato de consentimiento informado.....	151
Apéndice K. Resultados de la prueba inicial y final.....	153
Apéndice L. Categorización de los puntos por desempeños dentro la competencia lectora interpretativa (Baquero y Pulido, 2004).....	155
Apéndice M. Derrotero guía práctica de lectura.....	159
Apéndice N. Currículum Vitae.....	161

## Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de plano.....	41
Tabla 2 .Tipos de angulaciones.....	41
Tabla 3. Niveles y desempeños desde la semiología para la Competencia Comunicativa.....	64
Tabla 4. Niveles y desempeños desde la semiología para la Competencia Textual.....	65
Tabla 5. Estructura de la intervención didáctica.....	87
Tabla 6. Clasificación de las prácticas lectoras de los estudiantes.....	99
Tabla 7. Resultado del test inicial y final de comprensión lectora interpretativa de los grupos: sábado, domingo y miércoles.....	102
Tabla 8. Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial de comprensión lectora interpretativa.....	105
Tabla 9. Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final de comprensión lectora interpretativa.....	108
Tabla 10. Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial de comprensión lectora interpretativa.....	111
Tabla 11. Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final de comprensión lectora interpretativa.....	111

## **Capítulo 1. Problema de investigación**

El problema de investigación se conformó con cinco apartados fundamentales: los antecedentes, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y la delimitación del estudio.

En el primero, se abordarán los antecedentes que dieron origen al problema como la situación de las competencias lectoras, entre ellas la interpretativa en el ámbito nacional y local, la situación de la imagen como objeto de lectura en las aulas, estudios-intervenciones sobre lectura de imágenes; en el segundo, se enunciará el problema a resolver; en el tercero, se enuncian los objetivos, general y específicos; en el cuarto, la justificación que apunta a las demandas sociales, institucionales y las implicaciones del estudio; y finalmente, en el quinto, la delimitación del estudio en lo científico, espacio-temporal, material, en sus alcances y beneficios.

### **1.1 Antecedentes del problema**

Este estudio e intervención didáctica partió de la inquietud por la manera en que el análisis conjunto entre el texto escrito y las imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas podrían contribuir a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado 3 del Ciclo Lectivo Integral I (CLEI 2A) de la Corporación de Programas de Educación Social CORPROE.

Son tres las competencias lectoras fundamentales que estudiante debe desarrollar: la interpretativa, la propositiva y la argumentativa. Concretamente, mediante la interpretativa el estudiante es capaz de hallarle sentido al texto y recrearlo.

Tales competencias lectoras fueron, y aún son evaluadas, mediante pruebas que miden la calidad de la educación en el ámbito nacional e internacional. Como lo indicó el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2010), Colombia, entre los 65 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que fueron evaluados en 2009, ocupó el lugar número 52 en la prueba de lectura del Program for International Student Assessment (PISA).

Vale resaltar que son preocupantes los resultados obtenidos en las pruebas PISA de 2009. El ICFES, basado en los resultados, reveló que el desempeño del 47,1% de los evaluados no consiguió el nivel 2. Se espera en este nivel, que el estudiante demuestre capacidades para desenvolverse y ser productivo en la sociedad del conocimiento (Mariño, 2006). Efectivamente, los resultados de la prueba indicaron que los evaluados no contaron con las competencias requeridas para participar y ejecutar actividades propias de la sociedad actual e incluso, acceder a la educación superior. Es de destacar que en 2009 se redujo el porcentaje de escolares que no consiguieron el nivel 2 en 2006; es decir, bajó del 55% al 47.1 % (Mariño, 2006).

Según el ICFES (2010), lo precedente indicó que en los niveles alcanzados el 1A y el 1B, los estudiantes fueron capaces: en el primero, de hallar fragmentos independientes de información manifiesta, el tema central, el propósito del autor en un texto con contenido conocido, relacionar la información con conocimientos cotidianos; y en el segundo, de buscar información explícitamente enunciada en un texto corto y dispuesta en lugares destacados, con una sintaxis simple y un contexto familiar; en textos caracterizados por contener información mínima, destacada, repetitiva, con imágenes o símbolos conocidos.

Se puede decir que Colombia frente al mundo mostró, y aún muestra, un cuadro no muy alentador y en el ámbito local, tampoco.

Medellín alcanzó, según el ICFES (2012), unos resultados no muy positivos en la evaluación de lenguaje de las pruebas SABER de 2012 aplicada a los estudiantes de grado tercero de la Básica Primaria. Los resultados indicaron que frente al 53% de los escolares que alcanzó un nivel satisfactorio y avanzado, solo el 31% logró un nivel desempeño mínimo. En este nivel los estudiantes fueron capaces de recuperar información explícita, reconocer tipos de textos, identificar la situación comunicativa y ciertos tipos de palabras en textos sencillos; solo el 16% de los estudiantes, se ubicó en el nivel insuficiente porque no contestaron las preguntas menos complejas de la prueba.

Frente a esto, este estudio mediante la intervención didáctica procuró contribuir a la mejora de las competencias lectoras de los estudiantes, al tiempo que les brindó elementos para enfrentar el componente de Lenguaje de las pruebas SABER de la Básica Primaria, que contiene una serie de puntos que exigen la capacidad de analizar de manera conjunta la imagen y el texto.

Es un descuido que en las pruebas SABER desde su componente de lenguaje demanden a los estudiantes un análisis que integre la imagen visual y el texto escrito, lo contrario ocurre en el proceso de alfabetización soportado exclusivamente en los textos escritos y los códigos verbales donde a la imagen no se le presta la atención debida (Villa, 2011, Villa, 2008).

Basta mirar en la vida cotidiana para presenciar la circulación numerosos textos acompañados con imágenes visuales que llevan significados desconocidos por los estudiantes y maestros, quienes se encuentran expuestos a ellas la mayor parte del

tiempo. Esto va más allá, puesto que la imagen es un elemento social, cultural y político al tiempo que sistema expresión, estrategia y explicación de los grupos y medios que forman parte de la sociedad (Karam, 2011)

Con la creciente la presencia de la imagen visual y textos escritos en los medios de comunicación social, sus destinatarios al no poseer fundamentos analíticos para su interpretación y lectura crítica, prescinden de una base para ampliar su comprensión y conocimiento de la realidad. Este contexto interpela a los docentes y las instituciones a asumir un reto nuevo y diferente: “afrontar nuevas alfabetizaciones, dentro de las que se encuentra la visual” (Villa, 2008, p. 202).

Este trabajo fue una oportunidad para que los jóvenes y adultos que participaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del código escrito, hayan iniciado el desarrollo de su competencia interpretativa, que a corto, mediano o largo plazo les permita elaborar inferencias textuales más apropiadas, no sólo de los textos que leen sino también de las imágenes que perciben a diario.

En el Área de Lenguaje se plantea el imperativo de que son diversas las competencias lectoras que los estudiantes de grado primero a tercero deben desarrollar, saber: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Esto es precisamente lo que evalúan las pruebas SABER en el contexto nacional y las PISA, en el internacional. En el componente de Lenguaje de las pruebas SABER de la Educación Básica Primaria, como se indicó, se plantea una serie de puntos que solicitan de los estudiantes la capacidad de analizar las imágenes visuales y los textos (comúnmente viñetas, historietas, cómics, etc.), del mismo modo, les exige la práctica de interpretaciones que

les permita elaborar inferencias más adecuadas en torno al sentido de los textos presentados.

Reiterando lo mencionado, la experiencia ha mostrado que los resultados de dichas pruebas SABER y PISA dejan mucho que desear al respecto y demandan a los docentes e instituciones a emprender acciones que busquen transformar la situación actual.

Conexo a lo planteado, se evidenció en los estudiantes del CLEI 2A de CORPROE, compuesto por jóvenes y adultos en proceso de alfabetización, dificultades al momento encontrarle el sentido a los textos que leen y dar cuenta de ellos. Se percibieron debilidades en su competencia lectora interpretativa.

Así la relevancia del presente estudio e intervención estribó en la comprensión de cómo el análisis de las imágenes visuales junto con los textos aporta a los estudiantes al desarrollo de sus competencias lectoras. Si bien se sabe, la elaboración de interpretaciones más acertadas que permitan hallarle el sentido al texto es fundamental para el proceso de aprendizaje del educando.

Este estudio e intervención didáctica tuvo entre sus cimientos la perspectiva semiótica. La semiótica es la ciencia que “estudia los sistemas de signos” (Guiraud, 1997, p. 7) en la sociedad. Apuntan Baquero y Pulido (2004), la semiótica se establece como el marco para el desarrollo de las competencias comunicativas y textuales, como son: interpretar, comprender, argumentar y proponer sobre las innumerables imágenes visuales que acompañan a los textos verbales, conllevando significados denotativos y connotativos tomados como objetos de reflexión en esta intervención didáctica.

La propuesta de Baquero y Pulido (2004), fundamentada en la perspectiva semiótica, como marco para el desarrollo de la competencia interpretativa de las imágenes visuales y los textos que las acompañan, presentó la posibilidad de abordar la interpretación desde distintos niveles textuales. En particular, desde el nivel intertextual. Como también, desde un principio se podría centrar en los significados denotativos hacia el desarrollo de lecturas inferenciales para deducir significados connotativos (Villa, 2011; Villa, 2008; Baquero & Pulido, 2008).

Con lo propuesto, acorde con el ICFES (2013) hasta el grado tercero se espera que los estudiantes, que cuenten con la competencia comunicativo-lectora, efectivamente sean capaces de dar cuenta de la dimensión semántica del texto, lo cual se sintetiza de la siguiente manera: ¿qué dice el texto? Específicamente, mediante la prueba de Lenguaje se evalúa capacidad del estudiante para: “Recuperar información explícita contenida en el texto y comparar textos de diferentes formatos y finalidades, y establecer relaciones entre sus contenidos” (ICFES, 2013, p. 1).

De cara a lo precedente, la importancia de este trabajo radicó en la construcción de una experiencia de Alfabetización Visual y Textual, que desde la perspectiva semiótica, aportó para el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes que participaron en la intervención didáctica. Porque acerca de la Alfabetización Visual los investigadores resaltan sus beneficios: “enriquece a los ciudadanos en su repertorio de habilidades cognitivas y en el acceso de herramientas poderosas para el desarrollo del pensamiento creativo” (Gutiérrez, Camargo & Guerrero, 2004, p. 2).

En el contexto internacional, se encontró una línea de educación e investigación denominada Alfabetización Visual. Conexo con este trabajo, Ortega (1997) desarrolló

una investigación que consistió en la ejecución de un programa sobre Alfabetización Visual para adultos. Otro es el estudio de Fittipaldi (2009 y 2008) que analizó la forma en que los infantes inmigrantes interpretaron las imágenes visuales contenidas en un álbum contemporáneo.

A este trabajo vendría a sumarse a los esfuerzos dispersos en el contexto local. Por una parte, se destacaron las experiencias y propuestas didácticas de Alfabetización Visual de los estudiantes como vía para el perfeccionamiento de sus competencias lectoras (Barragán & Gómez, 2012; Villa, 2011; Villa, 2008; Baquero & Pulido, 2004).

Por otra parte, se consideró el esfuerzo procurado por las directivas de la Institución en su afán por brindar una educación de calidad y cumplir con los lineamientos dictados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se esperó que en el largo plazo el impacto del proyecto se encuentre evidenciado en los resultados de las pruebas SABER.

Por tanto, esta investigación-intervención pretendió ser un esfuerzo en la búsqueda de la calidad de la educación. Porque todo esfuerzo emprendido hacia la mejora de las competencias lectoras, como objetivo primordial, posibilitará el paso desde los niveles deficientes a los avanzados en la lectura y la escritura.

## **1.2. Preguntas de investigación**

De cara a todo lo expuesto, se planteó este trabajo con la convicción de que las competencias lectoras son esenciales para el éxito académico y profesional. En concordancia con este escenario y las consideraciones enunciadas, surgió la siguiente pregunta que orientó la intervención didáctica sobre la que se ocupó el presente estudio:

¿De qué manera una estrategia de intervención didáctica, basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero del CLEI 2A de la Corporación de Programas de Educación Social CORPROE?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general.**

-Explorar de qué manera una estrategia de intervención didáctica, basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero del CLEI 2A de la Corporación de Programas de Educación Social CORPROE.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

-Evaluar la comprensión lectora interpretativa de los estudiantes frente a los textos e imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas antes y después de la intervención didáctica.

-Diseñar una estrategia de intervención didáctica que favorezca la interpretación de los textos y las imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas.

-Aplicar la estrategia de intervención didáctica que conlleve a los estudiantes a la interpretación de los textos y las imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas.

-Identificar las prácticas lectoras de los estudiantes en la intervención didáctica sobre el análisis de los textos e imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas.

-Describir la experiencia de lectura alcanzada con los estudiantes del grado tercero que participaron en la intervención didáctica.

#### **1.4 Justificación**

Este estudio buscó responder a la pregunta por la manera en que los estudiantes de grado tercero analizaron conjuntamente el texto escrito y las imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas y cómo pudo contribuir a la mejora de su competencia lectora interpretativa.

El presente trabajo fue una oportunidad para satisfacer la demanda planteada por la Institución de desarrollar intervenciones didácticas impacten los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se esperó que los escolares que participaron hayan mejorado sus competencias comunicativas. Puesto que dichas competencias lectoras son fundamentales para el éxito académico y profesional en la sociedad del conocimiento. Para nadie es desconocido que en el contexto actual, tendrá más éxito quien comprenda mejor los textos que lee.

Siempre la cantidad de imágenes transmitidas en los medios exigen el desarrollo de una alfabetización diferente. El estudiante debería estar preparado para leer imágenes relacionadas con los textos, para establecer el sentido de los mismos y llegar a una posición crítica. Por tanto, la Alfabetización Visual y Textual, apoyada en la semiótica y

el análisis de los textos, abre una vía para comprender la realidad, concebida como un texto lleno de signos y símbolos a partir de los cuales es posible conocer más.

Este trabajo la brindó a los estudiantes bases de lectura, impactó y aún podría impactar en la mejora sus capacidades lectoras imágenes visuales y textos escritos. Referente a la dimensión social de este estudio, los bajos resultados de las pruebas que midieron y miden dichas competencias lectoras dan razón de su relevancia social, pues son una prueba del atraso del sistema educativo colombiano. Conforme se planteó al principio, de acuerdo con el ICFES, Colombia, entre los 65 países de la OCDE ocupó el lugar número 52 en las prueba de lectura de PISA de 2009.

Aparte del contexto más amplio, la comprensión deficiente de los textos escritos que evidenciaron los estudiantes se constituye en un factor de fracaso y deserción del sistema académico. Los estudiantes cuando padecen dificultades para elaborar inferencias textuales más acertadas, ello les genera problemas académicos y más graves aún, los conlleva a la decisión de abandonar la escuela, el colegio o la universidad. Evidentemente la comprensión lectora es una causa del fracaso académico en conexión con la pobreza intergeneracional, raíz de múltiples disfunciones sociales, producida por la deserción escolar.

Para este estudio se proyectaron algunas implicaciones prácticas en el ámbito personal e institucional. Referente a los estudiantes, la adquisición y la mejora de sus competencias analíticas, se esperó que a largo plazo, pudiera facilitarles en cierta medida el alcance del éxito académico y profesional. Concretamente abriría una oportunidad para pensar, para desarrollar su capacidad analítica frente a una situación académica y social, además enfrentarse solamente a textos e imágenes.

Al fortalecer estas capacidades, también podría ayudarles a aprovechar mejor el tiempo que le dedican a su estudio, porque una de las dificultades radica precisamente el desarrollo de interpretaciones adecuadas que les permitan comprender mejor lo que leen. Incluso, la Institución Educativa se desarrolló esta experiencia didáctica que podría replicar en todos los grados, con los ajustes pertinentes.

Relacionado con todo, incluso este trabajo le proporcionó a los maestros herramientas para leer e interpretar imágenes. Quienes, a la vez, podrían replicar estas experiencias en el aula y ayudar a los estudiantes a mejorar sus competencias lectoras, que serán medidas en la pruebas SABER, porque contienen un componente que exige la lectura interpretativa de imágenes y textos frente a los cuales es necesario desplegar sus competencias no sólo interpretativas, sino también argumentativas y propositivas.

En lo teórico, este estudio se enmarcó en la perspectiva semiótico-comunicativa con el que se reflexionó sobre la experiencia de intervención didáctica que buscó promover en los estudiantes el análisis de las imágenes que acompañan los textos periodísticos y su impacto sobre sus capacidades lectoras. Es una intervención innovadora por cuánto reflexiona sobre didácticas específicas, sobre la imagen visual y los textos que las acompañan como objetos de lectura, puesto que tradicionalmente la imagen visual ha sido descuidada en los espacios educativos.

Se buscó que la perspectiva semiótica aportara a la reflexión y comprensión de la forma como el análisis de la relación entre el texto y la imagen periodística ayuda a mejorar la competencia lectora interpretativa de los estudiantes.

En lo metodológico, la intervención se enfocada desde la perspectiva semiótico-comunicativa, posibilitó la ejecución de un proceso de alfabetización visual y literal

diferente al acostumbrado, por cuanto la escuela le ha dado más importancia a los textos verbales. Así se aprovecharon las imágenes visuales y los textos escritos de los periódicos y revistas que, sin lugar a dudas, son componentes culturales a partir de los cuales es posible establecer su significación.

Al mismo tiempo, la investigación del proceso didáctico se desarrolló desde el enfoque cualitativo-descriptivo de la investigación social. Por cuanto permitió comprender y describir la realidad educativa, como punto de partida y punto de llegada, desde los sujetos que la integraron, entre ellos, el investigador, quien se va transformando subjetivamente con los sujetos participantes del estudio y a partir de la cual se va ajustando el diseño de investigación (Valenzuela y Flórez, 2011).

Este trabajo fue viable porque se tuvo acceso al tiempo y espacio académico. Se trabajó con los estudiantes de grado tercero del CLEI 2A, por cuanto saben leer y escribir, lo cual facilitó el desarrollo de evaluaciones y prácticas lectoras necesarias para desarrollar el estudio. Asimismo, la Dirección de CORPROE permitió la intervención.

Desde la Dirección Institucional se reiteró la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que le aporte a la Institución elementos para cumplir con su Misión y Visión, la mejora de la calidad de la educación y el beneficio de los estudiantes.

### **1.5 Delimitación del estudio**

Este estudio e intervención contribuyó a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero. Incluso, requirió algunas precisiones

científicas, espacio-temporales, materiales, como también la consideración de sus alcances y beneficios para la comunidad educativa.

Referente a la dimensión científica del presente estudio se precisó considerar determinados aspectos. Al orientarse mediante el enfoque cualitativo-descriptivo buscó comprender la realidad específica de los sujetos de estudio compuesto por los estudiantes del grado tercero de CORPROE. De forma tal, que el enfoque determinó el desarrollo de la investigación en grupos pequeños para explorar las prácticas lectoras, la práctica analítica y la ejecución de la intervención didáctica. Esto no excluyó el uso de técnicas e instrumentos pertenecientes al enfoque cuantitativo para el desarrollo de pruebas para determinar el avance en la comprensión lectora interpretativa, porque como lo plantean investigadores “los métodos de investigación cualitativos y cuantitativos deben utilizarse como herramientas complementarias de investigación” (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 1997, p. 22)

Respecto a lo planteado, en el estudio participaron los estudiantes del grado tercero del CLEI 2A de CORPROE. Esta elección radicó en su capacidad para leer y escribir. Efectivamente, esta elección facilitó la intervención y la observación. Por cuanto fue necesario observar sus prácticas, aplicar pruebas, entrevistas.

Tocante al espacio, el proceso de intervención se desplegó en el aula de la Institución Educativa donde los escolares recibieron clases; para la intervención se utilizó parte del horario de las clases de Lengua Castellana y Ciencias Sociales del CLEI 2A, que dispone de cuatro horas para la enseñanza del Castellano y una hora para las Ciencias Sociales cada ocho días. Para la intervención y la recolección de los datos se contó con cuatro semanas, tiempo en que se procuró desarrollar lo planeado.

Por razón de los recursos, es preciso subrayar, que se eligió trabajar con las imágenes visuales y textos contenidos en periódicos y revistas tuvieron al alcance los estudiantes. Se debe a que la Institución no dispone de una sala adecuada que permita un trabajo de intervención extensivo con medios periodísticos publicados en la Internet. Aunque el uso de los recursos hipermediales no se descartó.

Este estudio benefició a los estudiantes, a los docentes y a la Institución Educativa.

Los estudiantes se beneficiaron directamente por varias razones. Mediante su participación en el proceso de intervención didáctica se apropiaron de unos elementos básicos para analizar las imágenes visuales y a interpretarlas junto con los textos escritos que las acompañaron. Aunque largo plazo, se espera que los escolares no solo se limiten a interpretar las imágenes y los textos que contienen los periódicos y revistas, sus lecturas se podrían extender hacia los textos e imágenes de las historietas, de la publicidad, de los libros de texto, entre otros soportes visuales que las contengan.

Se esperó lograr por medio de la intervención un impacto contundente en la mejora de su competencia lectora interpretativa de la mayor parte de los estudiantes, sin embargo por la limitación temporal impuesta por las cuatro semana que duró la intervención se pudo observar una mejoría en dos grupos y un retroceso en otro.

Aunque, se reitera que de esta manera, a largo plazo, al fortalecer estas capacidades y habilidades, los estudiantes podrían interactuar con mayor facilidad con los textos que leen, aprovechar mejor el tiempo que emplean para estudiar, mejorar su desempeño académico. Inclusive fue una preparación para la presentación de las pruebas SABER de grado 3 y 5.

La Institución Educativa también recibió varios beneficios. Primero, una respuesta práctica a las demandas y exigencias que las directivas les plantean a los profesores de “hacer las cosas de una manera diferente”; segundo, una experiencia que, con los ajustes necesarios, se podría aplicar en todos los grados de la Básica Primaria y Secundaria, incluso los docentes de la Institución podrían tomar elementos de esta experiencia, la cual a su vez podrían replicar; tercero, lo anterior sería una contribución a la práctica de una educación de calidad, tan demandada por la sociedad colombiana.

En síntesis, es un estudio cualitativo-descriptivo que se ocupó de una intervención didáctica que buscó propiciar la lectura conjunta de las imágenes visuales y de los textos escritos e impactar la competencia lectora interpretativa de los estudiantes, fue un pequeño esfuerzo hacia la transformación los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la educación brindada en la Institución Educativa.

## **Capítulo 2. Marco teórico**

Para la construcción de la intervención didáctica que promovió el análisis de imagen visual y el texto de los periódicos y revistas, y que mejoró la competencia lectora interpretativa de los estudiantes, se precisó definir los conceptos esenciales y se revisaron las experiencias que orientaron el diseño metodológico para la obtención de datos relevantes y su posterior interpretación.

En el primer apartado, se revisaron algunas investigaciones sobre experiencias didácticas en la lectura de imágenes y sobre el análisis texto-imagen. Esto aportó luces al estudio en lo teórico y lo metodológico.

En el segundo apartado, se expuso los elementos que dieron soporte a la lectura de imágenes y textos en los periódicos. Se incluyó la semiótica, morfo-sintaxis de la imagen y los textos periodísticos, los aspectos relativos a su análisis y la competencia interpretativa.

En el tercer apartado, se abordó desde la didáctica de la lectura aquellos aspectos a considerar para el desarrollo de la intervención, que es un constructo fundamental del problema. Específicamente, se contemplaron conceptos como: la lectura y sus variables, la interpretación, la comprensión lectora y las prácticas de lectura.

### **2.1 Investigaciones sobre la didáctica lectura de imágenes visuales y textos**

Las experiencias provenientes de distintas intervenciones didácticas basadas en la Alfabetización Visual y de Textos Escritos revelaron que los estudiantes que participaron en ellas mejoraron sus competencias. De esta manera, aportaron elementos

teóricos, metodológicos y procedimentales valiosos para la conducción de la intervención y la exploración.

Los investigadores (Barragán y Gómez, 2012; Ortega, 1997) propusieron que la lectura de imágenes, lo mismo que la lectura del texto escrito, podría despertar la actitud crítica en los estudiantes. Más allá, indicaron que la enseñanza de la lectura de imágenes ayuda a los estudiantes a mejorar su capacidad lectora de la imagen (dimensiones morfo-sintáctica y semántica), a adquirir información y comprender distintas clases de textos (verbales o icónicos) y a expresarse de manera adecuada y eficaz (Villa, 2011; Villa, 2008).

### **2.1.1 Fundamentos y Propuesta de Alfabetización Visual apoyada en recursos hipermediales.**

Villa (2011) brindó claves útiles para justificar, fundamentar y desarrollar una propuesta didáctica basada en la lectura de imágenes visuales como resultado de un proceso de investigación aplicado en la Educación Básica. El objetivo de la investigación fue “elaborar y experimentar una propuesta de Alfabetización Visual apoyada en recursos hipermediales, que promueva, en los estudiantes de educación básica, la capacidad para leer imágenes” (Villa, 2011, p. 202). Al respecto planteó que de cara a la emergencia de nuevos tipos de textos integrados por imágenes, sonidos y textos escritos, es necesario que el estudiante desarrolle una lectura que descubra los significados de los textos verbales y de las imágenes que en ellos aparecen. Frente al proceso de Alfabetización Tradicional, centrado en los textos verbales, se requieren nuevos tipos de alfabetización, entre ellas la visual. Porque de acuerdo a la investigadora:

Actualmente, las imágenes, además de complementar los textos verbales y hacerlos visualmente más atractivos, como sucedía en el pasado, son portadoras de información adicional. Por esta razón, es preciso aprender a decodificarlas y a develar sus significados, para integrarlos a los significados provenientes de los textos verbales (Villa, 2011, p. 202).

Villa (2008) analizó los lineamientos y los aspectos técnicos necesarios para implementación de la propuesta de Alfabetización Visual y su impacto en la comprensión lectora, y apuntó varios logros: el aumento de la capacidad para identificar los elementos morfosintácticos de la imagen, la mejora de la capacidad de lectura de la imagen, lectura de textos con imágenes y palabras y el afianzamiento en la búsqueda de significados connotativos.

Una consideración teórica relevante tiene que ver con los elementos de la imagen y los tipos de lectura. Los componentes de la imagen están articulados y transmiten diversos mensajes y al considerar los tipos de lectura, estos se ejecutan simultáneamente en dicho acto (Villa, 2011 y 2008):

1. La lectura literal (nivel descriptivo). Consiste en construir correspondencias y relaciones entre lo representado y la realidad representada por la imagen, su morfosintaxis y semántica visual, que desemboca en el encuentro del significado denotativo;

2. La lectura inferencial. Va más allá al describir y detallar los significados connotativos. Se establece mediante preguntas una integración entre la descripción elaborada con los referentes culturales contenidos en la imagen (autor, contexto, propósito comunicativo).

Lo planteado por Villa (2011) sobre la lectura de imágenes para este trabajo de intervención es fundamental, porque la lectura de imágenes visuales y textos requiere

tanto del conocimiento de la sintaxis y la morfología como del acercamiento a ella desde la dimensión semántica para descubrir los significados connotativos y denotativos.

Luego, la propuesta didáctica, como lo planteó Villa (2011), en lo metodológico se desarrolló en tres fases. La primera consistió en el análisis documental para la elaboración de la propuesta didáctica de Alfabetización Visual; en la segunda fase, se diseñó y adaptó cada insumo, aquí cada material fue evaluado antes y después, integrado con la ayuda de expertos y una prueba piloto con estudiantes del mismo grado de escolaridad.

En la tercera fase de aplicación y observación en la parte metodológica, el estudio elaborado por Villa (2011 y 2008) se basó en un diseño cuasi-experimental con un grupo al cual se le aplicaron pruebas *pretest* y *postest* para cada variable y se compararon los resultados desde una escala cuantitativa inicial y final arrojados por la prueba. La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes de grado séptimo de un colegio público, que participó en la propuesta durante tres meses, resultado de una selección al azar entre varios grupos del mismo grado. Se suministró al inicio una prueba que mide las actitudes frente a la escritura, de donde se seleccionaron los estudiantes con mejor puntaje.

### **2.1.2 Propuesta didáctica para la lectura de signos visuales.**

Barragán y Gómez (2012) en su investigación plantearon como objetivo el demostrar que la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica en los estudiantes en la misma medida que lo logra el texto escrito y para ello,

desarrollaron una didáctica específica para tratar las imágenes como sistemas de significación.

En lo metodológico, esta investigación se ejecutó en dos etapas. En la primera, se estudiaron los imaginarios y las prácticas de un grupo de docentes frente a los signos visuales; en la segunda, se elaboraron las bases de dicha didáctica a partir de la experiencia obtenida en la primera etapa.

El trabajo abordó la compleja experiencia cognitiva que involucra la lectura de la imagen y sus consecuencias en el proceso de alfabetización; propuso una didáctica para el análisis de imágenes visuales (signos visuales), específicamente la caricatura, como texto argumentativo que expresa y porta de múltiples significados. Es decir, como alentador de complejos procesos cognitivos. Las imágenes visuales, al tiempo que signos, “son objetos de enseñanza-aprendizaje cuya interpretación presupone procesos complejos de pensamiento” (Barragán y Gómez, 2012, p. 81).

La Alfabetización Visual es “la historia de pensar en lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedad que los crearon” (Ramney, 2004, citado por Barragán y Gómez, 2012, p. 85).

Para estos investigadores (Barragán y Gómez, 2012), el docente, más allá de enseñar a leer o escribir, busca introducir al estudiante en la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales contextualizadas. Esto dentro de un contexto mediático donde coexisten formas muy novedosas de difusión (multitextualidad) como también soportes (multimodalidad) donde se transmiten información. En consecuencia, se asiste a un replanteamiento de la idea de alfabetización, porque no existen imágenes

neutras, éstas son creadas intencionalmente, son un producto social, portadoras de sistemas de creencias. En conjunto con lo planteado (Barragán y Gómez, 2012) son condiciones para la didáctica de la lectura de la imagen:

1. El docente debe disponer de conocimientos básicos para conducir la interpretación de los estudiantes frente a los textos visuales. Particularmente, conocimientos sobre la gramática, la semántica y la sintaxis del texto visual.

2. El docente debe comprender que la imagen es un producto socio-cultural portadora de contenidos ideológicos, “construye, legitima y confronta determinados sistemas de creencias socialmente compartidos” (Barragán y Gómez, 2012, p. 86). Como tales, son objetos para el desarrollo de una conciencia crítica, que toma, sobre los textos, la decisión sobre lo que se consume y la razón por la cual se consume. Conciencia que exige integrar al análisis las experiencias de quien interpreta la imagen.

3. La lectura de la imagen es un recurso para el desarrollo de procesos de pensamiento complejo por sus efectos persuasivos. La interpretación implica procesos receptivos y cognoscitivos (ligados a procesos mentales): “exploración activa, selección, captación de lo esencial, abstracción, análisis, síntesis, completamiento, corrección, comparación, solución de problemas, combinación, separación y puesta en contexto, que se efectúan cuando percibimos y no se limitan a la esfera de los procesos mentales” (Arheim, 1997, citado por Barragán y Gómez, 2012, p. 85).

La interpretación de la imagen está determinada por el espacio-tiempo donde es producida y comprendida, por factores psicológicos y culturales. Su lectura integra un proceso intelectual tan complejo como la lectura del texto alfabético. Para mostrar lo

anterior, estos investigadores, en su propuesta didáctica, abordaron la caricatura. Así desde la didáctica, propusieron abordar tres componentes:

- Identificación de las operaciones retóricas.
- Identificación de los elementos formales
- Tipo de lector

Asimismo, incluyeron un instrumento experimental que orientó el análisis crítico de la caricatura que integró el análisis del contexto (condiciones de producción), análisis de composición (sintaxis de la imagen) y lectura inferencial.

### **2.1.3 ¿Cómo se lee una imagen?**

Arizpe y Styles (2002) en este trabajo reflexionaron sobre la función las imágenes y su relación con el texto escrito. Su objetivo era indagar la manera en que los estudiantes interpretan las imágenes, cómo las relacionan con lo que dice el texto escrito y sus implicaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura y el desarrollo de la capacidad visual. Investigaron cómo los niños leen textos visuales mediante libros ilustrados de autores reconocidos, exploraron el potencial de la capacidad visual y las habilidades que necesitaron para interpretar de forma profunda el texto visual, la forma en que apreciaron las técnicas artísticas y conocer qué revelaron los dibujos de los estudiantes sobre sus capacidades visuales.

Para lograr los objetivos, Arizpe y Styles (2002) acudieron a métodos cualitativos para el análisis de entrevistas. Fueron aplicados en siete escuelas de educación primaria con alumnos de niveles socioeconómicos diferentes. Luego se seleccionaron tres grupos de cada una y en ellos los profesores seleccionaron 4 estudiantes con distintas

capacidades lectoras para ser entrevistados. Luego de la lectura se entrevistó a los 84 niños durante 45 minutos cada uno y al final de la jornada escolar se desarrollaron reuniones para el análisis y el intercambio de ideas sobre la lectura donde participaron los cuatro estudiantes entrevistados más dos estudiantes seleccionados por el docente, para ver si había diferencias entre quienes conocían mejor el libro y quienes no lo conocían mejor. Además se les pidió a 126 alumnos elaborar un dibujo desde su experiencia con el libro.

De acuerdo a Arizpe y Styles (2002), en las entrevistas individuales se hicieron las mismas preguntas a los estudiantes que componían la muestra, en ella se hacían preguntas generales sobre la obra y preguntas específicas sobre las imágenes: si les llama la atención y las razones, cómo leían la imagen y cómo entendían la relación entre las palabras y las imágenes y como entendían expresiones faciales, gestos, sentimientos, así como los elementos intertextuales y el uso que el autor hacía de la perspectiva, el color y la línea o se les pedía que hablaran sobre el dibujo. Luego, en el análisis grupal se seguían las pautas de los estudiantes al tiempo que eran encaminados por las entrevistadoras en la lectura. Ambos instrumentos se aplicaron en el tiempo para detectar los cambios el desarrollo del entendimiento del texto escrito y la imagen.

Entre los resultados más interesantes del estudio de Arizpe y Styles (2002), se observó que los niños mostraron, en la lectura de las imágenes y los textos de los libros ilustrados, gran motivación como también gran habilidad en el análisis tendiente a descifrar los diferentes aspectos visuales (líneas, colores, puntos, etc.), ellos reconocieron el esfuerzo que debe aplicarse a la lectura para aprovecharla mejor y un

alto nivel de conocimiento al intercambiar sus ideas con los demás integrantes del grupo.

#### **2.1.4 Lectura crítica de los medios: memoria de resultados de un programa de intervención didáctica con personas Adultas.**

Ortega (1997) contribuyó con otro experimento que proporcionó luces acerca de los efectos de la Alfabetización Visual en la educación de adultos y el uso de la prensa con fines didácticos. Mediante el experimento, se observó en los adultos avances en el procesamiento (codificar, archivar, retomar) de la información conducida por los estímulos visuales del entorno, la mejora del estilo cognitivo (dependencia-independencia de campo), por cuanto se manifestaron más analíticos, críticos y creativos frente a las personas y los objetos, un incremento de la competencia perceptual (rapidez y facilidad perceptivo visual), atencional (concentración, resistencia a la monotonía y persistencia en una labor repetitiva) y ayudó a la lectura y el análisis crítico de manifestaciones y productos culturales, como también a la capacidad para disfrutarlas y para diseñar y elaborar productos visuales y audiovisuales.

El estudio empleó un enfoque cuantitativo. El experimento consistió en el desarrollo de una prueba piloto con estudiantes de educación para adultos utilizando los anuncios publicitarios de la prensa semanal y luego con una muestra de 170 personas de 16 a 67 años, repartidos de siete grupos experimentales y tres de control, donde la variable independiente fue el Programa de Alfabetización Visual Participativa (PAVIPA) aplicada a dos grupos de adultos.

### **2.1.5 Leer desde la imagen: una experiencia con Emigrantes de Shaun Tan.**

Fittipaldi (2008) presentó una experiencia relacionada con la lectura de imágenes. Este estudio tuvo como objeto analizar las formas cómo los niños inmigrantes interpretaron las ilustraciones de un álbum contemporáneo, cómo se apropiaron del texto del texto y la incidencia de las experiencias previas en la lectura de las imágenes.

Para esto, Fittipaldi (2008) presentó un estudio cualitativo desarrollado con un grupo de estudiantes catalanes de primer grado de E.S.O. y un grupo de alumnos inmigrantes. En total, seleccionaron 12 estudiantes de acuerdo a variables como la edad, igualdad de género, diversidad de procedencias y tiempo de permanencia en el país. En la parte didáctica se ejecutaron sesiones de lectura compartida, entrevistas semi-estructuradas por parejas, actividades de selección de la ilustración y producción de cómics sobre la historia de emigración. En los encuentros se manifestaron las maneras que tienen los estudiantes de apropiarse del texto y la experiencia de lectura.

El resultado que aquí se destaca del trabajo de Fittipaldi (2008) tiene que ver con la lectura en clave mediática. Esta lectura, según Fittipaldi (2008) consiste en el establecimiento de relaciones intertextuales, concretamente el estudiante relaciona el texto con otros transmitidos en los medios masivos de comunicación.

### **2.1.6 Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales.**

Este estudio tuvo el objetivo de “reconstruir las relaciones entre los componentes de la práctica lectora obtenida en dos contextos distintos: el aula universitaria y el espacio laboral” (González de la Torre, 2011, p. 31), es decir trató acerca de la configuración de dichas prácticas lectoras en los contextos aludidos.

De acuerdo con González de la Torre (2011), el método seleccionado fue el cualitativo, el cual es acorde para abordar el objeto de estudio: la configuración de las prácticas lectoras en contexto, con rasgos de la etnografía “en tanto se dirige a los acontecimientos que tienen lugar en un grupo social, destacando su estructura y ciertos rasgos de la conducta de esos sujetos en contexto” (Street, 2004, citado por González de la Torre, 2011, p. 31). En otras palabras, “permite comprender y representar la práctica lectora de un individuo desde su visión y cultura particular” (González de la Torre, 2011, p. 31).

Junto con lo expuesto, los datos se recabaron mediante la observación y la entrevista temática, lo cual aportó elementos valiosos para construcción de las entrevistas y el desarrollo de las observaciones. Contribuyó con claves metodológicas para la triangulación de los datos, por cuanto la observación se orientó hacia las acciones de los sujetos lectores y la entrevista sirvió para esclarecer y ampliar los datos obtenidos.

Respecto a los resultados logrados, González de la Torre (2011) indicó que el contexto repercute sobre la práctica lectora por cuanto establece rutinas de acción, de lectura y el tipo de textos que se leen. Es decir, el contexto donde se encuentra el lector es el que define las prácticas lectoras.

Apuntó González de la Torre (2011), que la práctica lectora no sólo es afectada por las variables cognitivas, de la misma manera por las demandas y condiciones de lector dentro de un medio cultural y la actuación individual del sujeto. Así de acuerdo con la investigadora, la lectura se caracteriza por un espectro de cualidades diversas. Al respecto anota: “Se lee en forma más o menos profunda, más o menos detallada, más o

menos reflexiva, dependiendo del papel del lector, de las expectativas de otros y de las determinantes que conlleva el material que se lee” (González de la Torre, 2011, p. 31). Así, los contextos (escuela, trabajo, hogar) afectan la lectura (lo que se lee, cómo se lee y para qué se lee) (González de la Torre, 2011).

### **2.1.7 Estudio exploratorio para caracterizar las prácticas lectoras de los jóvenes universitarios y no universitarios.**

En este artículo, González y Castro (2013) definieron la lectura como una práctica con carácter sociocultural. Su objetivo fue abordar el estudio de las prácticas de lectura de los jóvenes no universitarios y universitarios de La Habana (Cuba).

La muestra se compuso por 60 jóvenes, con edades desde los 19 a los 21 años, una parte integrada por estudiantes de Psicología y Matemáticas y la otra parte, no estudia.

Fue una investigación cuantitativa de tipo exploratorio. Utilizaron un cuestionario elaborado por Chartier (2004). Dicho cuestionario se compuso por 11 preguntas, que abordaron: los tipos de literatura, las fuentes de información, su obtención, las acciones ejecutadas durante la lectura, la socialización de lo que se lee, entre otros aspectos.

Lo que se resalta de esta investigación proporcionó categorías útiles para la construcción de las entrevistas y las observaciones, como también, la diferencia que las investigadoras establecieron entre las prácticas de lectura reales y declaradas.

### **2.1.8 Hábitos de lectura.**

Salazar y Dante (1999) caracterizaron las condiciones y prácticas de lecturas de lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria de Cajamarca, Perú. En su

investigación de corte cuantitativo, donde el universo fueron los estudiantes de primaria, se seleccionó una muestra de 610 educandos de cuatro centros educativos. El instrumento utilizado fue una encuesta de 36 preguntas, con un error muestral aproximado del 5%.

Para Salazar y Dante (1999), los resultados fueron los siguientes: los estudiantes atribuyeron el valor de la lectura y percibieron positivamente el libro. Resaltaron el acompañamiento de los padres en la etapa de iniciación lectora; consideraron la lectura como acto funcional, debido a la utilidad práctica del libro para realizar las tareas y como acto que debe generar actos productivos (nuevos conocimientos) y sirve para entretenerse.

Según los investigadores, los estudiantes no leen para sí mismos sino para otros y obtener notas aprobatorias, lo cual es un impacto de la escuela que enajena el valor afectivo de la lectura, al buscar su aprendizaje, lo cual se agrava con la carencia de materiales que respondan a sus expectativas. Asimismo, se sacrifica la libertad y la identidad de los estudiantes, ya que la mayoría no se sienten cómodos leyendo en el aula de clase, bajo la vigilancia del profesor quien frente a los errores califica. Allí el estudiante se siente observado y juzgado, además por sus compañeros quienes emiten comentarios al respecto. Razón por la cual, acuden a textos ajenos cuando no se dispone de ellos y han preferido leer en otros lugares y en casa, excepto en la escuela.

Lo planteado por este estudio es fundamental para reflexionar sobre la manera en que influye la escuela en las prácticas lectoras, la construcción y la ejecución de las propuestas didácticas y los instrumentos de recolección de datos.

## **2.2 Fundamentos sobre la imagen visual y el texto periodístico**

### **2.2.1 La imagen visual y el texto escrito como portadores de significado en la sociedad y la alfabetización visual en la educación.**

Es innegable la presencia de los medios de comunicación de masas en la sociedad y en la vida de las personas. Las ideas, la información y el conocimiento poseído por los personas, procede no sólo de la escuela, también de los medios, denominados “industrias de la realidad” que no solo informan lo acontecido sino que ejercen “actos de poder” hacia los lectores, es decir, los medios interpretan, clasifican, exhiben, seleccionan, clasifican, ocultan la realidad desde sus intereses e ideología (Lomas, 2003). También es innegable que dentro de este panorama es contradictorio que las personas se encuentren cada vez más desinformadas aunque los medios emitan cada segundo más y más mensajes.

Al relacionar lo expuesto al inicio sobre los medios, el proceso de densificación de la imagen, su presencia predominante en los medios de comunicación, el intercambio de información y el impacto de los signos visuales en la sociedad, muestran que la imagen no solo reproduce o deforma la realidad sino que es una mediadora, una forma de representación de la realidad en manos de los grupos de poder (Barragán y Gómez, 2012).

En concordancia con todo lo expuesto, los medios de comunicación disponen de diferentes alternativas y elecciones verbales (lingüísticas) y no verbales (visuales) para construir la información y expresar significados sobre la realidad social y de los grupos (Lirola, 2007). “El tipo de lengua, las estructuras gramaticales que se emplean para transmitir significados y las características visuales de las imágenes pueden alterar o

influir en la manera en que los significados se perciben o se interpretan” (Lirola, 2007, p. 1).

Lo precedente complementa la idea de que la información transmitida a través de los medios de comunicación se caracteriza por la multiplicidad de lenguajes, donde las imágenes, además de portar información distinta a la de los textos escritos, ejercen una función vicarial e informativa (Villa, 2008) y formativa (Barragán y Gómez; 2012). Pese a su creciente densificación en las fuentes de información en la sociedad (Barragán y Gómez; 2012), la alfabetización tradicional, centrada en los textos verbales, no le ha prestado la debida atención en los procesos de enseñanza aprendizaje (Barragán y Gómez, 2012; Villa, 2008).

Aparte de este descuido, los lenguajes no verbales son objetos subvalorados y estigmatizados en el currículo. Fuera de que la imagen ha sido un objeto descuidado por la escuela, incluso se habla del abandono del factor cultural, manifestado en el abismo entre el currículo y los imaginarios y la cultura de los estudiantes y en el epistemológico, en la separación entre la percepción y la cognición y el aprendizaje (Barragán y Gómez, 2012).

Dentro de este panorama, en síntesis, es posible comprobar con facilidad la presencia preponderante de la imagen en la sociedad como también la carencia de una educación que le ayude a los estudiantes a desentrañar sus significados (Barragán y Gómez, 2012; Villa, 2008; Lomas, 2003)

Este terreno es propicio para que el docente –más allá de enseñar a leer o escribir, decodificar y codificar- introduzca al estudiante en la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales contextualizadas. Para Villa (2008), frente a su presencia

y relevancia, como ha ocurrido con el aprendizaje del texto verbal, la imagen requiere de una preparación para ser leída y es aquí donde encuentra sentido la práctica de la Alfabetización Visual. “La lectura de los textos icónicos supone un conocimiento previo de los elementos que constituyen un lenguaje visual y de la manera en que se integran dichos elementos en la producción de mensajes” (Villa, 2008, p. 208).

De cara a esto, la Alfabetización Visual es:”La historia de pensar en lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en la sociedad que los crearon” (Ramney, 2004, p. 76, citada por Barragán y Gómez, 2012, p. 85).

Frente a los procesos tradicionales de Alfabetización, la práctica de la lectura de las imágenes integrada con el texto conduce a interrogantes, replanteamientos y cambios en la enseñanza de la lectura, concentrada hasta el momento en el texto escrito. La lectura de imágenes es más acorde para aprovechar las nuevas formas de transmitir los textos.

Todo lo expuesto sobre el predominio de la imagen sobre el texto, los actos de poder ejercidos los medios de comunicación de masas y sus elecciones lingüísticas y no lingüísticas que desinforman a los lectores, así como la Alfabetización Visual fueron claves para fundamentar las lecturas que se pretenden desarrollar en la intervención.

### **2.2.2 Semiótica y textos visuales y escritos.**

Como se sustentará en el siguiente apartado, la consideración de la lectura como proceso semiótico, consistente en la interpretación de signos, exigió inicialmente definir

el objeto y función de la semiótica y sus posibles contribuciones para el análisis de las imágenes, no verbales y verbales, publicadas en los periódicos.

La semiótica es una disciplina que contribuye con fundamentos para la lectura de las imágenes visuales (fotografías, esquemas, caricaturas, dibujos, etc.) de los periódicos y revistas como la lingüística textual favorece con la de los textos verbales. Ambas disciplinas, desde el punto de vista epistemológico guardan una estrecha conexión, por cuanto la lingüística es una rama de la semiótica, como la concibió Saussure (Guiraud, 1997).

La semiología fue concebida como “la ciencia que estudia los signos en el seno de la vida social” (Saussure, citado por Guiraud, 1972, p. 7) y la semiótica como “una doctrina *quasi* necesaria o formal de los signos” (Peirce, citado por Guiraud, 1972, p. 8).

Para Serrano, la semiótica “estudia las diferentes clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación” (Serrano, 2001, p. 7). Para Serrano (2001), en esta medida, la semiótica es conexas con la comunicación, la significación y la acción humana. En este trabajo se asumieron como sinónimos la semiótica y la semiología.

Se puntualizó que “el objeto de la semiótica son los sistemas semióticos (imágenes, gestos, objetos) que en ocasiones, como el caso del discurso de los medios masivos, se mezclan con el lenguaje verbal” (Karam, 2011, p. 2).

Dentro de las definiciones planteadas, se manifiesta una entidad llamada signo:

Desde la perspectiva Saussureana, el signo es una entidad perceptible compuesta por dos caras: un significante que es una representación física (una señal) y un significado que es una representación mental del significante. La función del signo consiste en comunicar ideas por medio de mensajes. Esta operación implica un objeto, una cosa de la que se habla o referente, signos y por lo tanto un código,

un medio de transmisión y, evidentemente, un destinador y un destinatario (Guiraud, 1997, p. 11).

El signo como elemento fundamental de la comunicación, es objeto de distintas clasificaciones. Una es la propuesta ofrecida por Peirce, para quien el signo se clasifica en íconos, indicios y los símbolos (Peirce, citado por Blasco, Grimaltos y Sánchez, 1999). De las tres clasificaciones ofrecidas, el ícono es el que guarda más cercanía con la imagen visual. Hay una relación de semejanza entre el ícono y el objeto que representa. Siguiendo a Peirce, un ícono es una fotografía, una infografía, un dibujo, una caricatura, porque guardan relación directa de semejanza, es una analogía que sustituye al objeto representado.

De acuerdo con Vilches (1999), vale resaltar que la noción signo es ineficaz aún para la semiótica y plantea que es más adecuado el concepto de texto, que desde la pragmática se origina en el acto de comunicación y se fundamenta en la competencia comunicativa del hablante.

Ambas, Semiótica y Lingüística Textual, tienen como objeto el texto constituido por signos. Para Díaz (1999), un texto –como lo indica la etimología- es un tejido, un entramado de significaciones entrelazados entre sí de una manera coherente, es en palabras de Díaz, una muestra de la lengua acerca de un tema creado con un propósito comunicativo, puede ser escrito u oral, como también componerse por una o más palabras. No obstante, precisa que un texto es un discurso descontextualizado, desprovisto de sus circunstancias de producción e interpretación.

De esta forma dispone de unas características y dimensiones objeto de una lectura analítica. Las características son: la coherencia, la cohesión, la unidad, el propósito y sentidos; y las dimensiones: sintáctica, pragmática y semántica (Díaz, 1999).

En conexión con lo precedente, aquí las fotografías, los dibujos y los textos verbales son textos constituidos por signos, a partir de los cuales los estudiantes pudieron y pueden desarrollar lecturas e interpretaciones que conduzcan a una comprensión lectora.

Para Lirola (2007), los textos que circulan en la sociedad son multimodales por cuanto constituyen una unidad de significado configurada por dos modos: el lingüístico y el visual que son distintos recursos, que resaltan modos de representación visual y también el contexto, fundamentales para la experiencia de lectura que combina elementos visuales y verbales.

El texto multimodal, según Lirola (2007), cuenta con los siguientes rasgos:

- El carácter complementario del texto verbal y no verbal, donde la imagen contribuye a “identificar el contexto de situación”;
- Todos sus componentes (letras, distribución de la imagen, léxico y estructuras) ayudan a la construcción del sentido del texto;
- Los elementos, verbales y verbales son un todo, no unidades independientes.

Dentro de los textos multimodales, la fotografía consiste en la reproducción de imágenes de la realidad mediante un proceso técnico, foto-químico y creativo.

En concordancia con lo definido, con el proceso técnico y foto-químico, la fotografía, tal como se presenta en la prensa, es considerada una representación analógica de la realidad, por cuanto capta la escena misma, tal y como es (Hernández,

2011, p. 200). Desde la perspectiva semiótica es un ícono. Entonces, la fotografía se define como:

Es un trazo visible reproducido por un proceso mecánico y psico-químico de un universo preexistente, pero no adquiere significación sino por el juego dialéctico entre un productor y un observador. Es ese juego dialéctico creativo e interpretativo que le dan a la fotografía un carácter poco neutral al representar la realidad. (Vilches, 1999, p. 14)

Desde la semiótica, se considera que la fotografía periodística sobrepasa la función que ejerce en la representación objetiva de la realidad, por lo cual se le califica como un complemento que le da fuerza, detalles o verdad a la información presentada en el contenido del texto lingüístico o verbal (principio de verosimilitud) (Karam, 2003).

En efecto, desde la perspectiva de la semiótica, la imagen fotográfica tiene unos objetivos pragmáticos. De acuerdo con Karam (2003), un periódico es una matriz con distintas informaciones donde el texto y la imagen, complementado con signos y señales, posibilitan la lectura y la participación del lector. La fotografía, junto a las imágenes y los textos escritos, en tanto texto o tejido de signos encuentra conexión con las funciones del signo.

Así el signo, dentro del proceso de la comunicación periodística, cumple con diversas funciones. Funciones que analizadas desde el modelo clásico de la comunicación lingüística propuesto por Jakobson, pueden ser aplicadas en el análisis de la comunicación visual y lingüística, de forma que fotografías, imágenes y textos reflejen las funciones: emotiva, conativa, referencial, poética, fáctica y metalingüística. (Karam ,2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987):

-Función emotiva. Refiere a la relación entre mensaje-emisor. En otros términos, permite considerar la expresión directa, la dimensión afectiva y subjetiva, las actitudes y sentimientos del destinador frente a lo dicho. Es subjetiva, intencional, ¿qué nos dice el texto escrito o la fotografía? (Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

-Función impulsora, conminativa o conativa. Alude a la relación entre mensaje-receptor. Toda comunicación, apelando a la inteligencia y/o afectividad, busca la acción, experimentación, movilización, la participación o la reacción del destinatario. Mediante la certificación de la veracidad de la imagen y el texto escrito en la información, el enunciador llama la atención al destinatario respecto a la información fundamental, certificando que estuvo ahí (recurso de verosimilitud) y moralización (Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

-Función referencial. Es la relación mensaje-objeto de referencia. Informa sobre el objeto estudiado, pretende la objetividad y el conocimiento, indica el tipo de información, relación-descripción con el objeto, el contexto, alude al sentido denotativo y su sentido connotativo, que surge de la consideración del estar ahí y la relación con el entorno ( Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

-Función poética o estética. Relación del mensaje consigo mismo. El mensaje dejar de ser instrumento de la comunicación para centrarse en sí mismo. Es la dimensión estética de la imagen y sus recursos expresivos, integra los elementos formales, cognitivos y perceptivos de la imagen y para la interpretación desde los rasgos del lenguaje icónico y fotográfico ( Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

-Función fática. Consiste en mantener, entablar o interrumpir la comunicación. Es el contacto técnico o afectivo y alude al contrato que se tiene con el lector. ( Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

-Función metalingüística. Reside en la explicitación del signo en el código cuando no se comprende por el receptor. Exige el empleo de los signos, los redefine y explica, mediante la paráfrasis o el diálogo con los distintos sentidos del texto escrito (Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

Esta última función, la metalingüística, es trascendental. Para Karam (2003) en la lectura de la imagen y texto periodístico se configura una interdependencia, requiere acudir al contrato de lectura del texto y a otros insumos para su decodificación. Según este investigador, el análisis foto- pie-cabeza, se pueden establecer preguntas como las que se enuncian a continuación: ¿Cómo explica lo hechos? ¿Qué quiere decir de los hechos? ¿Qué pasa en el texto sin la fotografía? ¿Cómo parafrasea el texto escrito? ¿Es otro texto que dialoga y cuestiona lo escrito y al diario mismo?

Así pese al lugar subsidiario de la imagen en el texto periodístico, se resalta su papel en la representación e interpretación de la información. Las imágenes sirven como indicadores de lectura, instruyen en la interpretación y orientan de algunos rasgos (Karam, 2003). Este modelo habla de unas funciones que pueden ser aplicadas al modelo lector-texto-contexto que se enunciaron al principio.

Karam (2003) asumió la fotografía como un “metarrelato”. Un metarrelato se precisa como un texto que dialoga con las imágenes de la misma página, sección y día. Para este investigador, entre las imágenes y los textos verbales se establecen

interrelaciones, por cuanto su sentido no se cierra en sí misma ni es únicamente un mero complemento del texto.

La lectura es también un hecho en red que lector activa mediante la relación de varias operaciones en las cuales la imagen es fundamental en las representaciones o juicios que el “diario” (en su conjunto) le produce y no únicamente el texto escrito (Karam, 2003, p. 3).

En el metarrelato, de acuerdo con Karam (2003), se identifican:

-Temáticas y macroestructuras visuales.

-Recurrencias, procedimientos y propiedades discursivas

-La fotografía se lee como relato y como parte de una cadena. Es una red en su

interior, exterior (intertextual) que se puede relacionar con otros textos:

La noción de red nos ayuda a ver el funcionamiento de los textos unos con otros, reconocer su carácter abierto y saber del discurso de prensa (en el sentido más amplio el cual incluye todas las materialidades y convenciones se porta: lenguaje escrito, imágenes, diseño gráficos, composición...) (Karam, 2003, p. 3).

### **2.2.3 Elementos para la lectura de las imágenes visuales.**

Entre las funciones aludidas, el carácter textual del texto escrito y de la imagen periodística se construye una denotación y una connotación, como lo planteó Barthes (1986, p. 15, citado por Hernández, 2011). La imagen visual está mediada por la creatividad del creador (dibujante o fotógrafo) quien escoge y destaca ciertos aspectos de la realidad por razón de la manipulación de variables como: el encuadre, la angulación, la iluminación (Gubern, 1974, citado por Hernández, 2011, p. 201).

Variables que otorgan al mensaje fotográfico un carácter intencional: el plano, la iluminación, el tiempo de exposición, el trucaje, la pose, la selección de objetos y la sintaxis y la fotogenia, el esteticismo. Hernández (2011) brindó algunos ejemplos: la

biblioteca significa intelectualidad; respecto a la sintaxis anotó que una foto sola o una secuencia indica algo; la fotogenia se refiere al embellecimiento; el esteticismo cuando es convertida en pintura; y la sintaxis, a la manera en que se presenta, aislada o junto a otras.

Por ende, ocurre que la fotografía implica una intencionalidad (connotación) subordinada de las diferentes variables que, de acuerdo a Hernández (2011), son: el encuadre, la iluminación, la pose, la escenificación y la sintaxis de la imagen y el color.

Entre los aspectos técnicos mencionados está el encuadre. Esta variable insta los límites de la imagen, por cuanto fragmenta de la realidad que va a ser representada (Hernández, 2011). La iluminación, comprende la luz (natural y artificial; dura y suave) que caracteriza a toda imagen, y es su componente esencial, su reflejo permite la impresión de la retina y posibilita la percepción y puede ser utilizada para generar diferentes sentidos, y permite manipular variables (claves tonales) como la dispersión, dirección y altura.

En cambio, los aspectos compositivos según Hernández (2011) comprenden: la pose, la escenificación y la sintaxis de la imagen y el color. La pose alude a la actitud del personaje en la imagen, que se evidencia en sus rasgos faciales, en su postura, en su estado de ánimo. La escenificación, alude a la disposición de los objetos en la imagen, en otras palabras: al vestuario, las condiciones del tiempo, entre otros. De acuerdo a este investigador el color aporta realismo a las imágenes. Aquí a diferencia de la luz se habla de gamas tonales o cualidad térmica de la luz: colores fríos (azules y verdes) y colores cálidos (rojos y amarillos). Otro es el contraste cromático (luces y sombras). En lo que respecta al encuadre, éste tiene que ver con: el formato (rectangular, permite utilizar

diversas orientaciones y proporciones), la orientación (horizontal y vertical) y los tipos de planos que entablan con el lector una relación de proximidad y distancias, cercanía y lejanía de los objetos presentes en la imagen y lector. Los planos toman como referencia la figura humana y se clasifican en: plano general, intermedio, corto (ver Tabla 1) y las angulaciones: normal, picado, contrapicado y aberrante (ver Tabla 2).

Por último, de acuerdo con Hernández (2001), las leyes de la composición son la ley del equilibrio, del contraste y de la unidad. El equilibrio es el estado de distribución donde se determinan forma, dirección y ubicación y exige considerar la capacidad de cada elemento (su peso: tamaño, forma, color, tono) para llamar la atención sobre los demás de los elementos que componen la imagen y su distribución espacial. La unidad tiene que ver con la coherencia visual entre los elementos que componen la imagen. El contraste procede de la disonancia generada por cualquier elemento de la composición que rompa con el equilibrio y establece alguna diferencia.

Tabla 1  
*Tipos de plano (Hernández, 2001)*

Planos	Consistencia	Significado	Valor connotativo
General		Localizar, situar la escena, informar.(Aparici y García Mantilla, 1989)	Bajo (Aparici y García Mantilla, 1989)
Intermedio	Cercano a la visión humana (Aparici y García Mantilla, 1989)	Indiferencia, normalidad de situaciones, equilibrio de tensiones, mediocridad de valores, etc. (Vilches, 1983 )	Medio (Aparici y García Mantilla, 1989)
Corto		Interioriza personaje, carga alta de subjetividad(Aparici y García Mantilla, 1989)	Alto (Aparici y García Mantilla, 1989)

Tabla 2  
*Tipos de angulaciones (Hernández, 2001)*

Angulaciones	Consistencia	Significado	Valor connotativo
Normal		Sin connotaciones, visión realista de la realidad.	N/A
Picado	Vista hacia abajo desde una posición elevada.	Infravalorar a un algo o a alguien, más de lo que es, lo muestra más pequeño. (Hernández, 2001) Minimizar y ridiculizar (Aparici, García Mantilla y Valdivia, 1992)	Alto
Contrapicado	Vista hacia arriba desde una posición descendente.	Le da a la persona o al objeto aire majestuoso, noble, maligno, amenazador. A los objetos le da valor o los magnifica.	Alto
Aberrante		Imprevisto, inquietante, es desestabilizador, refuerza el contrapicado. (Aparici, García Mantilla y Valdivia, 1992)	Alto

#### **2.2.4 Elementos para la lectura de los textos multimodales de un periódico.**

Es importante destacar que los textos de los periódicos se caracterizan por su discurso informativo. De acuerdo con Díaz (1999), un texto informativo tiene la función de informar y se caracterizan por sus planteamientos veritativos, su orientación hacia el intelecto y el uso de un lenguaje estándar comprensible por cualquier hablante con conocimientos básicos.

También los periódicos, los diarios y las revistas son textos multimodales, por cuanto aportan elementos que facilitan la lectura de los textos verbales y las imágenes visuales que contienen. Estos por una parte, pertenecen a una gramática visual y por otra, a los procesos y elecciones léxicas (Halliday, 1985, citado por Lirola, 2007).

Con base en lo propuesto por Kress y van Leuwen (2006, citados por Lirola, 2007), se retomaron las siguientes formas de la composición de los textos multimodales: el valor de la información, que alude a la posición asignada a las imágenes y al texto en el espacio dentro de la página que les otorga de un valor determinado. Su distribución puede ser: arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, del centro a los márgenes. Con la prominencia (rasgos sobresalientes) se llama la atención del lector, mediante el tamaño, el contraste de los colores, la nitidez o la aparición en el primero o el segundo plano. Y los marcos se encargan de unir o desconectar elementos.

Según Kress y van Leuwen (2006, citados por Lirola, 2007) En el análisis de los textos multimodales se aborda la presentación o disposición en la página, los titulares, los colores, la prominencia, los marcos y la imagen. La disposición o presentación en la página, apunta hacia las relaciones de coherencia entre los elementos y los significados

de sus relaciones, si guían la atención del lector hacia partes determinadas. Los elementos en la parte superior son más importantes y sobre todo cuando se disponen a la derecha y se destacan las imágenes cuando se ubican en el primer lugar.

Los titulares aparecen resaltados en mayúsculas y negritas en la parte superior. Mientras que las imágenes y los escritos en las partes superior o inferior y derecha. A la derecha se ubican los de mayor importancia, la información nueva, allí es donde el lector centra su atención por cuanto contiene los elementos más importantes; en cambio a la izquierda, se ubica la información conocida, que contiene aspectos menos relevantes porque son conocidos por el lector (Kress y van Leeuwen, 2006, citado por Lirola, 2007).

Además los elementos precedentes, el color porta significados y atrae al lector. El contraste del fondo con el color del texto escrito, es fundamental, sobre todo cuando facilitan la lectura y no la estorba. La prominencia, o rasgos más sobresalientes, resaltan el titular y la imagen, que regularmente sobresale por medio del tamaño y los colores. Mientras que el texto nunca sobresale por cuanto aparecen con caracteres pequeños. Los marcos se usan para enfatizar las imágenes o el texto escrito y entre mayor sea el marco más destaca, separa y se convierte en unidad informativa aparte (Kress y van Leeuwen, 2006, citados por Lirola, 2007).

Las fotografías posibilitan la interacción con el lector por cuanto dotan al texto de realidad e inmediatez. “La fotografía es un texto, es un momento en el proceso de elaboración de las imágenes de nuestra cultura que establece conexiones semánticas con otras formas comunicativas como el texto escrito” (Lirola, 2007, p. 1).

Conjuntamente con la disposición del texto y de la imagen en la página, se puede elaborar una lectura del léxico, coherente con la propuesta de Baquero y Pulido (2004), para el desarrollo de la competencia interpretativa. Así Lirola (2007), desde los procesos y elecciones léxicas de Halliday (1985), observa aspectos como: el carácter positivo o negativo de los nombres, adjetivos o adverbios, y de los verbos si designan procesos y sus tipos (materiales, de relación, mentales, verbales y de comportamiento). Ello por cuanto los vocablos utilizados comportan no sólo significados denotativos.

### **2.2.5 Tipos de lectura de imágenes.**

Recapitulando lo planteado en apartados precedentes, concurren dos tipos de lectura de imágenes que se dan simultáneamente (Villa, 2008). Esto exige considerar teóricamente los elementos que componen la imagen, que al estar articulados de determinada forma pueden transmitir diversos mensajes:(Villa, 2011; Villa, 2008, p. 211):

1. Nivel lector asociado a la percepción de la imagen. Frente a una imagen el lector u observador identifica los elementos y los asocia con lo que ha visto previamente.

2. La lectura literal (nivel descriptivo). El lector u observador establece y relaciona lo representado y la realidad representada, la morfosintaxis (sintaxis: elementos morfológicos, dinámicos y escalares) y la semántica visual para descubrir el significado denotativo. De forma más puntual, se observa la sintaxis de la imagen, que consiste en identificar de sus elementos constitutivos: morfológicos (color, textura,

punto, línea, forma), dinámicos (ritmo, tensión y movimiento) y escalares (dimensión, escala y proporción) y su relación con otros elementos. Es un análisis de la manera en que los elementos que integran la imagen se articulan para darle significado a esa composición visual y una descripción objetiva que presente el significado denotativo de lo que representa la imagen, sin ninguna apreciación valorativa.

3. Lectura inferencial. Corresponde a un nivel avanzado de comprensión donde el lector describe los significados connotativos, al integrar la descripción con los referentes culturales de la imagen (autor, contexto, propósito comunicativo) mediante preguntas, para desarrollar un ejercicio interpretativo que desemboque en una lectura inferencial de la imagen. Su complejidad radica en el tipo de imagen, el dominio del código por parte lector y su familiaridad con los personajes, los objetos y lugares representados en la imagen. Este nivel involucra la asociación de factores el bagaje cultural, emocional, contextual y valorativo del observador.

#### **2.2.6 Tipos de relaciones entre las imágenes visuales y los textos.**

Al atender al carácter intertextual, las significaciones que surgen y los aspectos simbólicos de un texto escrito frente a una imagen se hallan la intertextualidad y entre las significaciones que surgen, la ironía (Arizpe y Styles, 2002).

La intertextualidad es la capacidad para relacionar con otros textos las imágenes visuales y los textos escritos leídos. A este concepto Arizpe y Styles (2002) lo denominaron referencias intertextuales, que consiste en entablar una lectura intertextual desarrollada mediante interpretaciones simbólicas, de género y artísticas, a partir de los conocimientos previos disponibles, la redefinición de las interpretaciones, el

profundizar en la lectura y explicar lo literal y llegar a lo inferencial. Esto concuerda con lo planteado por otros investigadores (Villa, 2011; Villa, 2008).

Entre los significados que se podrían obtener en la lectura, la ironía tiene su origen al integrar lo que se dice con lo que no se dice (Kummerling – Meibauer, 1999, citado por Arizpe y Styles, 2002). Se manifiesta en la brecha que separa lo dicho en el texto escrito y lo expresado por la imagen visual, sobre todo cuando la postrera indica algo diferente al escrito. Esto demanda al lector observar las pistas visuales (por ejemplo, contrastes entre los colores) que contradicen y subvierten el texto escrito (Arizpe y Styles, 2002).

Es necesario, asimismo, resaltar los distintos tipos de relaciones entre el texto y la imagen, que son para Nicolajeva y Scott (2001, citados por Barrena, 2010, p. 3), las siguientes:

- Simetría: texto e ilustraciones dicen lo mismo.
- Realce: las ilustraciones amplían lo que dicen las palabras, o las palabras expanden la ilustración y se produce una imagen más compleja entre los dos códigos.
- Complementariedad: cuando el realce es muy significativo se produce una relación complementaria.
- Contrapunteo: cuando las imágenes y las palabras colaboran para crear sentidos que van mucho más allá del alcance de cada una de ellas.
- Contradicción: es un caso extremo de contrapunteo, en el que las palabras y las ilustraciones parecen estar en oposición unas con otras.

En conexión con la relación de contradicción, la ambigüedad produce un reto para establecer una verdadera comprensión (citado en Silva- Díaz, 2005, citado por Barrena, 2010, p. 3). Asimismo, se plantearon que las relaciones de contrapunteo abren más posibilidades para que el lector utilice su imaginación (Nicolajeva y Scott, 2001).

Incluso, de todos los aspectos expuestos, la pregunta es el detonante para que el estudiante interprete lo textos y adviertan los contrastes, las simetrías, los realces, las complementariedades ( Karam, 2003; Arizpe y Styles, 2002; Nicolajeva y Scott, 2001) lo cual cobra particular relevancia, por cuanto el estudio requiere la construcción de materiales que contienen preguntas, y asimismo, entrevistas y actividades grupales.

Al tomar como referencia lo planteado, esta actividad de lectura le exige al lector un ejercicio de interpretación y reflexión que puede desembocar en la mejora de sus competencias comunicativas, lectoras y de pensamiento.

## **2.3 La lectura y su didáctica.**

### **2.3.1 Lectura.**

Existen múltiples definiciones de la lectura. Henaó (1997) la definió como un proceso de interacción donde se percibe y construye el sentido un texto, mediante la unión de un conjunto palabras decodificadas con los significados. Colomer (1997) la describió como acto interpretativo consistente en saber orientar los razonamientos para construir una interpretación de lo escrito.

Al atender las definiciones aportadas por estos dos teóricos, la lectura se caracteriza como un proceso interactivo e interpretativo. Principalmente, interpretativo

por cuanto se construye el sentido mediante el procesamiento de su contenido, el repertorio cognoscitivo del lector y el control de las incomprensiones.

En este proceso se manifiestan tres variables fundamentales: lector, texto, contexto, las cuales interactúan y determinan el resultado del proceso (Colomer, 1997). Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) cuando se refieren al lector, hablaron específicamente de sus características: habilidades psicolingüísticas, conocimientos, factores motivacionales, estrategias (lectoras, metacognitivas y de autorregulación), entre otras; del texto, refirieron las intenciones comunicativas, el contenido temático, su estructura textual, su dificultad y extensión, significatividad (lógica y psicológica), su formato, ayudas y señalamientos; y del contexto, la situación social, las demandas específicas, entre otros, donde se desarrolla la lectura de los textos. Por ende, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) todas las variables que se mencionaron cuando interactúan, determinan la interpretación y efectivamente, la comprensión del texto.

Más adelante en el apartado que aborda las prácticas lectoras, se profundiza el contexto, y se subraya que este es el que dota a la lectura de su carácter interactivo (De Vega, 1984 y León y García Madruga, 1989, citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002)

### **2.3.2 Interpretación.**

De cara a lo esbozado, es necesario clarificar lo que es la interpretación, por cuanto es un vocablo complejo y usado de forma indiscriminada. El Diccionario lo definió como:

Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.// Traducir de una lengua a otra.// Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser

entendidos de diferentes modos.//. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad. // . Representar una obra teatral, cinematográfica, etc. // . Ejecutar una pieza musical mediante canto o instrumentos. // . Ejecutar un baile con propósito artístico y siguiendo pautas coreográficas (RAE, 2013).

Las múltiples acepciones aportadas por el diccionario reflejan el carácter problemático del concepto y se relacionan con lo planteado por los especialistas del lenguaje. Interpretar es el acto de explicitar lo implícito de un texto (Posner, 1978 citado por Espar, 1993, p.195); para la tradición Saussureana, construir una paráfrasis, es convertir un contenido perteneciente de un sistema semiótico hacia otro (Espar, 1993); atribuirle un uso a una forma semiótica (Hjemslev, 1968, citado por Espar, 1993, p. 197); y desde un modelo de competencias lectoras, reproducir o ejecutar (Espar, 1993).

La hermenéutica, también, ha aportó a la fundamentación del concepto. Como apuntó Espar (1993) la interpretación del discurso, fundada en la revelación (humana o divina) se indica desde esta disciplina, que depende del punto de vista, de la posición filosófica y al reflexionar acerca del sentido inherente al texto, se trata de descubrir sus relaciones con el referente (condiciones extralingüísticas de producción y lectura de los textos) y su contexto socio-histórico (Espar, 1993), es decir: la interpretación es capaz de generar los modelos de desentrañamiento de la significación.

Es primordial, resaltar aquí lo planteado por Espar (1993) desde la teoría semiótica. Interpretar consiste en la producción del sentido mediante la correlación del plano de la expresión (significante) y en el plano del contenido (significado) en la lectura. En otras palabras, la interpretación es una reconstrucción de los niveles de articulación de las estructuras profundas (significados) hacia las de superficie (significantes).

Fittipaldi (2009), siguiendo a teóricos del arte, planteó que un trabajo interpretativo es un proceso de selección y reorganización de datos. Respecto de la imagen y el texto escrito, niños con edades entre los 4 y 11 años demostraron capacidades para establecer relaciones variadas entre escrito e imágenes (Arizpe y Styles, 2004)

Según Colomer (1997), la interpretación es un proceso de construcción de sentido del mensaje que involucra la información contenida en el texto, con la cual se correlacionan los conocimientos del lector y el razonamiento para detectar las incomprendiones mediante el control.

Para Otero (1996), la lectura está ligada con la semiótica. “La lectura es un proceso semiótico por el que se interpreta un referente, cuando se asigna a un estímulo significante, un significado determinado. La lectura es la traducción del código del emisor al código del receptor” (Otero 1996, p. 1).

En síntesis, al tomar los elementos proporcionados desde las distintas concepciones expuestas, se definió la interpretación en la lectura como un proceso semiótico que implica que el lector desde su conocimiento, correlaciona (ordena, concibe, traduce, transforma, representa, utiliza, ejecuta) los conocimientos (significados explícitos e implícitos) con los contenidos (significantes) aportados por el texto y el contexto en la construcción del sentido. Esto fue clave para darle fundamento a la intervención didáctica.

### **2.3.3 Comprensión lectora.**

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) dijeron que la comprensión de un texto es una actividad con carácter constructivo y estratégico por cuanto interactúan las variables: lector, texto y contexto.

Respecto al carácter constructivo, estos autores anotaron que se debe al esfuerzo que el lector, quien desde sus interpretaciones, inferencias, integraciones y a partir de los significados que el texto le brindó, llega a construir una representación. Por ende, la interpretación depende de la interacción entre el lector, el texto y el contexto, como se planteó al inicio, al definir cada variable que interviene en la comprensión lectora, donde se anotó, siguiendo a Díaz Barriga y a Hernández Rojas (2002), que todas las variables que se mencionaron cuando interactúan determinan la interpretación y por tanto, la comprensión del texto.

### **2.3.4 Practicas de lectura.**

En este apartado se abordarán las prácticas de lectura. Al respecto, Cassany (2006) anotó que leer es una práctica que va más allá de su concepción mecánica como oralización de los caracteres alfabéticos contenidos en el texto escrito.

Lo más importante es la comprensión, por lo tanto “Leer es comprender” (Cassany, 2006, p. 21). E introdujo un concepto de la Alfabetización Funcional y la figura del analfabeto funcional. Cuando se habla de alfabetización funcional alude a los procesos cognitivos o destrezas mentales para comprender un texto escrito: “Anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis,

verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 21).

En conexión con lo planteado por Cassany y el problema y los aspectos aludidos en este marco, una persona alfabetizada funcionalmente es quien es capaz de leer, interpretar un texto escrito y comprender su significado. En cambio, se denomina analfabeto funcional a la persona que puede repetir el escrito en voz alta, mas no comprenderlo (Cassany, 2006).

Mediante la crítica que le dirigió a las concepciones, lingüística y psicolingüística, caracterizadas por su universalidad e igualdad de la lectura, indicó Cassany (2006) que esta concepción le abre la posibilidad a que todos lean de la misma manera, en consecuencia argumentó que no existe una manera única y determinada de leer. En efecto, la lectura es una actividad dependiente del texto, la sociedad y la cultura del lector. Es decir, de carácter sociocultural. “No hay una manera esencial o natural de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala, 2002, p. 17, citada por Cassany, 2006, p. 21)

Efectivamente, la lectura asumida desde la perspectiva sociocultural como “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Cassany, 2006, p.23), indica la existencia de variables y múltiples las formas de interpretar y comprender textos, su contenido, las ideas, los vocablos. Para Cassany: el lector busca, se aproxima al texto, lo relee, hace barridos, lo ojea.

Para Cassany (2006) la lectura ha instaurado prácticas en forma de géneros discursivos, en este caso el informativo-periodístico que toma forma en las noticias, crónicas y los reportajes. Es decir, es necesario conocer los roles autor-lector y su forma

de elaborar el significado, los recursos lingüísticos y retórica y los soportes que son cambiantes. Por tanto, Cassany (2006) señaló que no se lee de la misma manera una noticia, las instrucciones de los electrodomésticos y el capítulo de un libro académico.

Al considerar que “la lectura adopta forma particulares en cada contexto” (Cassany, 2006, p. 23) alude a la dimensión sociocultural y de esta manera se configuró una consideración clave para la observación en la ejecución de la intervención didáctica.

Esto lo reforzaron, Casalmiglia y Tusón (1999), para quienes aparte de la imagen, la escritura es como un “sistema semiótico” (Casalmiglia y Tusón, 1999, p. 71). Según ellas, al principio, como lo muestran los descubrimientos arqueológicos, la escritura como tal estaba constituida por “representaciones icónicas de la realidad” (Casalmiglia y Tusón, 1999, p.71) o de “unidades lingüísticas” (Casalmiglia y Tusón, 1999, p.71). Hoy la escritura alfabética se considera una de los grandes logros alcanzado por el hombre.

Conforme a Casalmiglia y Tusón (1999), con respecto a la escritura, existen prácticas discursivas escritas. Apuntan estas investigadoras, en la oralidad, lo es por ejemplo, la conversación y para la escritura, existe la diversidad textual (prácticas textuales: exámenes, informes, tesis, libros, panfletos, leyes, sentencias,...) creado en los diferentes ámbitos sociales (administrativo, jurídico, religioso, político, académico,...). Son tipologías textuales de las cuales se ocupan la lingüística textual. Así los géneros discursivos son prácticas sociales amarradas a la sociedad y la cultura.

Efectivamente, las prácticas lectoras son formas o modos de leer que cada sujeto construye, durante el proceso de apropiación del código escrito, en los diferentes contextos sociales que ocupa en el transcurso del tiempo, y efectivamente, se va

formando un estilo lector que se comparte con los semejantes y son herramientas para acceder a la sociedad y la cultura propias de un grupo social, aluden a la forma como se relacionan con el mundo ilustrado y el lugar que ocupan en los diferentes ámbitos (Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

Siguiendo a Delgado, Díaz & Díaz (2011), es importante anotar que las prácticas lectoras requieren considerar las variables lector, texto y contexto.

#### ***2.3.4.1 Lector.***

Respecto de lector dichas “estrategias se emplean para construir significados y son traídas por los lectores de manera espontánea, y en muchas ocasiones sin tomar conciencia de su uso” (Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

Las estrategias utilizadas por el lector son: el muestreo, la predicción, la inferencia (Goodman, 1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, 2011)) y la verificación y la autocorrección (Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

Siguiendo a Delgado, Díaz & Díaz (2011), el muestreo se manifiesta cuando el lector elige cognitivamente los elementos del texto para construir su significado y procesa aquellas que son más significativas desde su punto de vista. La predicción alude a su capacidad de anticipar un texto, es decir sirve para prever el final de un enunciado, una situación o explicación y construir hipótesis sobre el desarrollo y el final del texto. Mediante la inferencia, de acuerdo con Goodman (1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, 2011), el lector es capaz de realizar conclusiones y deducciones sobre lo que aparece implícito en el texto.

Aparte de las estrategias de muestreo, predicción e inferencia usadas por lectores deficientes y buenos, los últimos también utilizan la verificación y la autocorrección (Delgado, Díaz & Díaz, 2011). Para estos investigadores la verificación le sirve al lector para comprobar si es correcta la predicción o la inferencia que desarrolló es correcta y con la autocorrección, corrige la lectura realizada.

De acuerdo con Delgado, Díaz & Díaz (2011), incluso los propósitos, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional, la competencia lingüística son claves para entender las prácticas lectoras. Si se lee con un fin, los propósitos son la señal que indica el conocimiento que tiene del para qué del texto; el conocimiento previo, alude a los referentes lingüísticos, culturales, científicos, etc., a partir de los cuales el lector comprende el texto; la situación emocional, se refiere al estado afectivo del lector al interactuar con el texto; el nivel de desarrollo cognitivo, se refiere a la capacidad para asimilar, es decir de aplicar los esquemas de los cuales dispone para resolver problemas, obtener información y acomodar; la competencia lingüística, alude a los conocimientos de los que dispone un lector sobre su lengua (léxico y sintaxis), abarca las competencias textual, gramatical, pragmática y semántica.

#### ***2.3.4.2 Texto.***

El texto es otro factor determinante en las prácticas lectoras. Según Delgado, Díaz & Díaz (2011), el texto impone la manera que tiene el lector de leerlo y a la vez determina la manera lo propuesto por el texto. Para dichos investigadores la comprensión lectora consiste en la elaboración de una representación mental, o un modelo donde el texto tiene sentido.

De acuerdo con Delgado, Díaz & Díaz (2011), el texto está determinado por la intención comunicativa, por el contenido, el léxico y su redacción. Del léxico, su claridad y precisión; su contenido o consistencia externa; consistencias externa y temática.

#### **2.3.4.3 Contexto.**

Según Delgado, Díaz & Díaz (2011), alude a las condiciones existentes alrededor del acto lector. Existen el intratextual y el extratextual. El intratextual alude a las relaciones entre un enunciado con los demás, los anteriores y posteriores y a partir de la cual construye el significado. El extratextual se refiere a las condiciones físicas, como el clima o el espacio, donde se lee.

En síntesis, las prácticas lectoras comprenden tres elementos fundamentales: lector, texto y contexto. Y como lo indica González de la Torre (2011), la consideración del contexto, al momento de estudiar dichas prácticas es fundamental porque establece las rutinas de acción, de lectura y el tipo de textos que se leen.

#### **2.3.5 Consideraciones desde la didáctica la lectura.**

En este apartado se aborda lo concerniente a la didáctica de la lengua y la literatura y dentro de ella, en el terreno concreto de la didáctica de la lectura. La intervención que se desarrolló demandó una reflexión sobre la didáctica de la lectura que consideró factores y problemas. Puntualmente, demandó la consideración de unos patrones, unos supuestos y logros.

Una propuesta didáctica requirió reflexionar sobre la naturaleza psicolingüística de la lecto-escritura, los factores que la afectan, la forma de interrelación, las condiciones de su construcción y aprendizaje (Henaó, 1997).

La propuesta didáctica tomó la imagen como un objeto que ha sido descuidado en el contexto educativo. La información transmitida a través de los medios de comunicación se caracteriza por la variedad de lenguajes, en ella las imágenes portan información diferente a la de los textos escritos y pese a su presencia en la sociedad, la alfabetización tradicional está arraigada exclusivamente en los textos verbales, de forma que en los procesos de enseñanza-aprendizaje no se le ha prestado la debida atención, y aunque disponga de un lugar en la ejecución de estrategias didácticas y en los materiales, lo cual no garantiza el desarrollo de competencias que permitan acceder a sus significados (Villa, 2008).

Así como el texto verbal exigió al lector una preparación para ser leído, lo mismo ocurre con la imagen visual. “La lectura de los textos icónicos supone un conocimiento previo de los elementos que constituyen un lenguaje visual y de la manera en que se integran dichos elementos en la producción de mensajes” (Villa, 2008, p. 208).

En este terreno tomó sentido el desarrollo de la Alfabetización Visual. “La Alfabetización Visual proporciona una serie de pautas que le permitirán acceder a una comprensión más integral del conocimiento y de lo que les rodea” (Villa, 2008, p. 209).

### ***2.3.5.1 Estrategias.***

Para la construcción de las estrategias que promovieron el análisis de la imagen y el texto escrito, se necesitó comprender qué es la estrategia, qué implicaron y qué se pudo conseguir con ellas.

En el campo de la didáctica de la lectura, las estrategias principalmente consistieron en procedimientos que permitieron conseguir la comprensión global del texto, porque orientaron al docente en su acción y ejecución, sobre todo si tuvo claridad, y para lograrlo se debió considerar unos patrones en su ejecución (Solé, 2007):

-Contextuales. Tuvieron que ver con el clima del ambiente escolar y familiar, que disponga de las condiciones adecuadas para la lectura, los libros. Todos estos aspectos tuvieron una injerencia directa en la estrategia.

-Papel del docente. El docente ejerció un papel como facilitador más que como informador o evaluador. En este punto el docente es un guía, que motiva en todo tiempo.

-Patrones teóricos, como el constructivismo aportaron las bases para al aprendizaje significativo. La “idea fuerza constructivista” concibe el aprendizaje escolar como proceso de construcción cognoscitivo fundamentado en las experiencias precedentes y el apoyo de la enseñanza a este proceso (Coll, 1996, Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). Por tanto, este trabajo se mantuvo una estrecha conexión con esta idea por cuanto la interpretación dispone de los conocimientos previos como recurso y por supuesto, la enseñanza recibida en el medio le apoya

-Patrones operativos y técnicos de la ejecución. Aludieron a la concreción de la estrategia, que consiste en el conjunto de actividades y tareas, técnicas que tiene que ver

con las acciones para alcanzar la estrategia y la actividad, como también aluden a los movimientos para lograr los objetivos de la técnica.

### **2.3.5.2 Supuestos.**

Para la implementación de una estrategia didáctica de la lectura se extrajeron unos supuestos fundamentales que orientaron la ejecución. Para Henao (1997) son los siguientes:

-Las actividades no fueron independientes ni estuvieron desligadas.

-La meta continua no fue el desarrollo de subdestrezas, fue la comprensión.

Persistir en la comprensión.

-Se debería centrar las estrategias y sus actividades hacia la lectura de textos completos, no de componentes aislados.

-Todo procedimiento debe ir encaminado hacia las expectativas, intereses y ritmos.

-Se consideraron las estrategias exploración y la interacción que posibilitaron el análisis y la confrontación de las ideas con los conocimientos que posee el estudiante.

Como en este trabajo se leyeron con imágenes visuales integradas al texto escrito, fue necesario, considerar lo propuesto por Villa (2008) para quien que si se concibe la imagen como texto, es necesario pensar en:

-Ámbitos ejecución de los procesos de lecto-escritura.

-Consideraciones que guían la producción de materiales didácticos para la alfabetización visual.

-Semántica y morfo-sintaxis del lenguaje visual

- Ejecutar intervenciones didácticas orientadas a la lectura de textos icónicos
- Uso de materiales específicos para estas actividades.

### **2.3.6 Competencia interpretativa en la lectura de textos e imágenes y su evaluación.**

Inicialmente, al contemplar una de las metas pretendidas en el Área de Lenguaje, un estudiante al finalizar el grado quinto deben contar con unas competencias de cara a los sistemas de comunicación lingüísticos y no-lingüísticos. Así lo puntualiza Pérez

Abril para quien:

Comprender y expresar en forma oral la información que circula a través de sistemas de comunicación no verbal como historietas, imágenes fijas, viñetas, mapas, diagramas y pictogramas, identificar su temática, ordenar y completar secuencias gráficas; relacionar gráficas con texto escrito; caracterizar el funcionamiento de algunos códigos no verbales y su uso en situaciones comunicativas auténticas, son algunas de las competencias en lenguaje que se espera posea un estudiante en quinto grado de primaria (2003, citado por Villa, 2008, p. 210)

Tales pretensiones exigen la ejecución de estrategias didácticas en los primeros grados. Con todo, para abordar la competencia lectora interpretativa, primeramente, para aportar claridad al proceso de intervención e investigación, fue necesario definir las Competencias Comunicativas y Textuales. En este trabajo, se tomaron algunos de los planteamientos propuestos por Henao (1997) y Baquero y Pulido (2004).

Las Competencias Comunicativas y Textuales conforman una categoría que abarcan distintas habilidades. Se precisa una competencias como “la aplicación de un saber en contexto y el hacer con el lenguaje en situaciones comunicativas” (Baquero y Pulido, 2004, p. 11). Luego una competencia lectora:

No es la habilidad para identificar las letras del alfabeto o reconocer las palabras escritas, sino la capacidad para integrar el conocimiento lingüístico, el bagaje cognoscitivo, y aún el mundo afectivo en el proceso de construcción del significado de un texto escrito (Henao, 1997, p. 78).

La competencia de lenguaje es un espectro que abarca los conocimientos, las habilidades y destrezas que se ponen en práctica en determinadas situaciones comunicativas de la vida cotidiana: lectura, la escritura, el habla y la escucha.

En el área de Lenguaje es fundamental que el docente, como señalaron Baquero y Pulido (2004), apunte al desarrollo de las habilidades transversales (interpretativas, argumentativas, propositivas), que para este caso se aplica en la lectura de las imágenes y los textos que las acompañan.

Enlazado la competencia de lenguaje con el dominio de la semiótica, se precisó:

Como un mosaico de procedimientos textuales, lingüísticos y no lingüísticos en los que se manifiesta un universo simbólico de significados cuyo sentido se construye a partir de las connotaciones generadas por una serie de códigos verbales e iconográficos, sociales, ideológicos del enunciador y del destinatario (Baquero y Pulido, 2004, p. 25).

Las definiciones aportadas, si se toma en cuenta lo planteado al principio del capítulo, guardó relación con la lectura, asumida desde la semiótica como un acto eminentemente interpretativo de construcción de sentido a partir de las significaciones, denotativas y connotativas, extraídas de los signos entrelazados en el texto. Como acto interpretativo que conjuga el uso del conocimiento que posee lector (conjunto de significados: lingüísticos, enciclopédicos, vivenciales) y que confronta con el contenido del texto\_(conjunto de significantes) objeto de lecturas intratextuales, intertextuales y extratextuales, lo cual converge en la construcción del sentido y la comprensión del mismo.

Aunque la propuesta de Baquero y Pulido (2004) encadenó la competencia interpretativa exclusivamente a la lectura de imágenes, dejando de lado el texto escrito que las acompaña, porque asumieron el análisis de imagen-texto es propio de la argumentativa. En este estudio se asume la interpretación en su amplitud, el texto como una unidad donde sus elementos pueden establecer un diálogo, como lo propone Karam (2003). Los textos que se abordarán provienen de la prensa y las revistas, claro que se tomarán aspectos manera parcial, práctica y puntual para el análisis que ejecutarán los estudiantes. Desde la propuesta de Baquero y Pulido (2004), acorde con el grado que se trabajará, la lectura dentro de la competencia interpretativa consideró los siguientes aspectos:

- Elementos básicos de la situación
- Entorno sociocultural
- Intencionalidad de los participantes
- Léxico

En la lectura de estos componentes textuales, pueden identificarse mediante un análisis que relaciona texto e imagen para construir interpretaciones que arrojen sentido sobre los puntos aludidos.

Los desempeños desde la semiología en la Competencia Comunicativa (Ver Tabla 3) y la Competencia Textual (Ver Tabla 4) son diferentes, según lo proponen Baquero y Pulido (2004), y se categorizan por niveles, que aumentan su exigencia y complejidad. Dichos niveles y desempeños son fundamentales para la intervención didáctica por cuanto serán fundamento para la evaluación y el diseño de las estrategias, técnicas y actividades de lectura de imágenes y de textos escritos.

Al final, como lo indicó Villa (2008), al considerar la función vicarial e informativa de las imágenes, su lectura podría generar un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, de quienes se espera que conciban la imagen como un elemento portador de significados y mediante ella interactuar con el texto verbal, identificar sus significados, decodificar cualquier signo, explicitar sus contenidos, como también comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de texto.

Tabla 3  
*Niveles y desempeños desde la semiología para la Competencia Comunicativa*  
*(Baquero y Pulido, 2004)*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3. Control y posicionamiento crítico en la comunicación.
<p>1. Reconocer los significados de las palabras y los mensajes.</p> <p>2. Identificar la imagen como un sistema de significación, reconociendo en interpretando viñeta, mapas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imágenes publicitarias, etc.</p>	<p>1. Identificar intenciones explícitas, e implícitas en la comunicación, a través de la imagen.</p> <p>2. Reconocer y explicar los elementos que entran en juego en una situación comunicativa: Quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación se actualizan, cuáles y cómo son los mensajes.</p> <p>3. Uso determinado tipo de léxico según la intención de la comunicación.</p> <p>4. Observar imágenes complejas de tipo inferencial.</p>	<p>1. Comprender los diferentes usos del lenguaje visual según la situación comunicativa y según el ámbito semántico especializado.</p> <p>2. Establecer relaciones de contenido entre una imagen y otras.</p> <p>3. Interpretar críticamente los textos icónicos fijando una posición sobre lo que se va observar.</p>

Tabla 4  
*Niveles y desempeños desde la semiología para la Competencia Textual (Baquero y Pulido, 2004)*

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico	Nivel 2. Uso y explicación del proceso de significación.	Nivel 3. Control y posicionamiento sobre el uso del sistema de significación de la imagen
<p>1. Reconocer las características del lenguaje escrito en las historietas como la arbitrariedad de los signos que conforman el sistema de escritura: frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, co-referencias.</p> <p>2. Reconocer algunos elementos del lenguaje de la imagen a través de los cuales se comunica (señales, gestos, secuencias de imágenes, perspectivas), etc.</p>	<p>1. Comprender y producir diferentes tipos de textos icónicos, descriptivos, humorísticos y publicitarios.</p> <p>2. Seguir un eje temático a lo largo de un texto identificando el significado de las viñetas.</p> <p>3. Reconocer la estructura semántica de los textos icónicos, diciendo la forma como se organizan los significados.</p>	<p>1. Interpretar las categorías de elementos culturales, locales o regionales, presentes en los textos ícono-verbales, según el uso que se haga de los términos.</p> <p>2. Utilizar estrategias para anticipar el contenido y la estructura de un texto ícono-verbal.</p>

## Capítulo 3. Metodología

En este apartado se reflexiona acerca de las decisiones concernientes con la metodología. La metodología tiene que ver con los métodos elegidos para una investigación (Reguera, 2008) y con la manera más adecuada de ejecutarla, de encarar los problemas y buscar respuestas (Galeano, 2004).

Para lograr lo propuesto: primero, se reflexionó sobre el método y su justificación; segundo, los criterios de selección de los participantes del estudio; tercero, la descripción de los instrumentos con que recabaron los datos; cuarto, el procedimiento usado para obtener la información relevante; quinto, las estrategias para validar los datos obtenidos; y sexto, las estrategias que se emplearon para analizar los datos.

### 3.1 Método

Para esta investigación se seleccionó la metodología cualitativa, la cual se distingue por su flexibilidad, su preocupación por el significado y la comprensión profunda del objeto de conocimiento, el papel asumido por el investigador como instrumento, el proceso inductivo y la riqueza de la descripción del objeto (Valenzuela y Flores, 2011). Es de resaltar que esta metodología se orienta hacia la comprensión de la realidad desde la perspectiva del actor o los sujetos sociales quienes afrontan el mundo relacionándose con los otros y su contexto (Galeano, 2004).

En otro términos, fue útil para conocer qué piensan y hacen las personas (Strauss y Corbin, 2002), para comprender las relaciones, las visiones, los sentidos, las rutinas,

las temporalidades y los significados propios de la realidad social de los actores sociales, quienes son múltiples y heterogéneos (Galeano, 2004).

Como lo indicó Galeano (2004), la selección de la metodología cualitativa depende de los objetivos planteados, específicamente aquellos orientados hacia la acción que transforma la realidad y a la exploración de prácticas sociales.

Por tanto, para este estudio se procuró explorar la intervención didáctica, las prácticas lectoras de los estudiantes, la comprensión lectora interpretativa y la experiencia de lectura vivida. Aspectos que, sin lugar a dudas, requirieron de la flexibilidad otorgada por la metodología cualitativa.

Lo anterior se planteó, por cuanto en el proceso de exploración se cuantificó la comprensión lectora interpretativa de los estudiantes mediante pruebas o test de comprensión lectora; segundo, se identificaron las prácticas lectoras ejecutadas por los estudiantes en el contexto de la clase; tercero, se describió la experiencia de lectura vivida por los estudiantes.

Junto con la adecuación al objeto, una fortaleza de la metodología seleccionada, residió en su carácter flexible y multimétodo (Valenzuela y Flores, 2011; Galeano, 2004; Sandoval, 1996). Esta tesis tomó elementos de un estudio de tipo etnográfico, porque el investigador estuvo inmerso en el contexto, como instrumento principal, donde tomó datos mediante la observación participante; del fenomenológico y la teoría fundada por cuanto utilizó los datos provenientes de instrumentos como las entrevistas y las pruebas de comprensión lectora. Juntos permitieron construir una explicación particular de los patrones y del cambio acaecido en los sujetos participantes del estudio

Respecto a la elección de la metodología cualitativa surgieron objeciones. La principal apuntó hacia los sesgos o “subjetividades” provocadas por el papel que en el estudio asumió el investigador (Valenzuela y Flores, 2011). Se contra-argumenta que el investigador, como el instrumento clave, al observar, recabar y analizar la información, interpretó, amplió su comprensión y exploró lo usual e inusual, lo verdadero de lo falso que le presentó el discurso y el comportamiento de los sujetos sociales que investigó, mediante una actitud vigilante (Valenzuela y Flores, 2011).

Aparte de la objeción señalada acerca del carácter subjetivo y sesgado, otra apuntó hacia la imposibilidad de establecer generalizaciones a grupos amplios. Al ser un estudio exploratorio y haberse ocupado de una población y muestra reducida, seleccionada mediante el criterio de conveniencia, el enfoque cualitativo fue más adecuado porque permitió al investigador recabar datos en un grupo reducido de estudiantes, lo cual no dio lugar al establecimiento de generalizaciones como se pretende desde el enfoque cuantitativo (Valenzuela y Flores, 2011).

Con lo expresado, no se pretendió dejar de lado la cuantificación. Ambos métodos, el cualitativo y el cuantitativo, no son excluyentes. Son complementarios y juntos se utilizan para conocer de una manera más profunda la realidad estudiada (Valenzuela y Flores, 2011; Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

Incluso, al haber considerado que el objeto estuvo orientado a la acción, en otras palabras, al ser una intervención didáctica planeada, organizada, ejecutada y evaluada por el investigador-docente, el trabajo se enmarcó en la modalidad de la investigación-acción (Valenzuela y Flores, 2011; Restrepo, 1996; Sandoval, 1996).

La investigación- acción es una modalidad investigativa, que para Valenzuela y Flores (2011), se ocupa de la práctica, su mejora y cambio. Al respecto apuntaron estos investigadores, que desarrolla un ciclo de planeación, ejecución, observación y reflexión y permite el uso de diferentes tipos de datos, cualitativos y cuantitativos, como también la participación de los beneficiarios en el estudio.

En síntesis, este estudio cualitativo es de tipo exploratorio-descriptivo, enmarcado dentro de la modalidad de la investigación-acción.

## **3.2 Participantes**

### **3.2.1 Universo.**

El universo de donde proviene la muestra estuvo constituido por los estudiantes del Ciclo Lectivo Integral (CLEI 2A) de CORPROE, Medellín-Colombia.

Dentro del marco de este trabajo, en dicha Institución Educativa, en el CLEI 2A estudian jóvenes y adultos, con edades entre los 18 y 85 años, quienes cursaron y cursan los grados primero, segundo y tercero. Estos educandos estuvieron en el proceso de adquisición del código escrito (lectura y escritura), entre otros saberes y competencias. Ellos asisten solamente un día de la semana (miércoles, sábados o domingos), en jornadas que abarcan la mañana y la tarde, o sólo la mañana.

Es necesario aclarar que CORPROE es una Institución Educativa privada. Esta Institución obtiene recursos mediante el pago de las matrículas y mensualidades por parte de los estudiantes o por medio de contratos establecidos con la Alcaldía de Medellín. Mediante la última modalidad, adquiere la mayor parte de los recursos

económicos para brindar educación gratuita. La mayoría de los alumnos se beneficia de esta modalidad.

En cuanto a la dimensión socioeconómica, los estudiantes vinieron de los estratos 1, 2 y 3 de Medellín. Algunos pertenecen a poblaciones de alta vulnerabilidad: adultos mayores, personas en proceso de rehabilitación, reinsertados y personas con necesidades educativas especiales, entre otros.

No obstante, es necesario esclarecer que este universo fue cambiante. Dependió del ingreso de estudiantes a la Institución y de los contratos establecidos con la Alcaldía de Medellín. Razón por la cual el número alumnos fue estimativo y aproximado, puesto que al atender personas de clasificadas por su pertenencia a poblaciones vulnerables dentro de la Institución se observa continuamente el abandono por parte de los estudiantes e inasistencia a las clases.

En definitiva, el universo compuesto por los estudiantes del CLEI 2A, estuvo constituido por 75 estudiantes repartidos en los grados primero, segundo y tercero.

### **3.2.2 La Muestra.**

En la metodología cualitativa, la selección de la muestra consistió en la elección de actores, situaciones, eventos, lugares, casos y momentos para recabar los datos (Galeano, 2004; Sampieri, Baptista y Fernández, 2003). Indican los expertos que no es necesario que la muestra sea representativa de la población o el universo estudiado (Sampieri, Baptista y Fernández, 2003).

Del universo compuesto por los estudiantes del CLEI 2A que estudiaron en todas las jornadas, la muestra elegida se compuso por 16 estudiantes del grado tercero distribuidos los miércoles, sábados y domingos.

La selección de dicha muestra estuvo determinada por el criterio de conveniencia (Valenzuela y Flóres, 2011, Sampieri, Baptista y Fernández, 2003), de comprensión y pertinencia (Galeano, 2004). De conveniencia, por cuanto fueron grupos disponibles de trabajo; y de comprensión y pertinencia, porque fueron los educandos con mayor capacidad para leer textos e imágenes, lo cual facilitaría el estudio. “Se pretende explorar las dimensiones y relaciones por medio de sus comportamientos y discursos y saturar mediante discursos y comportamientos para identificar las lógicas y racionalidades y llegar a comprender las relaciones y condiciones” (Galeano, 2004, p. 33).

Los datos se recolectaron durante los espacios y las horas destinadas y autorizadas. Inicialmente se pretendió aprovechar el aula y el tiempo de la clase de Lengua Castellana y Ciencias Sociales, para intervenir, desarrollar las observaciones participantes y las entrevistas grupales; incluso los descansos, para tomar los apuntes detallados en el diario de campo y entrevistar a los alumnos de manera individual.

### **3.2.3 Unidades de observación.**

Seleccionada la muestra, las unidades que se abordaron mediante la observación participante (Hamilton, 2000, citado por González de la Torre, 2011), fueron: los eventos o acciones individuales o grupales de lectura, el lugar físico donde se llevaron a cabo las prácticas de lectura, los intercambios establecidos por los sujetos observados,

los textos leídos, el papel o la función desempeñada por dichos sujetos y las tareas que se ejecutaron y presentaron.

Las unidades que se recabaron mediante la entrevista individual y grupal (Barton y Hamilton, 2000, citados por González de la Torre, 2011), fueron: el contexto, el papel, los objetivos o fines, los textos, las acciones de carácter estratégico.

Las unidades a las cuales se les prestó atención en las pruebas de comprensión lectora interpretativa, se tomaron desde la propuesta de Baquero y Pulido (2004): los elementos básicos de la situación, el entorno sociocultural, la intencionalidad de los participantes y el léxico. Estos componentes textuales pueden identificarse mediante una lectura analítica que relacionó texto e imagen para construir interpretaciones que arrojaron sentido sobre los puntos aludidos.

### **3.3 Instrumentos**

Para recabar los datos se utilizaron diversos instrumentos: la observación, el diario de campo o bitácora, la entrevista y las pruebas de comprensión.

Los instrumentos designados sirvieron para recabar datos cualitativos. Los datos cualitativos: “consisten en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; extractos o pasajes enteros de documentos, cartas, registros, entrevistas e historias de vida” ( Bonilla, 1985, citada por Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 92).

En la metodología cualitativa, con la consecución de los datos cualitativos se buscó aquello que los actores ven, saben, conocen y “comprender como ellos comprenden” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

Frente a lo precedente, una condición primordial del estudio cualitativo es la fidelidad en el registro de los eventos, lo cual garantizó la disposición de una información precisa, para su recuperación y organización de manera que facilitó la revisión y el análisis (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997)

Todos los datos que se recabaron manifestaron prácticas lectoras de los estudiantes dentro el contexto de la clase, y como lo apuntó González de la Torre (2011), toda práctica lectora se integra por objetivos, textos, papel del lector y acciones estratégicas de la actividad lectora.

### **3.3.1 La observación participante.**

Mediante la observación participante, el investigador-docente recabó los datos durante la intervención. Para Valenzuela y Flores (2011) en la investigación educativa hay dos tipos o modalidades: la sistemática y la naturalista. Según los investigadores, la primera, genera datos cuantitativos, es muy estructurada y el investigador no se involucra directamente con los participantes del estudio; y la segunda, la naturalista, es una herramienta más apropiada para ingresar al contexto donde se desarrollan las prácticas de lectura de los estudiantes y sirve para comprender las acciones, procesos y prácticas que en él se ejercen.

En este caso, el docente – investigador se involucró en el contexto con los participantes y produjo datos cualitativos a partir de la observación y exploración que allí se desarrolló.

Para el investigador este tipo de observación trajo ventajas. Se mantuvo la naturaleza del contexto por su baja interferencia, permitió lograr comprensiones más amplias y fue adecuado para abordar realidades complejas, como lo apuntaron Valenzuela y Flores (2011). Asimismo indicaron estos investigadores indicaron sus desventajas: un alto compromiso del investigador, por cuanto es demandante en cuanto a recursos y tiempo, limitaciones en el acceso a los contextos y su dependencia en el investigador, como instrumento, podría conducir a la falta de datos verificables.

Aunque el grado de estructuración de la observación participante-naturalista es bajo, de todos modos se estructuró con el objeto de que el investigador no perdiera el punto de vista o enfoque. Asimismo ello exigió reflexionar su centro de atención en torno a situaciones sociales determinadas.

Básicamente, una situación social es un conjunto de comportamientos ejecutados por uno o más actores, en un tiempo y espacio específicos y luego se podría extender a los sentimientos, objetos, relaciones interpersonales, objetivos, actividades, eventos (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

Para una buena observación fue necesario plantear una muestra situaciones sociales representativas, es decir la selección de un universo de eventos culturales (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997) como se definió en el muestreo. Así fue de gran utilidad apuntar un listado de preguntas útiles que ayudaron a conducir la observación y

así ganar eficiencia al centrar la atención en los aspectos importantes. Unas preguntas útiles para llevar a cabo observaciones, fueron las siguientes:

¿Quién? (actor), ¿hace qué? (acto), ¿con quién? (personas significativas), ¿en qué tipo de relación (visual, táctil, verbal, etc.)?, ¿en qué situación? (contexto), ¿dónde? (medio físico), ¿qué tecnología y qué artefactos usan? (objetos), ¿cuánto tiempo dura y cuál es la secuencia de la acción? (tiempo), ¿qué están tratando de lograr? (objetivos) y ¿qué emociones y sentimientos están expresando? (sentimientos) (Spradley, 1980, citado por Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 121)

### **3.3.2 Bitácora o diario de campo.**

Como se ha reiterado, si se tiene en cuenta que el investigador cualitativo es el principal instrumento de investigación, el diario de campo que elaboró fue una herramienta fundamental para la toma de notas durante la investigación.

Efectivamente, en el diario de campo se registró la información obtenida durante la observación participante y se convirtió en fuente de datos para el análisis de la información. Incluyó información acerca del investigador (Guba y Lincoln, 1985, citado por Valenzuela y Flores, 2011), su agenda, la logística, las ideas que surgieron, las razones y decisiones metodológicas (Valenzuela y Flores, 2011), los sentimientos, experiencias, descubrimientos, errores y confusiones.

Siguiendo a Valenzuela y Flores (2011) el diario que se utilizó se compuso de tres campos, dispuestos en columnas: decisiones tomadas, eventos observados reflexiones del investigador (Ver apéndice A).

Por ende, parte de la observación consistió en la toma de notas que son un recurso mnemotécnico para estudios extensos, como lo anotaron Sampieri, Baptista y Fernández (2003), quienes además indicaron que se usan para conocer el contexto, sus participantes (unidades), los acontecimientos y las relaciones. Igualmente señalaron los

investigadores que la toma de apuntes consistió en interpretar el significado de lo que ocurre, lo que va más allá del simple anotar.

Sampieri, Baptista y Fernández (2003) brindaron unas recomendaciones para tomar apuntes:

-No tomarlas frente a los participantes si afecta la naturalidad de la situación. Si es necesario, escribirlas lo más pronto que se pueda.

-Usar oraciones completas; si se utilizan palabras clave, se deben ampliar tan pronto como sea posible.

-Registrar lugares y tiempos.

### **3.3.3 La entrevista cualitativa.**

Se concibe la entrevista como una conversación cara a cara que sirve para conocer lo que piensa o siente un persona respecto a algo (Maccoby y Maccoby, 1954, citado por Bonilla-Castro, 1997). Sirvió para comprender un problema tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos y se enfocó en los conocimientos, saberes u opiniones individuales que pudieron ser representativas de un conocimiento cultural amplio (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

En este estudio se utilizó la modalidad, denominada entrevista semiestructurada (Valenzuela y Flores, 2011). Aunque para esta entrevista se determinó un conjunto de preguntas, la flexibilidad que posibilitó fue necesaria porque las capacidades de respuesta de los estudiantes fueron diferentes y fue imprescindible la secuencia de la preguntas, como también el solicitarles profundizar en las respuestas y se tuvo en cuenta

la posibilidad del surgimiento de otras preguntas relevantes durante la entrevista (ver Apéndices B, C, D y E).

Para Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) se debe considerar, el papel del entrevistador y del entrevistado.

Respecto al papel del entrevistador, Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) plantearon:

-Se recomienda su uso cuando se dispone de informantes clave (expertos o conocedores) por cuanto sus opiniones representan el conocimiento cultural compartido por el grupo.

-Los que conocen una situación son aquellas que están a diario inmersos en ella.

-El entrevistador es facilitador de la comunicación, debe conllevar al entrevistado a profundizar en sus opiniones, brindar confianza, escuchar y atender lo que se dice de forma verbal y no verbal y retroalimentar para aclarar las ideas.

-El entrevistador debe disponer de una actitud neutra. No reaccionar ante respuestas positivas o negativas ni sugerir una actitud de experto en el asunto ni asumir un papel de ignorante o ingenuo.

-Plantear preguntas abiertas para despertar preguntas detalladas.

Respecto al papel del entrevistado, Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) anotaron que es necesario tener en cuenta: en primer lugar, la motivación, es decir, disposición a cooperar; en segundo lugar, el conocimiento de su papel, es decir, el entendimiento de lo que se espera de él como informante y su contribución; y en tercer lugar, la accesibilidad, entendida como la disposición de la información requerida, capacidad para expresarla y tiempo para la entrevista.

### **3.3.4 Pruebas de comprensión lectora (pre-test y pos-test).**

El objeto de estas pruebas fue identificar el estado de la comprensión lectora interpretativa de los estudiantes, antes y después de la intervención (ver Apéndice G y H). De dicha competencia lectora se consideraron los desempeños presentados en el marco teórico (Baquero y Pulido, 2004) y aspectos como: elementos básicos de la situación, entorno sociocultural, la intencionalidad de los participantes y el léxico (Baquero y Pulido, 2004).

Así las pruebas contenían las temáticas aludidas y se elaboraron el acuerdo con los desempeños señalados por Baquero y Pulido (2004). Aquí se consideró que la prueba deberá cumplir con unas condiciones mínimas:

- Estará construida para medir la competencia lectora interpretativa.
- En las preguntas y respuestas dispondrá de un léxico y una sintaxis comprensible para los estudiantes.
- Cada prueba tendrá 10 puntos que abarquen los aspectos de la competencia que se buscan evaluar.
- Los contenidos de cada prueba son diferentes dentro del marco del objeto de estudio, pero con un nivel de exigencia igual.
- Las modalidades de preguntas serán de selección múltiple con única respuesta, verdadero-falso y preguntas abiertas.
- No serán definitivas por cuanto el proceso estarán sujetas a cambios para su mejora.

En síntesis, lo precedente garantizó la observación de los posibles cambios que surgieron en el proceso de intervención didáctica.

### **3.4 Procedimiento**

En este apartado se especificará el procedimiento que se siguió para recolectar los datos en el campo, mediante los instrumentos seleccionados para tal fin y se aludió a la manera como se decodificaron los datos.

Inicialmente, se ingresó al escenario (Valenzuela y Flores, 2011), lo cual podría equipararse con una inmersión inicial (Sampieri, Baptista y Fernández, 2003). En ese momento se socializó el trabajo de investigación e intervención con los estudiantes, contando con el permiso de las directivas de la Institución Educativa (ver Apéndice I). En la socialización, se indicó todo lo referente al estudio, los objetivos que se pretendieron alcanzar, se presentaron los parámetros de confidencialidad del estudio, se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes (Valenzuela y Flores, 2011) para su ejecución (ver Apéndice J) y se observaron quiénes son los sujetos más receptivos, competentes e interesados en aportar a la investigación (Valenzuela y Flores, 201; Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

Además, en la reunión inicial se aplicó una entrevista grupal (ver apéndice B) para levantar datos sobre prácticas lectoras de los estudiantes. Se reconocieron sus motivaciones, intereses, expectativas, puntos de vista y experiencias de manera que la información obtenida contribuyó al diseño de la intervención didáctica. Esta entrevista grupal se apoyó con algunas entrevistas individuales (ver Apéndice C).

Luego, se aplicó una prueba inicial. Mediante la prueba se buscó establecer el grado de comprensión lectora interpretativa de los estudiantes (ver Apéndice G), de esta manera se estableció un resultado inicial que se comparó con el resultado final. Más adelante, al final de la intervención se aplicó otra prueba igual en lo que al grado de exigencia se refiere, pero distinta en su contenido, con el fin de observar los cambios ocurridos el proceso de intervención didáctica (ver Apéndice H).

Durante el proceso de intervención didáctica, el docente-investigador observó las prácticas lectoras, sean individuales y grupales, y todo aquello que ocurrió en el transcurso del mismo. Dicha observación se focalizó siguiendo las pautas determinadas (ver Apéndice F). En cada sesión, los datos obtenidos mediante la observación de los sujetos y del grupo que componen la muestra, se registraron en el diario de campo (Ver Apéndice A).

Las entrevistas se aplicaron de manera grupal en las sesiones de clase y de manera individual, fuera de la clase en los tiempos libres o descansos, para obtener desde la perspectiva de los estudiantes información más detallada sobre sus prácticas lectoras (ver Apéndice D y Apéndice E).

Toda esta información, conforme se fue obteniendo, se organizó mediante las categorías o constructos preestablecidos en el problema y los objetivos de la investigación (la intervención didáctica, las prácticas lectoras y la comprensión lectora interpretativa) (ver 3.6)

### **3.5 Estrategias para la validación de los datos**

Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) indicaron que la validez alude a la coherencia, la lógica interna de los resultados y la inexistencia de contradicciones con otros estudios. La validez es precisamente una de las fortalezas de las investigaciones cualitativas, lograda por la forma en que se investiga la realidad (Martínez, 1991, citado por Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

Sin embargo, la desventaja es que se pudieron presentar sesgos. Estos se pudieron manifestar en la interpretación de eventos aislados como patrones generalizables, en la sobrevaloración de la información brindada por actores con estatus alto o atascarse en las percepciones de informantes atípicos (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

Como se indicó con antelación, fue necesario persistir en la búsqueda de la fidelidad en el registro de los eventos. Ello garantizó, en cierta manera, la disposición de una información precisa para su recuperación y organización de manera que facilite la revisión y el análisis (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

La validación de los datos, en lo posible, estuvo presente en todas las etapas del estudio. Al tiempo que se recabaron los datos se fue verificando la validez de los mismos, en el caso particular de las entrevistas individuales y grupales. Se incluyó, una actitud de vigilante por parte del investigador-docente.

Se dispuso de diversas estrategias para verificar los resultados finales del análisis cuantitativo (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997) como: verificar la representatividad, revisar los efectos del investigador, triangulación, revisar el significado de los casos marginales, identificar las relaciones espurias, replicar los hallazgos, contrastar explicaciones, buscar evidencias negativas y reacciones de la población estudiada.

Para este estudio cualitativo la validez de la información se pudo verificar mediante la triangulación (Valenzuela y Flores, 2011; Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

En otros términos, triangular consistió en apoyar un hallazgo por medio de la coincidencia que presentó con otros obtenidos por una o más estrategias e instrumentos, que los dotó de mayor credibilidad, al contrastar resultados de distintas fuentes, investigadores o teorías (Valenzuela y Flores, 2011). Esto porque la información suelta o aislada no aporta a la comprensión del contexto (Valenzuela y Flores, 2011), por esa razón la triangulación contribuyó a que la información del estudio fueran explicadas por otra fuentes (Lincoln y Guba, 1985, citados por Valenzuela y Flores, 2011).

Hubo otras alternativas para triangular los datos:

Uno es la triangulación con la teoría, con la cual se contrastaron algunos resultados obtenidos en otros estudios (Valenzuela y Flores, 2011) sobre intervenciones didácticas para el desarrollo de las competencias y prácticas de lectura. Por medio de la triangulación metodológica (Valenzuela y Flores, 2011), se compararon los hallazgos cualitativos con los cuantitativos obtenidos mediante la aplicación de las estrategias (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997), especialmente se compararon los resultados arrojados por la observación, las entrevistas y las pruebas de comprensión (*test*).

### **3.6 Estrategias para el análisis de los datos**

El análisis de los datos consistió en la sistematización de los datos para hallar los patrones que se pretendieron buscar en el estudio (Valenzuela y Flores, 2011).

El análisis e interpretación de los datos cualitativos se construyó a la luz de la literatura encontrada. Este proceso requirió por parte del investigador una inmersión progresiva en la información escrita (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997).

Este es un proceso de construcción de sentido mediante los datos cualitativos que se obtuvieron y constaron de dos etapas (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997):

La primera etapa consistió en la organización de los datos cualitativos y su posterior segmentación en unidades. Su categorización permitió la construcción de un análisis descriptivo de los resultados, que empezó con la determinación de la unidad de análisis a partir de la cual se descompuso la información. Para este caso fueron tres categorías preliminares y centrales, las que orientaron el estudio: la intervención didáctica, las prácticas lectoras y la comprensión lectora interpretativa.

Al disponer de estas categorías se configuró un modo de categorizar propiamente inductivo (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997) que partió del problema, de los objetivos y de la literatura que fundamentó el presente estudio.

En la segunda etapa, de acuerdo con las investigadoras, se identificaron los patrones culturales (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997), que específicamente son las prácticas lectoras que surgieron durante la intervención.

## Capítulo 4. Análisis de resultados

En este capítulo se exponen los resultados del proceso de investigación, el análisis de los datos cualitativos recabados y las acciones seguidas para determinar la validez y la confiabilidad de los datos obtenidos.

Se buscó responder a la pregunta: ¿de qué manera una estrategia didáctica, fundamentada desde la semiótica y basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos periodísticos, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero?

El objetivo principal, como se definió al inicio del trabajo, fue: explorar de qué manera una estrategia didáctica, fundamentada desde la semiótica y que se asienta en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero.

Para lograr el objetivo mencionado, se intentó:

a) Evaluar la comprensión lectora interpretativa de los estudiantes frente a los textos e imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas antes y después de la intervención didáctica;

b) diseñar una estrategia de didáctica que favorezca la interpretación de los textos y las imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas;

c) aplicar la estrategia didáctica que conlleve a los estudiantes a la interpretación de los textos y las imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas;

d) identificar las prácticas lectoras de los estudiantes a partir del análisis de los textos e imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas; y

e) describir la experiencia de lectura de los estudiantes del grado tercero que participaron en la intervención didáctica.

Los resultados se agruparon en torno a tres categorías principales: la intervención didáctica, las prácticas lectoras y la comprensión lectora interpretativa.

#### **4.1 La intervención didáctica**

Se diseñó la intervención didáctica, ejecutada con los alumnos del grado tercero, siguiendo los lineamientos, supuestos y recomendaciones de distintos investigadores (Villa, 2008; Solé, 2007; Baquero y Pulido, 2004; Henao, 1997). El proceso de intervención duró cuatro semanas, tiempo en que se recabaron los datos que aquí se examinaron.

Como se indicó en el marco teórico, en el apartado que se ocupó de la intervención, se procuró, siguiendo a Henao (1997): que las actividades de lectura guardaran interrelación entre ellas, específicamente la sesiones explicativas de lectura; que las actividades, en clase y extra-clase, efectuadas por los estudiantes contaran con puntos similares y relacionados con lo planteado en el marco teórico; durante las prácticas de lectura analítica se persistió en el alcance de la comprensión global del texto escrito en conjunto con la imagen; se tuvieron en cuenta las expectativas y ritmos de los alumnos; durante la enseñanza del análisis lector de imágenes y textos se promovieron y permitieron las estrategias de exploración e interacción para el análisis y

confrontación de las ideas del estudiante-texto, estudiante(s)-estudiante(s) y los textos aportados por los estudiantes.

Como lo recomendó Villa (2011, 2008), referente a la lectura analítica de la imagen junto al texto escrito, se brindó una preparación mínima a los estudiantes. Lo precedente consistió en la enseñanza de unas bases de semiótica, gramática y semántica visual y del uso del léxico de los textos periodísticos estudiados.

De acuerdo con Solé (2007), se adoptaron unos patrones, uno tiene que ver con el papel del docente como facilitador, motivador, como guía y ayudador. Con este patrón, durante el tiempo que se efectuó la actividad en el aula se procuró mantener un contexto cálido y amable en el trato del docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes; aunque el docente preparó material para instruir a los estudiantes en la lectura de imágenes y textos, los alumnos abordaron aquellas notas de los periódicos y revistas que más les interesaba. Respecto a los patrones operativos y técnicos de la ejecución (Solé, 2007) se desarrollaron unas acciones para alcanzar los objetivos, como fueron lecturas en equipo y actividades en clase y extra-clase.

Los lineamientos, los patrones, el contexto y el papel docente fueron fundamentales para el desarrollo de la estrategia y para lograr que los estudiantes participaran activamente en la intervención didáctica. En la siguiente tabla se muestra la estructura de la intervención didáctica y las observaciones generales extraídas de las actividades realizadas (Ver tabla 6. Estructura de la intervención didáctica).

Tabla 5  
Estructura de la intervención didáctica

Intervención didáctica		
Etapa	Actividad	Observaciones
Ingreso al escenario	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Socialización</li> <li>-Consentimiento</li> <li>-Observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pasividad, conformismo y preocupación por los resultados académicos (notas).</li> <li>-Reconocimiento del beneficio a obtenerse en la intervención.</li> <li>-Manifestación de inquietudes sobre la posibilidad que tiene la imagen de significar.</li> </ul>
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Test inicial de comprensión lectora interpretativa</li> <li>-Entrevista inicial</li> <li>-Alfabetización visual:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Semiótica</li> <li>Semántica de la imagen y el texto:</li> <li>Planos y angulaciones</li> <li>Elementos del periódico</li> <li>Elecciones léxicas.</li> </ul> </li> <li>-Práctica de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación mediante preguntas, compromiso.</li> <li>-Diversidad de interpretaciones.</li> <li>-Manifestación de prácticas lectoras reales durante la prueba y declaradas mediante la entrevista.</li> <li>-Interacción mediante preguntas entre los estudiantes con menores y mayores habilidades.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manifestación de prácticas lectoras.</li> </ul>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Test final de comprensión lectora interpretativa</li> <li>-Entrevista y evaluación final de la experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manifestación de prácticas lectoras.</li> <li>-Enseñanzas obtenidas: elaboración de trabajos, conciencia sobre las debilidades en la lectura, la necesidad de aprender más y del trabajo equipo.</li> <li>-Impacto fuera del aula: mayor interés por la lectura de los periódicos y reconocimiento por parte de los integrantes del grupo familiar.</li> </ul>

Así procurando responder a la pregunta aludida: ¿de qué manera una estrategia didáctica basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos periodísticos, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero?

La manera de mejorar las competencias lectoras interpretativas mediante la estrategia didáctica tuvo su origen en la puesta en práctica de los lineamientos mencionados y en las experiencias desarrolladas por investigadores que ejecutaron experiencias similares y han reflexionado sobre ellas (Solé, 2007; Villa, 2011 y 2008; Henao, 1997; Baquero y Pulido, 2004).

Se detectó en los estudiantes, al inicio en el ingreso al escenario, actitudes como la pasividad, el conformismo, el silencio y la preocupación por las notas académicas. Siguiendo la idea de que “enseñar no es transferir el conocimiento” (Freire, 2004, p. 29), los estudiantes habituados inconscientemente por este esquema que ha consistido en mera la transferencia del conocimiento, siempre han ejercido el papel de receptores pasivos de información. Específicamente, en el aula estas actitudes se manifestaron en las pocas preguntas y en afirmaciones como: “Profe, lo que usted diga” y “es bueno el proyecto porque así lo dice la docente”. Esto es el resultado de una enseñanza tradicional donde los estudiantes no son los protagonistas, donde asumieron un papel como receptores pasivos de información, donde se da importancia dada a los resultados que se obtendrán por el esfuerzo invertido y la extrañeza producida por la lectura conjunta de textos verbales y no verbales dentro de un proceso de alfabetización tradicional centrado en los textos verbales, esto último lo ilustra el desconocimiento del valor de la imagen, por ejemplo, una estudiante dijo que: “No sabía que tan importante

era la imagen y antes la miraba y luego pasaba a otra cosa”. Aún los hijos a quienes las estudiantes les pedían ayuda desconocen su valor. Una alumna expresó: “Frente a la actividad realizada en casa, le preguntaba a mis hijos que decían que habían puntos que no entendían. Aún mis hijos veían cosas que nunca les enseñaron”.

Luego del ingreso al escenario, dichas actitudes fueron disipándose con la impulso de un ambiente familiar, agradable y la ejecución de un rol, por parte del docente, como motivador, guía y facilitador. El cambio se visualizó en las preguntas planteadas por los estudiantes y la participación activa que ejecutaron durante las actividades de lectura. Este cambio actitudinal, fue más evidente en el grupo del miércoles, quienes al inicio preguntaron el para qué del proyecto y aunque se mostraron de acuerdo con él, no estuvieron muy motivados.

Luego, durante la intervención se manifestaron las prácticas lectoras reales que se ampliarán en el siguiente apartado (ver 4.2).

Al final de la intervención, es de resaltar que el trabajo trascendió las paredes del aula. En algunos casos, se suscitó en unos estudiantes el interés por la lectura de los periódicos y en consecuencia, una percepción positiva por parte de los familiares quienes observaron este cambio actitudinal y comportamental positivos después del proceso de intervención. A continuación se presentarán unos testimonios de lo dicho por unos estudiantes del sábado:

-Una alumna contó: “Los hijos me preguntaban curiosos, ¿mami qué está haciendo? Porque nunca leía un periódico. Muchos me felicitaban por lo que estaba haciendo. Les contaba a los hijos que nunca leía el periódico y que ahora encuentro

mucha emoción, muchas enseñanzas sobre lo que ocurre alrededor, porque pensaba que el periódico era una bobada, una tontería”.

-Otra alumna, expresó: “La primera vez pensé que me iban a poner a recortar letras como lo niños de preescolar y no me imaginé que me iba a poner a hacer algo tan bonito como esto de la lectura de las imágenes”.

-Luego otra dijo: “mis hijos me decían mamá usted qué hace comprando el periódico. Nunca le daba el valor a la imagen, pero con estas actividades me doy cuenta que la fotografía representa algo más de lo que yo no sabía y fue una enseñanza que me ha dejado en la vida”.

-Por último, otra estudiante dijo: “Mami nunca te he visto leer el periódico y hoy me parece muy curioso verte leyendo el periódico”.

Al final los escolares afirmaron “que les parecía más fácil la actividad de lectura, antes no entendían nada y hoy entienden un poco más” y “Qué rico poder trabajar cada ocho días estos temas”.

## **4.2 Prácticas lectoras**

En este apartado, mediante los datos obtenidos en la entrevista y la observación, se identificaron diversas prácticas lectoras declaradas y ejecutadas por los estudiantes. Cuya exploración requirió de la consideración de los siguientes supuestos:

1.) El carácter espontáneo de las estrategias lectoras empleadas (Delgado, Díaz & Díaz, 2011) por los estudiantes; 2). la repercusión ejercida por el contexto académico sobre las prácticas de lectura; 3). De acuerdo con González de la Torre (2011) establece: rutinas de acción, de lectura y el tipo de textos que se leen; 4). la imposición ejercida

por el texto sobre las maneras de leerlo (Delgado, Díaz & Díaz, 2011); 5. las diferencias las prácticas de lectura reales y declaradas (González y Castro, 2013); y 6). los propósitos, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional, la competencia lingüística son claves para entender las prácticas lectoras (Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

#### **4.2.1 Prácticas lectoras declaradas.**

Al triangular los datos de la entrevista inicial y final aplicada a los estudiantes del sábado, domingo y miércoles se hallaron concordancias en algunas prácticas lectoras declaradas por ellos. En síntesis, para los estudiantes:

-La lectura de los periódicos es útil porque pueden aprender, obtener información de los acontecimientos y poner en práctica la lectura.

-Entre los periódicos que más les gustan se encuentran: El Q´hubo y El Colombiano, el Mío y El Mundo. Sin embargo, algunos aludieron a La Chiva, un periódico que no circula en la actualidad.

-Los estudiantes llegaron al conocimiento de dichos periódicos, locales, mediante la publicidad y los espacios, como el laboral, donde los encuentran a la mano y lo leen.

-En cuanto a los tiempos empleados para la lectura, concuerdan en que lo leen todos los días, cada ocho días o en cualquier momento.

-Su acceso a estos medios impresos se posibilita mediante el préstamo, porque alguien se los regala o lo compran.

-Los temas de lectura, es decir la información de lo que acontece, se comparten con los familiares más cercanos, los hijos y hermanos.

-Poco lo recomiendan y solo lo recomiendan a los familiares.

-No detallan aquello que hacen con el periódico, se limitan a decir que solo lo leen y hacen tareas con él.

-Su uso en el trabajo está marcado por la necesidad de información y el desarrollo de las tareas escolares. Fuera del aula por la necesidad de informarse sobre el acontecer cotidiano. En cambio, su uso dentro del aula se circunscribe al desarrollo de las tareas y las actividades asignadas en el momento.

En lo último, se observa cómo la lectura es condicionada por el contexto y sus demandas (González & Castro, 2013; González de la Torre, 2011; Hernández Zamora, 2011; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

-Respecto a la importancia que le atribuyen a la imagen, para ellos es “un dato” de la noticia, para ellos “dice lo mismo que el texto”, es un objeto informativo y de aprendizaje.

Respecto a esta manera de concebir la imagen, se manifiesta desde la perspectiva semiótica el señalamiento de la función referencial (relación mensaje-objeto) al considerar la imagen como un objeto informativo, objetivo y cognoscitivo. Su sentido denotativo y connotativo surge de la consideración del estar ahí y la relación con el entorno ( Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

Conexo con lo precedente, incluso, esta lectura de la imagen indicó el establecimiento de una relación de simetría (Nicolajeva y Scott, 2001, citados por Barrena, 2010) consistente en que la imagen periodística dice lo mismo que el texto escrito. Bajo este punto de vista, los estudiantes la consideran como un objeto limitado a informar de manera objetiva la realidad.

-En conexión con la simetría entre el texto y la imagen, concuerdan en que lo primero que leen es la imagen, porque para los estudiantes dice de lo que trata el texto (función semiótica referencial y relación de simetría). En general, les da una idea del tema del texto y de aquello que se trata en la nota periodística.

-Cuando no encuentran la imagen en la nota periodística, dicen que lo primero que piensan es leerla y a partir de ella sacan una idea o una imagen. Igualmente, su importancia radica en que da ideas de la nota, dice de lo que trata el texto y también, es el atractivo del medio.

Frente a lo último, la atribución del atractivo es para los estudiantes lo que los lleva a leer un periódico. Indicio de la función fática de la imagen visual y el texto escrito encargados de posibilitar, romper o mantener la interacción, el diálogo o la comunicación (Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

-Para comprender un texto y una imagen aluden a dos movimientos generales distintos: leer primero el texto para saber qué van encontrar con la imagen y partir de la imagen para comprender el texto.

Lo dicho indica puesta en práctica de la intertextualidad como la capacidad para relacionar lo interpretado mediante referentes intertextuales: otros textos visuales y textos verbales (Arizpe y Styles, 2002).

-Es llamativo, dentro de las prácticas de lectura declaradas, la consideración de los estudiantes que tiene de sí mismos como “lectores de imágenes”. En los datos recabados, indicaron que antes de entrar al proceso de alfabetización verbal, ellos se basaban en las imágenes para saber qué decían los textos escritos de los periódicos, decir aluden a la función referencial del signo visual que los conlleva a conocer la

realidad a partir de su interpretación y la función fática en el establecimiento de la interacción lector texto. Indicaron, incluso, que les servía para ahorrar tiempo.

Esta acciones previas al proceso de alfabetización visual muestra el uso de la estrategia lectora del muestreo, al “leer” únicamente las imágenes visuales; luego, acudían a la estrategia de la predicción porque a partir de las imágenes anticipaban el contenido del texto y la inferencia, porque formaban una idea del tema tratado por el texto (Goodman, 1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

Como se mencionó, se identificó un nivel avanzado de lectura mediante el establecimiento de referencias intertextuales (Arizpe y Styles, 2002). Este es producto de un proceso interpretativo que integró las experiencias previas y otros textos junto con el texto visual y escrito. Este tipo de lectura donde establecen relaciones entre la imagen y el texto y otros textos y experiencias es una lectura intertextual (Villa, 2011; Villa, 2008; Arizpe y Styles, 2002). Con esto los alumnos indican su aproximación hacia las discordancias y a concluir sobre la parcialidad de los medios de comunicación. Por ejemplo, afirman:

-Para un estudiante: “a veces las imágenes las ponen muy escandalosas y lee uno el texto y no concuerdan”.

-Para otro: “A veces uno lee las imágenes y no es igual al texto, porque a veces dicen mucho en el texto y no dice nada la imagen”, otro indica: “A veces dice mucho la imagen y el texto no dice nada.

-Otro estudiante aludió a dicha parcialidad: “Hay cosas que en las noticias no presentan y otras que sí presentan, por ejemplo las noticias de Metro nunca dicen todo lo que en él ocurre: accidentes, muertes, etc.”.

Incluso, llegan a interpretar las diferencias en la manera transmitir la información y a partir de estas diferencias definen su elección por el medio:

-Dice un estudiante que “A mí no me gusta leer El Q’hubo porque es muy exagerado y tiene demasiada información, en cambio en el periódico no es tan escandaloso”.

En las afirmaciones expuestas, se evidencia la capacidad de cada estudiante respecto a la lectura de imágenes. Se destaca una relación de discordancia o contradicción entre lo que dice la imagen que no concuerda con la realidad presentada en el texto. Otro refiere la ironía por cuanto el texto verbal dice unas cosas y la imagen no dice, viceversa. Asimismo se manifiesta una interpretación crítica e intertextual por cuanto se parte del conocimiento de la realidad para determinar lo que ocultan o no ocultan los medios. Bien lo indican otros estudios que la lectura de imágenes, lo mismo que la lectura del texto escrito, puede suscitar la actitud crítica en los estudiantes (Barragán y Gómez, 2012; Ortega, 1997).

Respecto a la actitud crítica, en general, hubo un cambio con la intervención lo cual se expondrá en el siguiente apartado (ver 4.2.3).

En síntesis, se exteriorizaron las prácticas declaradas de lectura que abarcaron las maneras de leer el periódico, los tiempos y los espacios de lectura, la lectura compartida, al movimiento de lectura y lo buscado por los estudiantes cuando leían el periódico. Se subraya dentro de las prácticas lectoras: la actitud crítica de algunos alumnos, el ejercicio de una lectura intertextual, la atribución de la función referencial, el establecimiento de relaciones irónicas, simétricas y de contradicción entre los

textos verbales y no verbales, también de estrategias lectoras como el muestreo, la predicción y la inferencia.

#### **4.2.2 Prácticas de lectura reales.**

Se observó cómo el contexto académico repercutió sobre las prácticas de lectura antes, durante y después de la intervención (González de la Torre, 2011). En el discurso de los estudiantes se exteriorizó la preocupación por los resultados académicos a obtener y la atribución del beneficio que les podría brindar la intervención didáctica y las prácticas de lectura para un mejor desempeño en las pruebas SABER.

Todo lo precedente guardó relación con el estudio de Salazar y Dante (1999). En los hallazgos obtenidos mediante los instrumentos para recabar los datos, frente al estudio citado, se identificó al inicio la atribución positiva sobre la lectura, también que el objetivo de los estudiantes es obtener notas de aprobación, esto último conlleva a la pérdida del valor afectivo y limita la lectura en el espacio escolar, donde además el docente vigila y califica los errores y los otros estudiantes emiten comentarios. Lo último se observó en las interacciones surgidas entre los alumnos.

Relacionado con lo dicho, el conocimiento de la intervención didáctica y aún la resolución de las pruebas de comprensión lectora generaron cierta reacción negativa que reforzó la preocupación sentida por las calificaciones a obtener.

Entre las prácticas de lectura reales surgidas en el aula se encuentran las interacciones mediante preguntas y repuestas entabladas entre los estudiantes menos avanzados con los más avanzados acerca de la respuesta o interpretación correcta, con la consecuente emisión de argumentos y la exigencia de la relectura por parte de los

segundos. De estas interacciones, la relectura se categoriza dentro de las estrategias lectoras denominadas: verificación y autocorrección (Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

La verificación ocurría cuando los estudiantes menos avanzados ante dicha exigencia volvían al texto y revisaban si lo planteado por los más avanzados era cierto. Luego, la autocorrección ocurría cuando verificaban, integraban y transformaban la idea que habían formado.

En los datos recabados sobre las prácticas lectoras, en las entrevistas se manifestó de parte de los estudiantes una prelación por la lectura de la imagen y en segundo lugar, por el texto escrito, por cuanto la fotografía periodística cumple una función semiótica referencia y fática.

En la observación, de forma más puntual, se manifestaron aquellas prácticas reales en ese ir y venir de la imagen al texto y del texto a la imagen. Efectivamente los estudiantes ejecutaron la estrategia del muestreo porque durante la lectura seleccionaron del texto completo ciertos apartados (fotografía, título, titulares o párrafos) y luego mediante la estrategia lectora de la inferencia, cuando observaban las imágenes, a partir de ellas formaban una idea de lo que trataba el texto (Goodman, 1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

Así como en las prácticas lectoras declaradas se apuntó la existencia del establecimiento de unas referencias intertextuales y una lectura intertextual (Arizpe y Styles, 2002), lo mismo se evidenció en las prácticas lectoras reales. En la prueba por ejemplo, los estudiantes construyeron la interpretación confrontando las imágenes visuales sirviéndose de las experiencias previas que disponían. Esto lo se identificó en la observación de las interacciones entabladas entre los estudiantes avanzados y menos

avanzados. Por ejemplo en el punto 1 de la prueba de comprensión lectora inicial los estudiantes confrontaron sus experiencias con la imagen visual y el texto escrito y lograron inferir y definir la palabra infraestructura.

Se identificó un nivel avanzado de lectura mediante el establecimiento de referencias intertextuales (Arizpe y Styles, 2002). Este es producto de un proceso interpretativo que integró las experiencias previas y otros textos junto con el texto visual y escrito. Este tipo de lectura donde establecen relaciones entre la imagen y el texto y otros textos y experiencias, es una lectura intertextual (Villa, 2011; Villa, 2008; Arizpe y Styles, 2002).

En efecto, en la definición del significado del léxico hubo muestreo por la selección de los apartados más significativos del texto (Goodman, 1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, C., 2011), que eran confrontados con las experiencias vividas por los estudiantes y con este movimiento hubo verificación entre la imagen-texto, las experiencias y los estudiantes.

Para resumir, se presentaron las prácticas reales de lectura que comprende la lectura con los otros, la lectura y el establecimiento de referencias intertextuales mediante la confrontación de experiencias y textos con los textos que aparecen en la nota, el uso de la estrategia del muestreo, la inferencia, y la relectura para la verificación y la autocorrección.

Tabla 6

*Clasificación de las prácticas lectoras de los estudiantes*

Prácticas de lectura declaradas	Prácticas de lectura reales
<p>-Eran lectores de imágenes antes de entrar al proceso de alfabetización verbal</p> <p>-Acudir a la imagen para enterarse del contenido del texto y ahorrar tiempo</p> <p>-Discordancia entre texto escrito e imagen</p> <p>-Lectura sobre la parcialidad de los medios de comunicación.</p> <p>-Utilidad de la lectura: aprender, informarse y practicar la lectura.</p> <p>-Periódicos que más gustan: El Q'hubo, el Colombiano, el Mío y el Mundo.</p> <p>-El conocimiento de los periódicos proviene de la publicidad y en el trabajo.</p> <p>-Tiempos empleados para la lectura: todos los días, cada ocho días o en cualquier momento. Acceden a ellos: préstamo, se lo regalan o compran.</p> <p>-Los temas de lectura se hablan o comparten con los familiares cercanos con los hijos y hermanos. Poco lo recomiendan y cuando lo recomiendan, a los familiares.</p> <p>-Uso en el trabajo marcado por la necesidad de información, el desarrollo de las tareas escolares.</p> <p>-Uso fuera del aula: la necesidad de informarse.</p> <p>-Uso dentro del aula: para desarrollo de las tareas y las actividades asignadas en el momento.</p> <p>-Importancia atribuida a la imagen: “un dato” de la noticia, “dice lo mismo que el texto”, es un objeto informativo y de aprendizaje.</p> <p>-Lo primero: leer la imagen, porque para los estudiantes dice de lo que trata el texto, de entrada da una idea.</p> <p>-Cuando no encuentran la imagen y a partir de ella sacan una idea o una imagen.</p> <p>-Su importancia: da ideas de la nota, de lo que trata el texto y es el atractivo del medio.</p> <p>Para comprender texto- imagen dos movimientos generales: leer primero el texto para saber qué van encontrar con la imagen y de la imagen para comprender el texto.</p> <p>-La manera de leer el periódico aluden a los espacios de lectura, a la lectura compartida, al movimiento de lectura (texto-imagen) y la búsqueda de concordancia entre el texto y la imagen.</p> <p>-Lectura y establecimiento de referencias intertextuales.</p>	<p>-Imagen por encima del texto.</p> <p>-Ir y venir de la imagen al texto del texto a la imagen.</p> <p>-Comparar la imagen con las experiencias previas.</p> <p>-Definición de significados mediante la experiencia, el texto escrito y la imagen visual.</p> <p>-Interacción pregunta-respuesta correcta entre los estudiantes.</p> <p>-Exigencia entre pares verificación.</p> <p>-Muestreo</p> <p>-Inferencias</p> <p>-Verificación</p> <p>-Predicción</p> <p>-Lectura y establecimiento de referencias intertextuales.</p>

### **4.3 Comprensión lectora interpretativa**

La comprensión lectora interpretativa fue valorada al inicio y al final de la intervención, mediante dos pruebas destinadas para dicho fin. Cada prueba tiene 10 puntos, y dichos puntos responden a unos niveles de competencia y a unos desempeños. Los instrumentos fueron respondidos por 16 estudiantes, en total, al inicio y al final del proceso de intervención.

El resultado obtenido por el grupo del miércoles, comparado con los otros, fue notable, por cuanto pasó de un promedio de 52 en el test inicial a un 58 en el test final. Mientras que el grupo del sábado que pasó de 46 a 48 puntos. Por último, el grupo del domingo, bajó de 55 a 37.

El resultado del grupo miércoles tiene, entre sus causas, la motivación y el interés que manifestaron durante la intervención. Además en la entrevista, se pudo vislumbrar prácticas de lectura avanzadas, lo cual bien lo ilustran las siguientes afirmaciones, presentadas en las prácticas lectoras declaradas (Ver 4.2.1) donde los estudiantes manifestaron el desarrollo de lecturas intertextuales y establecimiento de referencias intertextuales (Arizpe y Styles, 2002) en la búsqueda de la concordancia al relacionar los textos escritos con las imágenes visuales.

Estas afirmaciones muestran que los estudiantes fueron capaces de establecer, entre la imagen periodística y texto escrito: diversas relaciones que fueron más allá de la simetría (Nicolajeva y Scott, 2001, citados por Barrena, 2010), como la relación de ironía entre lo que dicen y no dicen los textos verbales y no verbales (Kummerling – Meibauer, 1999, citados por Arizpe y Styles, 2002), en otros términos, la realidad que

muestran y la otra que ocultan. Así lo indica un estudiante: “Hay cosas que en las noticias no presentan y otras que sí presentan, por ejemplo, las noticias de Metro nunca dicen todo lo que en él ocurre: accidentes, muertes, etc.”.

Como también relaciones de ironía, porque uno de los componentes, sea la imagen o el texto dice y el otro no (Kummerling – Meibauer, 1999, citado por Arizpe y Styles, 2002) como también de realce si se considera que la imagen dice tanto que complementa lo dicho por el texto (Nicolajeva y Scott, 2001, citados por Barrena, 2010). Lo afirma un estudiante: “A veces uno lee las imágenes y no es igual al texto, porque a veces dicen mucho en el texto y no dice nada la imagen”.

Con relación a la comprensión lectora, Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) dicen que la lectura es una actividad con carácter constructivo y estratégico por cuanto interactúan las variables: lector, texto y contexto. Así dichas afirmaciones de los estudiantes dan indicios sobre la capacidad avanzada de los estudiantes de identificar las concordancias, las discordancias, lo que muestran y lo que se oculta entre la imagen y el texto mediante la lectura intertextual. Incluso es muy llamativa la conciencia de los estudiantes sobre la parcialidad de los medios y sus intereses, lo cual refleja una postura interpretativa y crítica.

Tabla 7  
*Resultado del test inicial y final de comprensión lectora interpretativa de los grupos: sábado, domingo y miércoles*

Resultado del test inicial y final de comprensión lectora interpretativa grupos sábado, domingo y miércoles					
Jornada	Estudiante	Resultado individual test inicial	Resultado individual test final	Promedio grupo test inicial	Promedio grupo test final
Miércoles	1	40	70	52	58
	2	60	70		
	3	50	60		
	4	40	40		
	5	70	50		
Sábado	6	70	50	46	48
	7	70	50		
	8	10	70		
	9	70	50		
	10	10	20		
Domingo	11	60	20	55	37
	12	50	30		
	13	30	90		
	14	30	10		
	15	80	40		
	16	80	30		

#### 4.3.1 Resultados test inicial.

En este apartado, en primer lugar, se presentaran los resultados obtenidos mediante el test inicial (Ver Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial de comprensión lectora interpretativa) confrontados con los desempeños propuestos por Baquero y Pulido (2004), y seguido de cada nivel, un análisis sobre lo

alcanzado por los estudiantes que acertaron cada punto. Estos resultados se analizarán individualmente, como se indica a continuación:

Dentro del nivel 1 de interpretación que indica que los estudiantes son capaces de reconocer y construir el sistema de significación, el 88% de los estudiantes, al responder correctamente el punto 1, mostraron su capacidad para reconocer el significado de la palabra o un mensaje.

Luego, en el punto 2, respondido por el 88% de los estudiantes junto con el punto 3, demostraron que fueron capaces de determinar la imagen como un sistema de significación, reconociendo imágenes que allí se presentaron.

En el nivel 1, la mayoría de los estudiantes contaron con la capacidad definir el significado de una palabra desconocida, de carácter técnico –como infraestructura-, al relacionar la fotografía periodística presentada con el texto de la noticia. Aquí relacionaron no sólo los recursos textuales, también construyeron una interpretación confrontado sus experiencias y conocimientos propios y con los compañeros, como se indicó en los apartados precedentes sobre la intervención y las prácticas lectoras. Además, fueron capaces de interpretar e inferir ideas generales además del medio en el que se transmitió la nota, mediante la lectura del plano de la fotografía, los objetos que aparecen en ella y aún el texto acompañante.

Luego en el nivel 2, que trató sobre la explicación del uso del proceso de significación, el punto 4 fue respondido correctamente por el 56% de los estudiantes y el punto 5, por el 69%. En este nivel, dichos puntos fueron respondidos correctamente por más de la mitad de los estudiantes. Esto es una muestra de que los estudiantes mediante la observación de la imagen y el texto escrito, disponen de la capacidad de

determinar en el texto visual y escrito las intenciones evidentes y ocultas así como la idea importante que se quiere transmitir en la comunicación.

En otras palabras, en el nivel 2 de lectura, los estudiantes que respondieron correctamente, leyeron y relacionaron la fotografía con el texto escrito, así pudieron identificar no solo las intenciones del emisor de la noticia, también la idea principal que allí se pretendía transmitir.

El punto 6 no fue respondido correctamente por los estudiantes y mientras que el 7, fue respondido por el 44%. Estos puntos indicaron la capacidad del estudiante para reconocer y dilucidar los elementos de una situación comunicativa, como son: el quién, el qué, con qué intenciones, con cuáles mensajes y el cómo.

En estos puntos, los estudiantes dieron cuenta de su capacidad interpretativa, relacionando texto escrito y fotografía periodística, con los elementos que forman parte en el acto de la comunicación escrita, e incluso, extraer, a partir de ciertas ideas o afirmaciones, el actor que la emitió cierta afirmación.

Mientras, el punto 8 basado en el desempeño que alude al empleo del léxico según la intención de la comunicación, fue respondido correctamente por el 81% de los estudiantes evaluados. En otros términos, los estudiantes fueron capaces de determinar las características del léxico usado en la nota periodística y el tipo del lector al que se dirigió dichos términos.

Dentro del Nivel 3, que consistió en el control y posicionamiento crítico en la comunicación, el punto 9 fue respondido correctamente por el 13%. Este punto se basó en el desempeño del estudiante que es capaz de comprender los distintos usos del lenguaje visual según la situación comunicativa y según el ámbito semántico

especializado. Finalmente, el 13% de los estudiantes respondieron correctamente el punto 10, que responde al desempeño que señala la capacidad de interpretar de forma crítica los textos icónicos planteando una posición sobre lo que se va observar.

Este nivel 3, que es más avanzado, los estudiantes que dieron cuenta, lograron interpretar la relación de complementariedad existente entre la imagen y el texto, por cuanto la fotografía habla más que el texto al mostrar una situación más precaria de lo expresan las palabras. A la vez, algunos lograron establecer una interpretación crítica de la situación observada en el texto y la imagen, al interpretar y señalar dos causas relacionadas en la situación social precaria que viven los municipios.

Tabla 8

*Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial de comprensión lectora interpretativa*

Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0%	0%	13%	56%	0%	38%	38%	0%	13%	0%
B	88%	88%	56%	25%	69%	31%	44%	81%	25%	81%
C	0%	0%	19%	0%	0%	13%	6%	13%	25%	13%
D	0%	0%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	13%	0%
E	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	0%
F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N	13%	13%	13%	19%	19%	19%	13%	6%	19%	6%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### 4.3.2 Resultados del test final.

Por último, en la prueba o test de comprensión lectora interpretativa final se obtuvieron varios resultados (Ver tabla 9. Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final de comprensión lectora interpretativa) confrontados con los desempeños planteados por Baquero y Pulido (2004) y después de cada nivel, se

presentará el análisis de las competencias que desarrollaron los estudiantes. Estos resultados se analizarán individualmente.

En el nivel 1 de interpretación, que indicó que el estudiante puede reconocer y construir el sistema de significación, el 63% de los estudiantes, al responder correctamente el punto 1, mostraron su capacidad para reconocer el significado de la palabra o un mensaje. Luego, el punto 2, respondido por el 31% y el punto 3, solo por el 38%, sirvió para valorar la capacidad para determinar la imagen como un sistema de significación, reconociendo imágenes.

Frente a lo primero, los estudiantes lograron establecer relaciones entre afirmaciones emitidas en el texto y lo segundo, al interpretar solo la fotografía afirmaron el contexto espacial donde ocurrió el problema, y lo tercero, al relacionar la fotografía con el texto escrito establecieron el medio donde se emitió la información. Así los estudiantes mediante dichos recursos interpretaron el texto escrito y la imagen.

Dentro del nivel 2, que trató de la explicación del uso del proceso de significación, el punto 4, respondido correctamente por el 56% de los estudiantes y el 5, por el 38%. Ambos puntos se basaron en la capacidad de los estudiantes para determinar las intenciones explícitas, e implícitas en la comunicación, a través de la imagen.

El punto 6 fue respondido correctamente por el 31% los estudiantes y mientras que el 7 fue respondido por el 75%. Estos puntos indican la capacidad del estudiante para reconocer y dilucidar los elementos de una situación comunicativa, como: quién, qué intenciones, cuáles y cómo son los mensajes. Esto sin lugar a dudas es clave, por cuanto la comprensión lectora exige identificar las voces presentes en el texto y sus intenciones respecto a lo enunciado por ellas.

Mientras, el punto 8 alude al empleo del léxico según la intención de la comunicación, fue respondido por el 75% de los estudiantes evaluados.

Quienes respondieron correctamente este punto es probable que comprendan que los lenguajes, visual y escrito, se utilizan dependiendo de las circunstancias de la comunicación y el contexto en que se encuentran, ello se manifiesta en el uso atribuido a ciertas palabras como “informe” que le dan un carácter real y verdadero a la información.

Dentro del Nivel 3, que consiste en el control y posicionamiento crítico en la comunicación, el punto 9 fue respondido correctamente por el 13%, lo que indica que los estudiantes son capaces de comprender los diferentes usos del lenguaje visual, según la situación comunicativa y según el ámbito semántico especializado.

Por último, el punto 10, que indica que el estudiante es capaz de interpretar de forma crítica los textos icónicos planteando una posición sobre lo que se va observar, fue respondido por el 19%.

Los estudiantes que respondieron correctamente ambos punto mostraron su capacidad para establecer relaciones de simetría entre el texto escrito y la imagen porque ambos, desde su perspectiva, dicen lo mismo. Como también de construir interpretaciones críticas sobre la realidad y la responsabilidad que pesa sobre los actores sociales, lo cual no sólo es responsabilidad del Estado.

Tabla 9  
*Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final de comprensión lectora interpretativa*

Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	63%	13%	50%	56%	38%	44%	13%	75%	6%	38%
B	31%	56%	38%	0%	38%	25%	75%	13%	13%	31%
C	6%	31%	6%	25%	13%	31%	0%	0%	13%	19%
D	0%	0%	0%	0%	6%	0%	6%	0%	25%	0%
E	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	31%	0%
F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N	0%	0%	6%	19%	6%	0%	6%	13%	13%	13%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### 4.3.3 Mejoras en la competencia interpretativa de los estudiantes.

Al considerar el ámbito grupal, si se toma como referente las respuestas acertadas en ciertos puntos, se presentaron algunas mejoras. Se tomará los resultados generales que se confrontarán con los desempeños propuestos por Baquero y Pulido (2004) y posteriormente, analizará lo ocurrido con los resultados de ambas pruebas.

En el punto 6, el resultado del test 1 pasó del 0% al en el test final al 31% en cuanto a la cantidad de estudiantes que acertaron en el punto mencionado. Junto al punto 7, hubo un avances del 44% al 75% de los estudiantes con respuestas acertadas. Es decir, en ambos hubo un aumento significativo de 31 puntos porcentuales. Según el desempeño, los estudiantes fueron capaces de reconocer y explicar los elementos de la situación comunicativa.

En otras palabras, los educandos que participaron en el estudio mejoraron en la identificación del emisor, sus intenciones, los mensajes y sus características. Esto fue positivo, por cuanto la comprensión lectora del texto escrito y visual exige identificar

las voces que se reflejan en el texto junto con sus intenciones respecto a lo enunciado por ellas.

Respecto al punto 10, hubo un paso de 13% al 19% en la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente dicho punto. Esto indicó frente al indicador de desempeño, que los alumnos fueron capaces, frente a los textos icónicos, de interpretarlos críticamente y plantear una posición sobre lo observado.

Aquí los estudiantes lograron establecer las causas del problema así como los responsables del mismo. En otros términos, respecto a los problemas padecidos por la población su mirada crítica los llevó a concluir que el problema de las poblaciones rurales no sólo se debe a la falta de infraestructura, se debe al abandono estatal. Respecto a los adultos mayores abandonados, la responsabilidad no sólo está en manos del Estado o las familias, es de la sociedad en su conjunto.

Mientras que en el punto 4 con el 56% en la prueba de inicio y la final y el punto 9 con el 13% de los estudiantes, permanecieron estables en los resultados (Ver tabla 10 y 11). En otras palabras, más de la mitad de los estudiantes son capaces de identificar intenciones implícitas y explícitas en la comunicación por medio de la imagen (Baquero y Pulido, 2004). Mientras que del punto 9, son pocos, los que comprenden los usos del lenguaje visual de acuerdo con la situación comunicativa y el ámbito semántico especializado. Quienes respondieron correctamente dicho punto, manifestaron su capacidad para establecer relaciones de simetría entre el texto escrito y la imagen como también relaciones de complementariedad.

Finalmente, se subraya el resultado general obtenido por el grupo del miércoles, evidenciado en los resultados del test inicial y el final. La comprensión lectora de este

grupo aumentó 6 puntos. Ciertamente, dichos estudiantes durante el proceso de intervención se apropiaron del trabajo propuesto.

En cambio el promedio de los grupos, del sábado y domingo respectivamente, no mejoraron. Esto tuvo origen en la persistencia en la actitud conformista que ha sido formada con la práctica de una pedagogía tradicional basada en la clase magistral, el papel pasivo del alumno como receptor de información (Ver tabla 7, 8 y 9).

Por tanto, una mejora en las competencias lectoras y en particular, la interpretativa es posible, incluso se vislumbró la posibilidad de la mejora en la competencia crítica. Villa (2008), afirmó que la lectura de las imágenes, podría generar –o genera- un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, y mediante ella al interactuar con el texto verbal, se pueden identificar sus significados, decodificar cualquier signo, explicitar sus contenidos, como también comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de texto.

Tabla 10  
*Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial de comprensión lectora interpretativa*

Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>A</b>	0%	0%	13%	56%	0%	38%	38%	0%	13%	0%
<b>B</b>	88%	88%	56%	25%	69%	31%	44%	81%	25%	81%
<b>C</b>	0%	0%	19%	0%	0%	13%	6%	13%	25%	13%
<b>D</b>	0%	0%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	13%	0%
<b>E</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	0%
<b>F</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>N</b>	13%	13%	13%	19%	19%	19%	13%	6%	19%	6%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 11  
*Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final de comprensión lectora interpretativa*

Porcentaje de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>A</b>	63%	13%	50%	56%	38%	44%	13%	75%	6%	38%
<b>B</b>	31%	56%	38%	0%	38%	25%	75%	13%	13%	31%
<b>C</b>	6%	31%	6%	25%	13%	31%	0%	0%	13%	19%
<b>D</b>	0%	0%	0%	0%	6%	0%	6%	0%	25%	0%
<b>E</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	31%	0%
<b>F</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>N</b>	0%	0%	6%	19%	6%	0%	6%	13%	13%	13%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### **4.4 Confiabilidad y validez**

La confiabilidad y validez de los datos (Valenzuela y Flores, 2011; Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997) obtenidos se pudo establecer mediante distintos procedimientos y momentos.

Uno, mediante la búsqueda de las concordancias o contradicciones de las respuestas obtenidas en otros estudios similares (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997), en particular aquellos que indican que las intervenciones que producen mejoras en las competencias lectoras y actitudes de los estudiantes (Villa, 2011 y 2008, Barragán y Gómez, 2012; Ortega, 1997).

Mediante una actitud de vigilante por parte del investigador; con la identificación de las recurrencias manifestadas en las respuestas dadas por los integrantes de cada grupo en las entrevistas y las observaciones desarrolladas durante el proceso de intervención sobre las prácticas lectoras.

Incluso, se compararon los hallazgos cualitativos concernientes a los comportamientos y los cuantitativos obtenidos sobre el avance y el retroceso de la comprensión lectora interpretativa, se observó la relación entre la motivación de los estudiantes y el resultado del proceso.

## Capítulo 5. Conclusiones

Finalmente, este capítulo expone las conclusiones derivadas del análisis de los datos recabados antes, durante y después de la intervención didáctica. Específicamente, se presentan las conclusiones más relevantes de acuerdo con los objetivos específicos trazados al inicio del estudio. Se plantean, luego, las principales limitaciones derivadas del trabajo de investigación e intervención y en definitiva, algunas cuestiones y recomendaciones para el desarrollo de intervenciones y estudios sobre el tema tratado.

Recapitulando, durante el proceso de investigación se procuró responder a la pregunta: ¿de qué manera una estrategia de intervención didáctica, basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero?

Emanado de la pregunta, el objetivo principal es: explorar de qué manera una estrategia de intervención didáctica, basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero.

Para alcanzar el objetivo general, fueron, por tanto, cinco los objetivos específicos propuestos. Al inicio y al final, evaluar la comprensión lectora interpretativa de los estudiantes frente a los textos e imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas, antes y después de la intervención didáctica; diseñar una estrategia de didáctica que desde el análisis del texto escrito y la imagen favorezca la interpretación de los textos y las imágenes visuales contenidas en los periódicos y revistas; luego, aplicar la

estrategia didáctica que conlleve a los estudiantes a la interpretación de los textos y las imágenes visuales de dichos medios; para, identificar las prácticas lectoras de los estudiantes cuando analizan los textos e imágenes visuales; y luego, describir la experiencia de lectura de los estudiantes que participaron en la intervención.

### **5.1 Intervención didáctica**

Respecto al diseño de la intervención didáctica y la lectura analítica de imágenes y textos periodísticos, se resaltan varios aspectos.

La intervención didáctica ejecutada con los alumnos del grado tercero se diseñó siguiendo los lineamientos y recomendaciones de distintos investigadores (Villa, 2008; Solé, 2007; Baquero y Pulido, 2004; Henao, 1997). El proceso de intervención duró cuatro semanas y para su diseño se tuvieron en cuenta varios aspectos.

Frente a la pregunta: ¿de qué manera una estrategia didáctica basada en el análisis de las imágenes visuales y los textos periodísticos, contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero? Los lineamientos, los patrones, el contexto y el papel asumido por el docente, fueron primordiales para la ejecución de la estrategia y el logro de la participación activa de los estudiantes.

En conexión con lo precedente, la manera de mejorar las competencias lectoras interpretativas, por medio de la estrategia didáctica, se originó en la puesta en práctica de los lineamientos mencionados y en las experiencias desarrolladas por otros investigadores (Solé, 2007; Villa, 2011 y 2008; Henao, 1997; Baquero y Pulido, 2004)

quienes ejecutaron trabajos similares mediante los cuales enseñan que sí es posible el progreso en las competencias lectoras de los estudiantes.

Concretamente, el objetivo que alude al diseño de la estrategia didáctica que conlleve a la interpretación conjunta de textos e imágenes, se logró al considerar lo siguiente: la interrelación que guardaron las actividades de lectura; la insistencia en la comprensión global de los textos; la atención a las expectativas y ritmos de los alumnos; la promoción de estrategias de exploración e interacción para el análisis y confrontación de las ideas entre los integrantes del aula y los textos aportados (Henao, 1997). Todas estas sugerencias, al tiempo, se siguieron integradas a una preparación elemental en lectura de imágenes (Villa, 2011; Villa, 2008) conjuntamente con los textos escritos o verbales (Nicolajeva y Scott, 2001, citados por Barrena, 2010; Arizpe y Styles, 2002). Incluso, el papel asumido por el docente como facilitador, motivador, guía y ayudador; el mantenimiento de un contexto cálido, familiar, amable en el trato entre todos los integrantes de cada grupo; y la aplicación de unas acciones para alcanzar los objetivos, como fueron las lecturas en equipo, las actividades en clase y extra-clase (Solé, 2007).

Todo contribuyó a un cambio en la actitud pasiva, conformista y silenciosa de los estudiantes. Siguiendo la ideas de un gran pedagogo latinoamericano quien apuntó que “enseñar no es transferir el conocimiento” (Freire, 2004, p. 29), los estudiantes influidos por el esquema que ha consistido en mera la transmisión del conocimiento, habituados dentro de ese marco siempre han ejercido el papel de receptores pasivos de información. Con esta experiencia, se operó un cambio actitudinal evidenciado en la transformación de los estados de ánimo e inclinaciones pasivas respecto al trabajo propuesto –mediante el ejercicio de la facilitación, la motivación, la orientación y la ayuda brindada por la

docente junto con la creación de un ambiente de aula agradable (Solé, 2007)-, hacia unas actitudes más activas y participativas.

Incluso, se resalta que el trabajo trascendió positivamente del aula hacia afuera. Específicamente dentro de la clase, suscitó mejoras por cuanto hubo participantes que se mostraron críticos frente a las imágenes y la información, algo parecido a lo que ocurrió con la experiencia de Ortega (1997) con adultos y la de Arizpe y Styles (2002) quienes encontraron que los niños eran hábiles en el análisis de los textos e imágenes. Incluso fuera de aula, suscitó el interés y el gusto por la lectura de los periódicos y la percepción positiva por parte de los familiares quienes observaron este cambio. Esto, guarda relación con las repercusiones derivadas de la intervención tratada en el estudio elaborado por Ortega (1997).

En síntesis, el estudio mostró dos aspectos relevantes: por una parte, que la adopción y puesta en práctica de este acervo empírico producto de procesos de investigación y reflexión, en el trabajo de intervención, de cierta manera permitió, replicar -en una escala menor- no solamente las sugerencias basadas en experiencias significativas, también permitió observar cómo generaron impactos valiosos en los participantes, un ejemplo, es la intervención desarrollada por Villa (2008; 2011). Todas estas experiencias permitirán fundamentar y mejorar las intervenciones didácticas en el futuro.

## **5.2 Comprensión lectora interpretativa**

Al iniciar y al finalizar la intervención didáctica, respecto al objetivo que apunta hacia la evaluación de la comprensión lectora interpretativa, basada en la propuesta de

Baquero y Pulido (2004), reveló una mejora significativa en el desempeño lector de un grupo de estudiantes del grado tercero. Pese al corto tiempo dispuesto para ejecutar el trabajo de intervención, el resultado general del grupo del miércoles aumentó significativamente, de cara al desempeño del grupo del sábado, del cual solo algunos estudiantes mejoraron, mientras que el desempeño grupo del domingo, disminuyó.

Se observó que las causas de la mejora guardaron una conexión con la motivación, el interés manifestado por los alumnos y su apropiación del trabajo sugerido, como también de las prácticas de lectura, que indicaron la capacidad de identificar las concordancias y las discordancias entre la imagen y el texto, su conciencia crítica sobre la parcialidad de los medios y sus intereses y el reflejo de una postura interpretativa y crítica. Por el contrario, fue incipiente el avance de los otros grupos, aunque su motivación e interés mejoró, sobre todo respecto a este último punto como ocurrió con otra experiencia (Ortega, 1997). Lo precedente tiene relación con la persistencia en la actitud conformista cultivada a lo largo de la vida académica estudiantil, lo cual pudo ser uno de los factores que tuvieron peso en el desempeño observado.

Así al considerar, en general, la competencia interpretativa y los desempeños específicos (Baquero y Pulido, 2004), se presentaron avances. Se observó una mejoría en su capacidad de identificar y dilucidar los componentes de la situación comunicativa. Es decir, la identificación del emisor, sus intenciones, los mensajes y sus características. Este fue un impacto interesante, porque la comprensión de los textos exige identificar y analizar las voces de los actores que se reflejan en el escrito y más allá, las intenciones explícitas o implícitas enunciadas en el mensaje, como se indicará más adelante.

Otro desempeño que mejoró fue la capacidad de interpretar lo observado en el texto visual y escrito de manera crítica. Los estudiantes lograron establecer las causas del problema así como los responsables del mismo. Lo planteado lo corroboran estudios como el de de Arizpe y Styles (2002) y el Ortega (1997). Bien lo apuntó Villa (2008), al afirmar que la lectura de las imágenes produce o podría producir un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con las pruebas suministradas para evaluar la comprensión lectora interpretativa, sólo permaneció constante la capacidad de más de la mitad de los estudiantes de identificar las intenciones, explícitas e implícitas, de los textos visuales y escritos de los periódicos. Esto desde la semiótica, tiene que ver con la capacidad de quien es destinatario o quien interpreta de detectar, descubrir e identificar las actitudes e inclinaciones del destinador en el mensaje, que son los periodistas y los medios (función emotiva) (Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martin, 1987).

Incluso, fueron pocos los educandos que comprendieron el uso del lenguaje en situaciones comunicativas y ámbitos semánticos especializados, lo cual se manifestó en el establecimiento de relaciones de simetría y complementariedad entre el texto escrito y la imagen. Es decir, asumir la imagen junto con el texto como datos que reflejan la realidad quienes interpretaban aludían a la capacidad dichas imágenes y textos de representar y significar objetivamente la realidad (función referencial) (Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martin, 1987).

En síntesis, los resultados guardan aproximaciones frente a lo que muestran otras intervenciones que lograron un progreso en la capacidad para identificar los elementos morfosintácticos de la imagen, de la lectura de textos con imágenes y palabras y el

afianzamiento en la búsqueda de significados connotativos (Villa, 2011; Villa, 2008; Ortega, 1997).

### **5.3 Prácticas lectoras**

Encadenadas a la comprensión lectora interpretativa de los estudiantes, se encuentran sus prácticas lectoras ocurridas en el análisis lector conjunto de las imágenes y los textos periodísticos.

Se observó cómo la lectura es condicionada por el contexto académico y extra-académico con sus demandas, como lo enseñan otros estudios que se han ocupado de las prácticas lectoras en escenarios académicos y no académicos (González & Castro, 2013; González de la Torre, 2011; Hernández Zamora, 2011; Díaz Barriga y Hernández, 2002). No es lo mismo leer en la escuela, en la casa o en el trabajo.

Se encontró durante la intervención un amplio repertorio de prácticas lectoras declaradas y reales (González y Castro, 2013), con carácter espontáneo, y la imposición ejercida por el texto sobre las maneras de leerlo (Delgado, Díaz & Díaz, 2011). La repercusión del contexto académico, y no académico, que definen diversos aspectos (rutinas y tipo de textos) (González de la Torre, 2011), antes, durante y después de la intervención.

Concretamente entre las prácticas lectoras declaradas, se identificaron varias dimensiones. La atribución sobre la utilidad de la lectura se encuentra determinada por la necesidad de aprender, de informarse y el ejercicio o practica para la mejora de la lectura misma; los tiempos de lectura empleados son: diarios, periódicos (cada 8 días) o esporádicos; unos medios preferidos (El Q'hubo y El Colombiano); el acceso mediante

el préstamo, el regalo o la compra; el periódico como proveedor de tópicos de diálogo con los familiares y conocidos; un procedimiento de lectura simple y exclusivo para el desarrollo de las tareas.

Fuera del aula, los estudiantes indicaron que su uso dentro del espacio laboral se circunscribe a la necesidad de información y el desarrollo de las tareas escolares. En contraste, su uso dentro del aula, al desarrollo de las tareas y las actividades asignadas en el momento por el docente. Para ellos la importancia de la imagen radica en que habla del texto y es el atractivo del medio, lo que les llama la atención o los atrae, o lo que en semiótica se llama la función conminativa o impulsora centra en la relación entre el mensaje y el destinatario, que sirve para establecer o cortar la comunicación (Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

Lo mencionado guarda consonancia con otros estudios sobre prácticas lectoras y contextos (González de la Torre, 2011). El contexto académico y no académico donde se desenvuelven (por ejemplo, el trabajo y el hogar) son determinantes en lo que leen, los objetivos al leer y la forma de leer de estas personas, en su mayoría adultas, que se caracteriza por la finalidad utilitaria: para tomar decisiones, para saber qué ocurre o prepararse para la vida, para ilustrar esto aluden a la lectura de los textos periodísticos como medio para aprender a leer por cuanto se encuentran en proceso de alfabetización.

Respecto a sus procedimientos de lectura para comprender un texto y una imagen se identificaron dos movimientos generales: leer el texto para saber qué van encontrar con la imagen y partir, de la imagen para comprender el texto.

Para dos grupos (sábado y domingo) la imagen es “un dato” de la noticia, porque “dice lo mismo que el texto”. Conciertan que la imagen y el texto escrito en los

periódicos es lo mismo. Es decir, ellos y ellas establecen una relación de simetría (Nicolajeva y Scott, 2001, citados por Barrena, 2010) entre el texto escrito y la imagen periodística, que se consideran objetos limitados a informar de manera objetiva la realidad (función semiótica referencial) ( Karam, 2003; Guiraud, 1997; Martín, 1987).

Sólo el grupo del miércoles manifestó una posición más crítica respecto a dichos textos, lo cual es una muestra que los conocimientos de que disponen y de la práctica de la duda, que les permite desarrollar interpretaciones más elaboradas de los textos visuales y escritos. Esto muestra que los estudiantes son capaces de establecer, entre la imagen periodística y el texto escrito diversas relaciones que van más allá de la simetría (Nicolajeva y Scott, 2001, citados por Barrena, 2010), como la relación de ironía entre lo que dicen y no dicen los textos verbales y no verbales (Kummerling – Meibauer, 1999, citados por Arizpe y Styles, 2002), en otros términos, la realidad que muestran los textos y la otra que ocultan. Como también relaciones de realce, porque uno de los componentes, sea la imagen o el texto, dice más que el otro (Nicolajeva y Scott, 2001, citados por Barrena, 2010).

Así, lo declarado por los estudiantes permitió observar la manera en que los propósitos, los conocimientos previos, la situación emocional, la competencia lingüística, son claves para entender las prácticas lectoras de los estudiantes (Delgado, Díaz & Díaz, 2011). En los datos recabados se manifestó en primer lugar, la prelación por la lectura de la imagen y en segundo lugar, por el texto escrito.

Incluso, en lo declarado se identificó un nivel avanzado de lectura producto de un proceso interpretativo que integra la experiencia con el texto visual y escrito. Este tipo de lectura, de acuerdo con los estudiantes, los ha aproximado hacia las discordancias

existentes entre texto escrito y la imagen, e incluso, a concluir sobre la parcialidad de los medios de comunicación. Esto evidencia el establecimiento de referencias intertextuales, entendida como la capacidad para relacionar con otros textos las imágenes visuales y los textos escritos leídos, los conocimientos disponibles (Arizpe y Styles, 2002).

Se pudo observar cómo la competencia lectora interpretativa exigió poner en juego los conocimientos previos de la realidad para construir una interpretación más adecuada –como lo indican los estudios semióticos, de didáctica de la lectura y otros (Barragán y Gómez, 2012; Fittipaldi, 2009; Arizpe y Styles, 2002; Karam, 2003; Colomer, 1997 ; Otero 1996; Espar, 1993)-, producto de la lectura analítica de los textos visuales y escritos.

Al centrar la mirada sobre las prácticas lectoras reales, se observó que la estrategia predominante –el muestreo-, se manifestó continuamente, y desencadenaba la predicción y la elaboración de las inferencias (Goodman, 1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, 2011). El muestreo se reveló en la lectura de las imágenes visuales mediante la selección de apartados puntuales de la noticia o texto periodístico (fotografía, título, titulares o párrafos) ejecutada por los estudiantes, quienes luego elaboraban inferencias cuando observaban las imágenes y a partir de ellas formaban una o varias ideas de lo que trataba el texto (Goodman, 1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, 2011). Incluso, desarrollaron inferencias acerca del contenido de los textos escritos.

Relacionado con las prácticas lectoras y la comprensión lectora interpretativa, es importante destacar la interacción surgida durante la intervención mediante preguntas y

repuestas entabladas entre los estudiantes menos avanzados con los más avanzados durante la lectura en el aula. Estas interacciones trataban de la respuesta o interpretación correcta, con la consecuente emisión de argumentos y la exigencia de la relectura por parte de quienes eran más avanzados.

Lo anterior se relaciona con las estrategias lectoras de verificación y autocorrección (Delgado, Díaz & Díaz, 2011). La verificación ocurría cuando los estudiantes menos hábiles, ante la exigencia de revisar el texto, planteada por los más avanzados, volvían al texto y revisaban si lo interpretado o inferido por los últimos, era cierto. Luego, la autocorrección ocurría cuando verificaban la certeza de la afirmación aportada. Esto corresponde a un trabajo interpretativo, porque hubo selección y reorganización de datos entre ese ir y venir de lo planteado por los compañeros y el texto.

Además de las estrategias lectoras y la interacción entablada por los estudiantes durante la lectura, se dieron discusiones mediante las cuales debatieron y confrontaron lo que dicen las imágenes y los textos con sus experiencias previas, lo cual se clasifica dentro de las prácticas lectoras reales. En la definición del significado del léxico hubo muestreo por la selección de los apartados más significativos del texto (Goodman, 1982, citado por Delgado, Díaz & Díaz, 2011), que eran confrontados con las experiencias vividas por los estudiantes y con este movimiento hubo verificación entre la imagen-texto, las experiencias y los estudiantes.

En cuanto a la experiencia de lectura de los estudiantes del grado tercero se resalta la valoración positiva por parte de los estudiantes al inicio y al final de la intervención. Primeramente los estudiantes manifestaron que eran conscientes de los beneficios que

trae la intervención para un mejor desempeño en la lectura y la comprensión lectora. Al final, hubo un cambio de actitud, en algunos estudiantes, y una percepción positiva por parte de los integrantes en el grupo familiar, quienes observaron el interés de los educandos por la lectura del periódico.

Todo lo expuesto guarda relación con las reflexiones y estudios en el campo de la didáctica de la lectura. Respecto a estos puntos abordados sobre las interacciones entabladas durante la lectura, se observó la lectura como una práctica sociocultural que va más allá de la oralización de los caracteres contenidos en las páginas, porque no existe solo una manera de leer (Cassany, 2006). Es decir, esta postura asume la lectura como “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Cassany, 2006, p. 23). Ello fue lo que ocurrió durante las actividades de lectura dentro de la intervención.

Estas prácticas de interacción entre lectores permitieron poner en marcha estrategias lectoras “para construir significados y son traídas por los lectores de manera espontánea, y en muchas ocasiones sin tomar conciencia de su uso” (Delgado, Díaz & Díaz, 2011).

Esto conexo a la didáctica de la lectura, permitió observar que mediante la creación de un contexto adecuado (ambiente), el asumir un papel de docente facilitador, los patrones operativos puestos en práctica (Solé, 2007), se alentaron las estrategias de exploración e interacción que posibilitaron la lectura analítica de textos e imágenes, como la confrontación de los conocimientos que los estudiantes mismo poseen (Henoa, 1997).

#### **5.4 Limitaciones**

Durante la ejecución del estudio se presentaron limitaciones referente a las fuentes de información, al tiempo y a los recursos materiales. Limitaciones que permitieron derivar ideas para desarrollar intervenciones e investigaciones más completas con un impacto más profundo en las competencias lectoras en el futuro.

Las fuentes de información sobre el objeto de estudio son escasas. La mayoría se ocupan solo de la lectura de las imágenes (Villa, 2011 y 2008; Ortega, 1997), de la didáctica para el desarrollo de otras competencias (Barragán & Gómez, 2012) o brindan ejemplos de actividades (Baquero y Pulido, 2004). Sólo muy pocas se ocuparon de la lectura conjunta de imágenes y textos (Fittipaldi, 2008; Arizpe y Styles, 2002). Podría considerarse como un indicio de las posibilidades que ofrece este objeto para ser explorado en el futuro.

Fuera de las fuentes, otro factor limitante fue el tiempo disponible para ejecutar la intervención, recolectar la información y analizar los datos a la luz de la teoría disponible. El tiempo se constituyó en una limitación que exigió el establecimiento de ajustes en las dimensiones metodológicas y de la ejecución. Es necesario contar, como mínimo, con cuatro o seis meses para desarrollar un trabajo de aplicación, que dentro de las posibilidades ofrecidas por la Institución Educativa, permitan recabar datos más completos sobre el proceso, ejercer una práctica más prolongada, brindar una enseñanza más profunda e incluso aplicar correctivos a los desempeños débiles. A partir de estas ideas se sugiere una asignatura orientada hacia la puesta en práctica de las propuestas de investigación.

Lo precedente posibilitaría el desarrollo de estudios experimentales y en efecto, observar las mejoras logradas con la intervención en los grupos experimentales, y posteriormente en las pruebas SABER y PISA que miden la competencia lectora interpretativa.

Otra limitación radicó en la capacidad discursiva de los estudiantes. Capacidad evidenciada en las respuestas breves que brindaron en las entrevistas. Esto exigió volver una y otra vez hacia los datos aportados mediante el desarrollo de la observación participante. Lo cual demanda más reflexión y planificación en la elaboración de instrumentos más adecuados para recabar información más detallada en torno al objeto de estudio.

## **5.5 Nuevas preguntas**

Durante el proceso surgieron preguntas que más adelante podrían ser evaluadas y abordadas para profundizar en el objeto de estudio de este trabajo. Estas preguntas involucran a los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización, toman como punto de partida el carácter sociocultural de la lectura y las prácticas lectoras reales observadas durante la intervención en el aula. La primera pregunta que surgió es la siguiente:

-¿Cómo la aplicación de estrategias de carácter colaborativo en la lectura conjunta de textos e imágenes podría mejorar la competencia lectora interpretativa de los estudiantes jóvenes y adultos?

Si es posible, esta pregunta podría extenderse hacia otras competencias fundamentales del lenguaje:

-¿Cómo la aplicación de estrategias de carácter colaborativo empleadas durante la lectura conjunta de textos e imágenes podría mejorar las competencias lectoras, argumentativa y propositiva, de los estudiantes jóvenes y adultos?

También podría extenderse estas ideas a la lectura de los hipertextos y textos electrónicos (Henaó, 1998), el cine y la televisión. En este punto, es necesario indagar por el diseño del material didáctico y los contenidos más adecuados para los jóvenes y adultos:

-¿Cuáles son los medios, los contenidos y los procedimientos más adecuados para diseñar un material didáctico de lectura conjunta de textos e imágenes que posibiliten el desarrollo de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes jóvenes y adultos?

## Referencias

- Aparici, R. y García Mantilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. España, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y Vida*, 23 (3). Recuperado en: <http://portal.educ.ar/noticias/23-3Arizpe.pdf>
- Baquero, N. & Pulido, M. (2004). *Cómo desarrollar competencias en lectura de imágenes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Barragán, R. A., & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala*, 17 (1), 81-94. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/7999/10772>
- Barrena, D. (2011). *El álbum como hipertexto textual: Análisis de facetas que intervienen en su recepción* (Tesis de Maestría). De la base de datos Diposit Digital de la UB. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/16782>
- Blasco, J., Grimaltos, T. & Sánchez, D. (1999). *Signo y pensamiento: una introducción filosófica a los problemas del lenguaje*. España, Barcelona: Ariel.
- Bonilla-Castro, E y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Norma y Ediciones Uniandes.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama, p.p. 21-43.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. *Cuadernos de formación del profesorado. Educación Secundaria*. ICE. Universitat de Barcelona. Horsori, 123-142. Recuperado en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html)
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 6,( 13). Recuperado de: <http://palabraspalabras.bligoo.cl/media/users/14/736597/files/112715/Comprension.pdf>

- Comité Permanente de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP (2013). Formato de consentimiento informado. Perú, Lima: Departamento de Psicología de la PUCP. Recuperado en: <http://blog.pucp.edu.pe/item/23463/ejemplo-de-consentimiento-informado>
- Delgado, A., Díaz, H., & Díaz, C. (2011). Prácticas lectoras en textos académicos de los estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria los Libertadores. (Tesis de Maestría). Universidad de los Libertadores. Recuperado del Repositorio Institucional Unisalle-Rius <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1507/1/T85.08%20D378p.pdf>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México, DF: McGraw-Hill.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Espar, T. (1993). Semántica interpretativa y teoría semiótica. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, (2), 27-36. Recuperado en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01360620982570728687891/p0000001.htm#4>
- Fittipaldi, M. (2008) *Leer desde la imagen: una experiencia con Emigrantes de Shaun Tan* (Outubro 2008) Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_leer\\_desde\\_la\\_imagen\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_leer_desde_la_imagen_b.pdf)
- Fittipaldi, M. (2009). El rol de los saberes previos, la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 1(1), 49-66. Recuperado en: [http://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3\\_a2009m11v1n1/jtl3\\_a2009m11v1n1p49.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2009m11v1n1/jtl3_a2009m11v1n1p49.pdf)
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Brasil, Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia, Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. *Perfiles Educativos*, 33(133), 30-50. Recuperado en: <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a3.pdf>

- González, K., & Castro, A. (2013). Un estudio exploratorio para caracterizar las prácticas de lectura en un grupo de jóvenes universitarios y no universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 196-212. Recuperado en: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000200009&script=sci_arttext)
- Guiraud, P. (1997). *La semiología*. México D.F, México.: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, E., Camargo, J., & Guerrero, M. (2004). *Alfabetización visual, lenguaje visual e imagen*. Retos y Expectativas de la Universidad", Ejes: Desarrollo Universitario–Desarrollo de Actores y Participantes (4° Nacional-3° Internacional, 2004, Coahuila, México). Ponencia. Coahuila, México: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Henao, O. (1998). El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura. *Lectura y Vida–Revista Latinoamericana de Lectura*, 19(1), 51-55. Recuperado en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n1/19\\_01\\_Henao.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n1/19_01_Henao.pdf)
- Henao, O. (1997). Didáctica de la lecto-escritura e informática. *Informática educativa*, Vol. 10 (1). Recuperado en: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-112561\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-112561_archivo.pdf)
- Hernández Zamora, G. (2011). Los lectores y sus contextos. Reporte de Investigación Educativa 2010. *Perfiles educativos*, 33(133), 208-214. Recuperado en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300013&script=sci_arttext)
- Hernández, R; Fernández-Collado, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, México D.F.: MacGraw-Hill.
- ICFES (2010). Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados. Informe técnico de resultados.(Diciembre de 2010). Bogotá: ICFES. Recuperado de: <http://54.208.2.57/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>
- ICFES (2012). Guía de interpretación de los resultados de Lenguaje-tercer grado. Documento Bogotá: ICFES. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>
- ICFES (2012). Resultados de tercer grado en el Área de Lenguaje. Entidad territorial certificada: Medellín. 16 de agosto de 2013. Bogotá: ICFES. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaEntidadTerritorial.jsp>

- ICFES (2013). La prueba de lenguaje evalúa las competencias de 3ro grado en... Documento para la interpretación de los resultados. Bogotá: ICFES. Disponible en: [http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat\\_view/6-saber-3-5-y-9/78-que-se-evalua/79-grado-3?Itemid=](http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/6-saber-3-5-y-9/78-que-se-evalua/79-grado-3?Itemid=)
- Karam, T. (2003). Fotografía periodística, discurso visual y Derechos Humanos en la prensa de la ciudad de México. *Números*, 2003. Recuperado en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n36/TKaram.html>
- Karam, T.(2011) Introducción a la semiótica de la imagen. *Lecciones del Portal de la Comunicación*. Barcelona, España: Instituto de la Comunicación InCom UAB  
Recuperado de: [.http://portalcomunicacio.org/uploads/pdf/23\\_esp.pdf](http://portalcomunicacio.org/uploads/pdf/23_esp.pdf)
- Lirola, M. M. (2007). Una aproximación a cómo se construye la imagen de los inmigrantes en la prensa gratuita. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, (14), 2. Recuperado en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/tritonos-2-imagen-inmigrantes.htm>
- Lomas, C (2003). Textos y contextos de la persuasión. Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento. AA.VV. *Trazas y miradas: evaluación de competencias*, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, pp. 87-101 Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1559/6/05CAPI04.pdf>
- López, H (2011). Algunos referentes didácticos para una alfabetización visual en el contexto universitario, *Revista Ingenio Libre 9 (10)*, s.pp. Recuperado de [http://revistaingeniolibre.com/pdfs/revista10/referentes\\_didacticos.pdf](http://revistaingeniolibre.com/pdfs/revista10/referentes_didacticos.pdf)
- Maríño, J (2006). Colombia en PISA 2006. Presentación de diapositivas. Bogotá: ICFES. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- Martín, M (1987). *Semiología de la imagen y pedagogía*. España, Madrid: Narcea.
- Ortega, J.A. (1997). Lectura crítica de los medios: memoria de resultados de un programa de intervención didáctica con personas Adultas. *Actas del I Congreso Internacional de Formación en Medios*. Universidad de Valladolid y Fundación Nicomedes García. Segovia, España: Escuela de Magisterio de Segovia. España, pp. 304-310. Recuperado en: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/138.pdf>
- Otero, N. (1986). El discurso didáctico o la operación metalingüística del código verbal sobre los códigos no verbales. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 7(3).  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n3/07\\_03\\_Otero.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n3/07_03_Otero.pdf)

- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística: prácticas de escritura*. Argentina, Buenos Aires: Brujas.
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. Colombia, Bogotá: ICFES.
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, (2), 3. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283517>
- Sampieri, R., Baptista, P. y Collado, C. (2003). *Metodología de la investigación*. México, México D.F.: McGraw-Hill.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Colombia, Bogotá: ICFES.
- Semana (nov, 2013). Pobreza rural en Colombia, relacionada con la infraestructura. Recuperado en: [www.semana.com](http://www.semana.com)
- Semana (nov, 2013). La cruda realidad de los Adultos Mayores de la capital. Recuperado en: [www.semana.com](http://www.semana.com)
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Strategies*, 7(3), 1-15. Recuperado de: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/estrat.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/estrat.pdf)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Hernández, B. J. (2011). El diseño de revistas como lenguaje: fundamentos teóricos (Doctoral dissertation). Recuperado en: <http://repositorio.ucam.edu/jspui/handle/10952/80>
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341. Recuperado en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/magis/article/view/3543>
- Valenzuela, J. & Flórez, M. (2011). *Fundamentos de la investigación educativa Vol. 2 y 3*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Ene.-Jun. 2008, vol. 31, no. 1, p. 207-225. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v31n1/v31n1a09.pdf>

Villa, N. (2011). Fundamentos, estructura e impacto de una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales\*. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 199-207. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9906/9102>

## Apéndices

### Apéndice A. Diario de campo (Valenzuela y Flores, 2011)

Número registro:	Fecha:
Lugar:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Toma de decisiones	Eventos observados	Reflexiones

## Apéndice B. Entrevista preliminar para los estudiantes (grupal)

El objeto de la presente entrevista es conocer las prácticas lectoras vistas desde la perspectiva de los integrantes del grupo y obtener información relevante que pueda aportar luces en la exploración de las prácticas lectoras de los estudiantes.

<b>Número registro:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Grado:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de finalización:</b>

1. ¿Les gusta leer periódicos y revistas? ¿Por qué?
2. ¿Cuál periódico o revista les gusta?
3. ¿Cada cuánto leen un periódico o una revista? ¿Qué días? ¿En qué horas los lee?
4. ¿A través de qué medios lo leen?
5. ¿Para qué leen un periódico o una revista?
6. ¿Qué importancia tiene una imagen en un periódico o una revista?
7. Recuerden, ¿Cuándo ustedes leen un periódico o una revista que es lo primero que observa? ¿Por qué?
8. Cuénteme, ¿ustedes leen las imágenes que aparecen en los periódicos?
9. ¿Para ustedes qué significan esas imágenes en que aparecen junto con los textos de los periódicos y las revistas?
10. ¿Les gustaría aprender a leer las imágenes y los textos de los periódicos y revistas? ¿Por qué?
11. ¿Cómo les gustaría que fuera su experiencia de lectura?

### Observaciones:

---

---

---

## Apéndice C. Entrevista preliminar prácticas lectoras para los estudiantes (individual)

El objeto de la presente entrevista es conocer las prácticas lectoras vistas desde la perspectiva del sujeto de la investigación y obtener información relevante que pueda aportar luces en la exploración de las prácticas lectoras individuales.

<b>Número registro:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Grado:</b>
<b>Nombre:</b>	
<b>Sexo:</b>	<b>Edad:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de finalización:</b>

1. ¿Le gusta leer periódicos y revistas? ¿Por qué?
2. ¿Cuál periódico o revista lee?
3. ¿Cada cuánto lee un periódico o una revista? ¿Qué días? ¿En qué horas los lee?
4. ¿A través de qué medios los lee?
5. ¿Para qué lee usted un periódico o una revista?
6. Recuerda, ¿Cuándo usted lee un periódico o una revista que es lo primero que observa? ¿Por qué?
7. Cuénteme, ¿De qué manera lee las imágenes y los textos?
8. Desde su manera de ver, ¿Qué importancia tiene una imagen en un periódico o una revista?
9. Desde su manera de ver, ¿Qué importancia tiene una imagen en un periódico o una revista?
10. ¿Para ustedes qué significan esas imágenes en que aparecen junto con los textos de los periódicos y las revistas?
11. ¿Les gustaría aprender a leer las imágenes y los textos de los periódicos y revistas?
12. ¿Cómo le gustaría que fuera su experiencia de lectura?

## **Apéndice D. Entrevista prácticas lectoras para los estudiantes (individual)**

El objeto de la presente entrevista es conocer las prácticas lectoras vistas desde la perspectiva del sujeto de la investigación y obtener información relevante que pueda aportar luces en la exploración de las prácticas lectoras individuales.

<b>Número registro:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Grado:</b>
<b>Nombre:</b>	
<b>Sexo:</b>	<b>Edad:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de finalización:</b>

1. ¿Qué valor tiene para usted la lectura de los periódicos? ¿Para qué sirve o es útil?
2. ¿Cuál periódico o revista lee? ¿Cómo se llama el periódico o revista?
3. ¿De dónde ha oído hablar sobre ese periódico o revista? ¿De quién y dónde?
4. ¿Cada cuánto lee el periódico o una revista? ¿Qué días? ¿En qué horas los lee?
5. ¿Cómo adquiere el periódico o la revista?
6. ¿A través de qué medios lo lee?
7. ¿Cuánto tiempo emplea para leer el periódico o la revista?
8. ¿Usted aprovecha para hablar del contenido del periódico? ¿Con quiénes?
9. ¿Lo ha recomendado a alguien? ¿A quién?
10. ¿Usted le presta o le regala el periódico o una revista a alguien? ¿A quién o quiénes?
11. ¿Ha utilizado el periódico en sus estudios o en el trabajo? ¿Para qué lo utiliza?
12. ¿Para qué lee usted un periódico o una revista fuera del aula?
13. ¿Para qué lee usted un periódico o una revista dentro del aula?
14. Desde su manera de ver, ¿Qué importancia tiene una imagen en un periódico o una revista?
15. ¿Cuándo usted lee un periódico o una revista que es lo primero que observa? ¿Por qué?
16. ¿Explique qué hace con el periódico y la revista?

17. ¿Qué piensa cuando no encuentra imágenes visuales en el periódico o la revista? ¿Qué ideas se le vienen a la mente?
18. ¿Qué importancia tiene una imagen en un periódico o una revista?  
Cuénteme, ¿De qué manera lee las imágenes y los textos?
19. ¿Cómo hace para comprender un texto junto a una imagen?
20. ¿Explique cómo lee usted el periódico?
22. ¿Qué características tienen los textos de la experiencia?
23. ¿Cómo le pareció esta experiencia de lectura?
24. ¿Qué aprendió en la experiencia sobre lectura de imágenes y textos?
25. ¿Qué enseñanza le deja para la vida?

## Apéndice E. Entrevista grupal prácticas lectoras (grupal)

El objeto de la presente entrevista es conocer las prácticas lectoras vistas desde la perspectiva de los integrantes del grupo y obtener información relevante que pueda aportar luces en la exploración de las prácticas lectoras de los estudiantes.

<b>Número registro:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Grado:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de finalización:</b>

1. ¿Ahora qué valor tiene para ustedes la lectura de los periódicos? ¿Para qué les sirve o es útil?
2. ¿Cuáles periódico o revistas prefieren leer? ¿Cómo se llama el periódico o revista?
3. ¿De dónde ha oído hablar sobre ese periódico o revista? ¿De quién y dónde?
4. ¿Cada cuánto leen el periódico o una revista? ¿Qué días? ¿En qué horas los leen?
5. ¿Cómo adquieren el periódico o la revista?
6. ¿A través de qué medios lo leen?
7. ¿Cuánto tiempo emplean para leer el periódico o la revista?
8. ¿Ustedes aprovechan para hablar con alguien del contenido del periódico? ¿Con quiénes hablan?
9. ¿Lo han recomendado a alguna persona? ¿A quiénes se la han recomendado?
10. ¿Usted le presta o le regala el periódico o una revista a alguien? ¿A quién o quiénes?
11. ¿Han utilizado el periódico en sus estudios o en el trabajo? ¿Para qué lo utiliza?
12. ¿Para qué leen ustedes un periódico o una revista fuera del aula?
13. ¿Para qué leen ustedes un periódico o una revista dentro del aula?
14. Desde su manera de ver, ¿Qué importancia tiene una imagen en un periódico o una revista? Explique

15. ¿Cuándo ustedes leen un periódico o una revista que es lo primero que observan? ¿Por qué lo observan?
16. ¿Explique qué hace con el periódico y la revista?
17. ¿Qué piensan cuando no encuentran imágenes visuales en un periódico o una revista? ¿Qué ideas se les vienen a la mente?
18. ¿Qué importancia tiene una imagen en un periódico o una revista?  
Cuénteme, ¿De qué manera leen las imágenes y los textos que aparecen en los periódicos?
19. ¿Cómo hace para comprender un texto junto a una imagen?
20. ¿Explique de que manera leen ustedes el periódico?
22. ¿Qué características tienen los textos de la experiencia?
23. ¿Cómo les pareció esta experiencia de lectura?
24. ¿Qué aprendieron en la experiencia sobre lectura de imágenes y textos?
25. ¿Qué enseñanza les deja para la vida?

## **Apéndice F. Parámetros de observación**

Antes de la intervención (González de la Torre, 2011):

1. ¿Qué leen?
2. ¿Cómo se lee?
3. ¿Para qué se lee?

Durante de la intervención Spradley (1980, citado por Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997):

1. ¿Quién quiénes leen?
2. ¿Qué hacen cuando leen?
3. ¿Con quiénes leen?
4. ¿En qué tipo de relaciones se desarrolla la lectura?
5. ¿En qué situación leen?
6. ¿Dónde leen?
7. ¿Qué tecnologías y qué artefactos utilizan para leer?
8. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dura su lectura y cuál es la secuencia de la acción?
9. ¿Qué tratan de lograr con la lectura?
10. ¿Qué emociones y sentimientos muestran cuando leen?

## Apéndice G. Prueba de comprensión lectora interpretativa inicial

Apreciado estudiante:

El objetivo de la siguiente prueba es determinar el grado de comprensión lectora interpretativa mediante el análisis de imágenes y textos contenidos en los periódicos. Se le sugiere, leer muy bien y prestar atención a lo que se pide en los enunciados o preguntas y responder de acuerdo a ello.

Lee y observa con cuidado el siguiente texto:

NACIONAL 21 NOV 2013 - 9:21 PM  
Pobreza rural en Colombia

### Pobreza rural en Colombia, relacionada con atraso en infraestructura

Así se reveló en el marco del Décimo Congreso Nacional de Infraestructura.

Por: EFE

45  
Compartido



La pobreza rural en Colombia está relacionada con el atraso en las infraestructuras del país, según un estudio presentado este jueves en el marco del Décimo Congreso Nacional de Infraestructura que se realiza en Cartagena.

El estudio, de la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (Fedesarrollo), plantea de manera explícita el vínculo entre el aislamiento geográfico y la infraestructura, además de revelar la forma como los municipios más pobres y aislados en Colombia carecen de adecuadas redes de transporte y comunicación.

48 Horas de Ofertas  
Dos días de cambio  
Compre ahora

Ve en:  
NOTICIAS CARACOL

ELECCIONES 2014  
COLOMBIA DECIDE 2014

IR AL ESPECIAL >>

Ve más de

HACE 1 HORA  
Pobreza rural en Colombia relacionada con infraestructura

HACE 3 HORAS  
ONU condena a defensores de D Colombia

Figura 1. Artículo Pobreza rural en Colombia, relacionada con la infraestructura (Semana, nov. 2013)

**Apreciado alumno o alumna:**

**Lea cuidadosamente cada pregunta y seleccione solo una (1) respuesta.**

**1. Según el contexto dado por la fotografía y el texto de la noticia, la palabra “infraestructura” significa:**

- A. Las casas lujosas y los apartamentos elegantes donde viven los habitantes del municipio.
- B. Las vías y carreteras que permiten comunicar los municipios con otros para mejorar su calidad de vida.
- C. Los árboles y los prados que crecen en el municipio.
- D. Los carros y las motos que poseen los habitantes del municipio.

**2. La fotografía muestra un plano general de una panorámica que revela:**

- A. La situación de bienestar de la cual goza un poblado ubicado en la ciudad.
- B. La situación de pobreza y escasez de un poblado rural colombiano por falta de infraestructura y vías de comunicación terrestre.
- C. Ninguna de las anteriores.

**3. Este artículo por lo que expresa mediante la fotografía, el texto verbal y los elementos que los rodean, permiten inferir que es:**

- A. Una carta escrita para un periódico impreso.
- B. Una noticia de un medio electrónico.
- C. Un cartel publicado en un corredor.
- E. Ninguna de los anteriores

**4. Al observar la fotografía del municipio y relacionarla con el texto de la noticia, se podría decir:**

- A. La fotografía va más allá del texto por que muestra el estado de abandono padecido por el municipio.

B. El texto de la noticia va más allá porque muestra que todo el problema del municipio es sólo de no disponer de carreteras adecuadas.

C. Ninguna de las anteriores.

**5. De acuerdo a la fotografía que muestra la pobreza rural padecida por los municipios colombianos y al texto que la acompaña se puede inferir como idea central de la noticia, que la pobreza es producto por:**

A. Nada. La pobreza rural no se debe a nada.

B. El aislamiento por la falta de redes de transporte y la falta de infraestructura (carreteras, puentes, etc.) que comuniquen a los municipios con otros territorios.

C. A un problema del suelo de los municipios.

D. La pereza de los habitantes de ese centro.

**6. Según el texto y la imagen, cuáles son los elementos de la situación comunicativa que se manifiestan en la noticia:**

A. Sólo los habitantes del municipio que aparecen en la foto.

B. Sólo el periodista de la Agencia EFE que escribió la noticia para informar.

C. Sólo el fotógrafo que tomó la fotografía para mostrar que la situación es real.

D. Sólo la Revista Semana que publicó la noticia.

C. Sólo los ingenieros y especialistas que explicaron la causa de la pobreza.

D. Todos los anteriores.

**7. Según la fotografía expuesta y el texto de la noticia, la afirmación que dice que “la falta de infraestructura produce pobreza rural en Colombia”, que resume la idea central de la noticia, es una explicación proporcionada por:**

A. Por la Agencia EFE quien hizo la noticia para informar la situación de los municipios rurales de Colombia.

B. Por ingenieros y especialistas y Fedesarrollo quienes hicieron estudios e investigaciones sobre la causa de la pobreza en Colombia.

C. Por políticos que suponen que ese es el problema y así lo promueven en la campaña electoral.

D. Ninguno de los anteriores.

**8. El vocabulario utilizado por el periodista, se caracteriza por ser:**

- A. Coloquial para que los lectores se sientan a gusto leyendo la noticia.
- B. De uso común, manejable para los lectores que quieren informarse sobre la situación de los municipios rurales de Colombia.
- C. Técnico y especializado para que sólo los ingenieros lo lean.

**9. Al observar la imagen (la fotografía) y las palabras del primer párrafo, el título y el titular, se plantea que imagen y texto tienen una relación fuertemente marcada por:**

- A. La complementariedad: porque la imagen dice tantas cosas que apoya lo dicho por el texto de la noticia.
- B. La simetría, porque la fotografía y el textos dicen lo mismo del municipio.
- C. El realce, porque que la fotografía solo amplía lo que dice el texto de la noticia sobre la situación del municipio.
- D. El contrapunteo: el texto de la noticia y la fotografía hablan juntas de una realidad más allá de lo que cada una muestra del municipio.
- E. La contradicción: porque la fotografía y la imagen dicen cosas opuesta sobre la realidad del municipio.

**10. De acuerdo a la fotografía dada que muestra las condiciones de un municipio rural y lo dicho en el texto, se puede interpretar:**

- A. La falta de infraestructura.
- B. El abandono que aqueja a los municipios por parte del Estado.
- C. Todas las anteriores.

## Apéndice H. Prueba de comprensión lectora final

Apreciado estudiante:

El objetivo de la siguiente prueba es determinar el grado de comprensión lectora interpretativa mediante el análisis de imágenes y textos contenidos en los periódicos. Se le sugiere, leer muy bien y prestar atención a lo que se pide en los enunciados o preguntas y responder de acuerdo a ello.

21 noviembre 2013

### La cruda realidad de los adultos mayores de la capital

**BOGOTÁ** El abandono, el alto índice de discapacidad y la violencia contra los ancianos, es lo que más aqueja a la población.



Los adultos mayores se han convertido en el blanco de la violencia y el maltrato, los principales victimarios son los propios hijos.

Foto: Archivo SEMANA / Mateo Pérez

Hace unos días [Semana.com](#) reveló unas crudas cifras del ICBF revelaban que **838 menores han sufrido de abandono en 2013**, en promedio dos por día. Este jueves, se conoció que el panorama de los adultos mayores de la capital es el mismo.

**Puede ganar LM100,000**  
Con las millas que acumules o transfieras con nuestros aliados comerciales en noviembre\*  
Más información en [LifeMiles.com](#)

\*Miles, según programa de millas. \*Miles de millas de otros programas de millas. \*Según las condiciones de cada programa de millas. Consulte la web de cada programa.

**MÁS LEIDOS** | **MÁS COMENTADOS**

- 1 El libro cristiano que enseña a golpear a los hijos
- 2 "Maza Márquez auspició el entrenamiento de sicarios"
- 3 ¿Santos ganará o perderá las elecciones?
- 4 Líos de faldas llevaron a captura de exalcalde
- 5 Cayó 'Pedro Orejas', el nuevo zar de las esmeraldas

**HORÓSCOPO**

**ESCORPIÓN**  
OCTUBRE 24 - NOVIEMBRE 22

**Paute Fácil** Enlaces Patrocinados

**SiigoPyme** Desde \$2.690.000. El seguro YA INCLUYE LAS NIF. [www.siigo.com](#)

**Subase a la Nube - envíe** Cotizaciones y facturas por internet solo \$30.000. [www.siigo.com](#)

**No Hay Que Ser Millonario** Invierta en el Hotel del Ter. rascacielos de Bogotá. [www.bdbocota.com](#)

**Hasta 50% Menos** Tienda Virtual Fedco Envío Nacional sin Costo. [www.fedco.com.co](#)

**Para una Venta**

Figura 2. Artículo La cruda realidad de los Adultos Mayores de la capital (Semana, nov. 2013)

**1. Al revelar el ICBF que “838 menores han sufrido de abandono en 2013” y que “el panorama de los adultos mayores de la capital es el mismo”, significa que:**

- A. Que los adultos mayores al igual que los menores son víctimas de la violencia.
- B. Que los adultos mayores son más víctimas de la violencia que los menores.
- C. Que los menores son más víctimas de la violencia que los adultos mayores.

**2. La fotografía da la idea de que el lugar donde ocurre el problema del maltrato y el abandono de los adultos mayores, se da:**

- A. En el campo y las zonas rurales de Colombia.
- B. En la ciudad y las zonas urbanas de Colombia.
- C. En el campo y en las ciudades de Colombia.
- C. Ninguna de las anteriores.

**3. Este artículo por lo que expresa mediante la fotografía, el texto verbal y los elementos que los rodean, permiten inferir que es:**

- A. Una carta escrita para un periódico impreso.
- B. Una noticia de un medio electrónico.
- C. Un cartel publicado en un corredor.
- E. Ninguna de los anteriores

**4. La fotografía al mostrar un plano medio de un adulto mayor en situación de pobreza (viviendo en la indigencia) de manera cercana a la visión humana y respecto a los datos estadísticos presentados, el periodista tiene el propósito de presentar:**

- A. Una situación cotidiana, que se ignora y es preocupante para las autoridades
- B. Una situación desconocida, que pasa desapercibida y no preocupa a nadie

C. Una situación desconocida, que pasa desapercibida y no preocupa a las autoridades

**5. Mediante la fotografía y las instituciones mencionadas (las cifras del ICBF, la Secretaría de Integración Social (SDIS)), se infiere la intención de:**

A. Informar a los ciudadanos sobre una problemática social profunda.

B. Convencer a los ciudadanos que el maltrato y el abandono del adulto mayor no es un problema tan importante como el infantil.

C. Dar a entender que los adultos de mayores no son tan vulnerables como los niños.

D. Ninguna de las anteriores.

**6. Según el texto y la imagen, cuáles son los elementos de la situación comunicativa que entran en juego:**

A. El adulto mayor que aparece en la fotografía.

B. El periodista, el fotógrafo y el medio que informaron la situación de pobreza.

C. El ICBF, la Secretaría de Integración Social (SDIS) y Medicina Legal que aportan cifras y datos sobre el maltrato de los adultos mayores.

C. Todos los anteriores.

**7. Con relación al título “La cruda realidad de los adultos mayores en la capital” y la fotografía, la idea central que quienes transmitir quienes participan en la noticia, es:**

A. Los adultos mayores viven crudos.

B. Que los adultos mayores son víctimas de la violencia y el maltrato.

C. Que los menores son abandonados en la calle.

D. Ninguna de las anteriores.

**8. Al utilizar la fotografía y las palabras “informe” proveniente de la Secretaría de Integración Social (SDIS), se busca:**

A. Darle un carácter verdadero a la información presentada.

B. Darle un carácter poco creíble a la información que aparece en la noticia.

C. Ninguna de las anteriores.

**9. Al observar la imagen (la fotografía) y las palabras del primer párrafo, el título y el titular, se plantea que la imagen y el texto tienen una relación:**

- A. De contrapunteo, porque el texto de la noticia y la fotografía hablan juntas de una realidad más allá de lo que cada una muestra
- B. De realce, porque que la fotografía solo amplía lo que dice el texto de la noticia.
- C. De simetría, porque la fotografía y el texto dicen lo mismo.
- D. De complementariedad, porque la imagen dice tantas cosas que apoya lo dicho por el texto de la noticia.
- E. De contradicción, porque la fotografía y la imagen dicen cosas opuestas sobre la realidad.

**10 .La fotografía al mostrar un adulto mayor en situación de pobreza (viviendo en la indigencia) junto con los datos estadísticos presentados, se puede interpretar:**

- A. Que el abandono y el maltrato del adulto mayor sólo debe importarle al Estado.
- B. Que el abandono y el maltrato del adulto mayor es responsabilidad solo de la familia.
- C. Que el abandono y el maltrato del adulto mayor es responsabilidad de toda la sociedad colombiana.

## **Apéndice I. Carta de autorización para la ejecución del estudio en CORPROE**

Medellín, 10 de enero de 2014

Señor  
ISAAC ABSALÓN GAVIRIA ZAPATA  
Rector  
Corporación de Programas de Educación Social CORPROE

Asunto: Autorización intervención e investigación en el grado 3

Respetado Rector:

Reciba un cordial saludo.

El objeto de la presente carta es para solicitar su autorización para el desarrollo del trabajo de investigación titulado: Estudio sobre la contribución de una intervención didáctica basada en la semiótica y el análisis de la imagen visual y el texto contenido en los periódicos y revistas para la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes de grado 3 de CORPROE para la obtención del grado de Maestra en Educación.

El objetivo del trabajo de investigación es: Explorar de qué manera una estrategia de intervención didáctica desde la semiótica que se asienta en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero del CLEI I de la Corporación de Programas de Educación Social CORPROE.

Como el título lo indica, se trabajará con los estudiantes de grado tercero y se emplearán algunas horas de la clase de Español y Ciencias Sociales.

Le agradezco por la atención prestada,

Atentamente,

MARÍA CAMILA GRACIANO GUZMÁN  
Docente CLEI I

Vo.Bo. Rector  
ISAAC GAVIRIA ZAPATA



## **Apéndice J. Formato de consentimiento informado (Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP, 2013)**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por María Camila Graciano Guzmán, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en convenio con el Tecnológico de Monterrey. La meta de este estudio es Explorar de qué manera una estrategia de intervención didáctica desde la semiótica que se asienta en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero del CLEI 2A de la Corporación de Programas de Educación Social CORPROE.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 15-30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Copia participante:

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Camila Graciano Guzmán. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es Explorar de qué manera una estrategia de intervención didáctica desde la semiótica que se asienta en el análisis de las imágenes visuales y los textos transmitidos en los periódicos y revistas contribuye a la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes del grado tercero del CLEI 2A de la Corporación de Programas de Educación Social CORPROE.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15-30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a María Camila Graciano Guzmán al teléfono 3146094460.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a María Camila Graciano Guzmán al teléfono anteriormente mencionado.

---

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(En letras de imprenta)

## Apéndice K. Resultados de la prueba inicial y final

Respuestas correctas test de comprensión lectora inicial									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>B</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>F</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>C</b>

Resultados del test inicial de comprensión lectora interpretativa														
Número de la prueba	Jornada	Estudiante	Pregunta										Resultado individual	Promedio
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Miércoles	1	B	B	A	A	N	N	C	B	D	B	<b>40</b>	<b>52</b>
2		2	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	<b>60</b>	
3		3	B	B	C	B	B	A	B	B	B	N	<b>50</b>	
4		4	B	B	A	B	B	A	B	C	E	B	<b>40</b>	
5		5	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	<b>70</b>	
6	Sábado	6	B	B	B	A	B	B	B	B	C	B	<b>70</b>	<b>46</b>
7		7	B	B	B	A	B	B	B	B	C	B	<b>70</b>	
8		8	B	N	N	N	N	N	N	C	N	B	<b>10</b>	
9		9	B	B	B	A	B	B	B	B	C	B	<b>70</b>	
10		10	B	N	N	N	N	N	N	N	N	B	<b>10</b>	
11	Domingo	11	B	B	B	A	B	A	A	B	B	B	<b>60</b>	<b>55</b>
12		12	B	B	B	N	B	A	A	B	B	B	<b>50</b>	
13		13	N	B	C	A	D	A	A	B	D	B	<b>30</b>	
14		14	N	B	C	A	D	A	A	B	N	B	<b>30</b>	
15		15	B	B	B	A	B	C	A	B	A	C	<b>80</b>	
16		16	B	B	B	A	B	C	A	B	A	C	<b>80</b>	

% de estudiantes que respondieron cada pregunta del test inicial										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0%	0%	13%	56%	0%	38%	38%	0%	13%	0%
B	88%	88%	56%	25%	69%	31%	44%	81%	25%	81%
C	0%	0%	19%	0%	0%	13%	6%	13%	25%	13%
D	0%	0%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	13%	0%
E	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	0%
F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N	13%	13%	13%	19%	19%	19%	13%	6%	19%	6%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Respuestas correctas test de comprensión lectora final									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	C	B	A	A	C	B	A	C	C

Resultados del test final de comprensión lectora interpretativa														
Número de la prueba	Jornada	Estudiante	Pregunta										Resultado individual	Promedio
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Miércoles	1	A	C	A	A	A	A	A	A	D	C	70	58
2		2	A	C	A	A	A	A	A	A	C	B	70	
3		3	A	C	A	A	B	A	B	A	A	A	60	
4		4	B	B	B	C	C	A	B	A	D	A	40	
5		5	A	B	B	C	C	A	B	A	D	A	50	
6	Sábado	6	A	C	A	C	A	A	B	A	E	B	50	48
7		7	A	B	A	A	B	C	B	A	E	B	50	
8		8	A	B	B	A	A	C	B	A	E	A	70	
9		9	A	B	A	A	A	A	B	A	D	A	50	
10		10	B	B	C	A	B	C	D	B	E	A	20	
11	Domingo	11	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	20	37
12		12	B	B	A	A	B	B	B	A	B	B	30	
13		13	A	C	B	A	A	C	B	A	E	C	90	
14		14	C	A	N	N	N	C	N	N	N	N	10	
15		15	B	A	A	C	D	B	B	A	C	C	40	
16		16	A	B	B	N	B	B	B	N	N	N	30	

% de estudiantes que respondieron cada pregunta del test final										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	63%	13%	50%	56%	38%	44%	13%	75%	6%	38%
B	31%	56%	38%	0%	38%	25%	75%	13%	13%	31%
C	6%	31%	6%	25%	13%	31%	0%	0%	13%	19%
D	0%	0%	0%	0%	6%	0%	6%	0%	25%	0%
E	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	31%	0%
F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N	0%	0%	6%	19%	6%	0%	6%	13%	13%	13%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Apéndice L. Categorización de los puntos por desempeños dentro la competencia lectora interpretativa (Baquero y Pulido, 2004)**

NIVEL	DESEMPEÑO	Test 1	Test 2
NIVEL 1	1. Reconocer los significados de las palabras y los mensajes.	1. Según el contexto dado por la fotografía y el texto de la noticia, la palabra “infraestructura” significa: A. Las casas lujosas y los apartamentos elegantes donde viven los habitantes del municipio. B. Las vías y carreteras que permiten comunicar los municipios con otros para mejorar su calidad de vida. C. Los árboles y los prados que crecen en el municipio. D. Los carros y las motos que poseen los habitantes del municipio.	1. Al revelar el ICBF que “838 menores han sufrido de abandono en 2013” y que “el panorama de los adultos mayores de la capital es el mismo”, significa que: A. Que los adultos mayores al igual que los menores son víctimas de la violencia. B. Que los adultos mayores son más víctimas de la violencia que los menores. C. Que los menores son más víctimas de la violencia que los adultos mayores.
	2. Identificar la imagen como un sistema de significación, reconociendo en interpretando viñeta, mapas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imágenes publicitarias, etc.	2. La fotografía muestra un plano general de una panorámica que revela: A. La situación de bienestar de la cual goza un poblado ubicado en la ciudad. B. La situación de pobreza y escasez de un poblado rural colombiano por falta de infraestructura y vías de comunicación terrestre. C. Ninguna de las anteriores.  3. Este artículo por lo que expresa mediante la fotografía, el texto verbal y los elementos que los rodean, permiten inferir que es: A. Una carta escrita para un periódico impreso. B. Una noticia de un medio electrónico. C. Un cartel publicado en un corredor. E. Ninguna de los anteriores	2. La fotografía da la idea de que el lugar donde ocurre el problema del maltrato y el abandono de los adultos mayores, se da: A. En el campo y las zonas rurales de Colombia. B. En la ciudad y las zonas urbanas de Colombia. C. En el campo y en las ciudades de Colombia. C. Ninguna de las anteriores.  3. Este artículo por lo que expresa mediante la fotografía, el texto verbal y los elementos que los rodean, permiten inferir que es: A. Una carta escrita para un periódico impreso. B. Una noticia de un medio electrónico. C. Un cartel publicado en un corredor. E. Ninguna de los anteriores

NIVEL 2	<p>1. Identificar intenciones explícitas, e implícitas en la comunicación, a través de la imagen.</p>	<p>4. Al observar la fotografía del municipio y relacionarla con el texto de la noticia, se podría decir:</p> <p>A. La fotografía va más allá del texto por que muestra el estado de abandono padecido por el municipio.</p> <p>B. El texto de la noticia va más allá porque muestra que todo el problema del municipio es sólo de no disponer de carreteras adecuadas.</p> <p>C. Ninguna de las anteriores.</p> <p>5. De acuerdo a la fotografía que muestra la pobreza rural padecida por los municipios colombianos y al texto que la acompaña se puede inferir como idea central de la noticia, que la pobreza es producto por:</p> <p>A. Nada. La pobreza rural no se debe a nada.</p> <p>B. El aislamiento por la falta de redes de transporte y la falta de infraestructura (carreteras, puentes, etc.) que comuniquen a los municipios con otros territorios.</p> <p>C. A un problema del suelo de los municipios.</p> <p>D. La pereza de los habitantes de ese centro.</p>	<p>4. La fotografía al mostrar un plano medio de un adulto mayor en situación de pobreza (viviendo en la indigencia) de manera cercana al visión un humana y respecto a los datos estadísticos presentados, el periodista tiene el propósito de presentar:</p> <p>A. Una situación cotidiana, que se ignora y es preocupante para las autoridades</p> <p>B. Una situación desconocida, que pasa desapercibida y no preocupa a nadie</p> <p>C. Una situación desconocida, que pasa desapercibida y no preocupa a las autoridades</p> <p>5. Mediante la fotografía y los entes citados (las cifras de ICBF, la Secretaría de Integración Social (SDIS)), se infiere la intención de:</p> <p>A. Informar a los ciudadanos sobre una problemática social profunda.</p> <p>B. Convencer a los ciudadanos que el maltrato y el abandono del adulto mayor no es un problema tan importante como el infantil.</p> <p>C. Dar a entender que los adultos de mayores no son tan vulnerables como los niños.</p> <p>D. Ninguna de las anteriores.</p>
	<p>2. Reconocer y explicar los elementos que entran en juego en una situación comunicativa: Quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación se actualizan, cuáles y cómo son los mensajes.</p>	<p>6. Según el texto y la imagen, cuáles son los elementos de la situación comunicativa que se manifiestan en la noticia:</p> <p>A. Sólo los habitantes del municipio que aparecen en la foto.</p> <p>B. Sólo el periodista de la Agencia EFE que escribió la noticia para informar.</p> <p>C. Sólo el fotógrafo que tomó la fotografía para mostrar que la situación es real.</p> <p>D. Sólo la Revista Semana que publicó la noticia.</p> <p>C. Sólo los ingenieros y especialistas que explicaron la causa de la pobreza.</p> <p>D. Todos los anteriores.</p> <p>7. Según la fotografía expuesta y el texto de la noticia, la</p>	<p>6. Según el texto y la imagen, cuáles son los elementos de la situación comunicativa que entran en juego:</p> <p>A. El adulto mayor que aparece en la fotografía.</p> <p>B. El periodista, el fotógrafo y el medio que informaron la situación de pobreza.</p> <p>C. El ICBF, la Secretaría de Integración Social (SDIS) y Medicina Legal que aportan cifras y datos sobre el maltrato de los adultos mayores.</p> <p>C. Todas las anteriores.</p> <p>7. Con relación al título “La cruda realidad de los adultos mayores en la</p>

		<p>afirmación que dice que “la falta de infraestructura produce pobreza rural en Colombia”, que resume la idea central de la noticia, es una explicación proporcionada por:</p> <p>A. Por la Agencia EFE quien hizo la noticia para informar la situación de los municipios rurales de Colombia.</p> <p>B. Por ingenieros y especialistas y Fedesarrollo quienes hicieron estudios e investigaciones sobre la causa de la pobreza en Colombia.</p> <p>C. Por políticos que suponen que ese es el problema y así lo promueven en la campaña electoral.</p> <p>D. Ninguno de los anteriores.</p>	<p>capital” y la fotografía, la idea central de la noticia que transmiten quienes participan en la noticia, es:</p> <p>A. Los adultos mayores viven crudos.</p> <p>B. Que los adultos mayores son víctimas de la violencia y el maltrato.</p> <p>C. Que los menores son abandonados en la calle.</p> <p>D. Ninguna de las anteriores.</p>
	<p>3. Uso determinado tipo de léxico según la intención de la comunicación.</p>	<p>8. El vocabulario utilizado por el periodista, se caracteriza por ser:</p> <p>A. Coloquial para que los lectores se sientan a gusto leyendo la noticia.</p> <p>B. De uso común, manejable para los lectores que quieren informarse sobre la situación de los municipios rurales de Colombia.</p> <p>C. Técnico y especializado para que sólo los ingenieros lo lean.</p>	<p>8. Al utilizar la fotografía y las palabras “informe” proveniente de la Secretaría de Integración Social (SDIS), se busca:</p> <p>A. Darle un carácter verdadero a la información presentada.</p> <p>B. Darle un carácter poco creíble a la información aparece en la noticia.</p> <p>C. Ninguna de las anteriores.</p>

NIVEL 3	1. Comprender los diferentes usos del lenguaje visual según la situación comunicativa y según el ámbito semántico especializado.	9. Al observar la imagen (la fotografía) y las palabras del primer párrafo, el título y el titular, se plantea que imagen y texto tienen una relación fuertemente marcada por: A. La complementariedad: porque la imagen dice tantas cosas que apoya lo dicho por el texto de la noticia. B. La simetría, porque la fotografía y el textos dicen lo mismo del municipio. C. El realce, porque que la fotografía solo amplía lo que dice el texto de la noticia sobre la situación del municipio. D. El contrapunteo: el texto de la noticia y la fotografía hablan juntas de una realidad más allá de lo que cada una muestra del municipio. E. La contradicción: porque la fotografía y la imagen dicen cosas opuestas sobre la realidad del municipio.	9. Al observar la imagen (la fotografía) y las palabras del primer párrafo, el título y el titular, se plantea que imagen y texto tienen una relación: A. De contrapunteo, porque el texto de la noticia y la fotografía hablan juntas de una realidad más allá de lo que cada una muestra B. De realce, porque que la fotografía solo amplía lo que dice el texto de la noticia. C. De simetría, porque la fotografía y el textos dicen lo mismo. D. De complementariedad, porque la imagen dice tantas cosas que apoya lo dicho por el texto de la noticia. E. De contradicción, porque la fotografía y la imagen dicen cosas opuestas sobre la realidad.
	3. Interpretar críticamente los textos icónicos fijando una posición sobre lo que se va observar.	10. De acuerdo a la fotografía dada que muestra las condiciones de un municipio rural y lo dicho en el texto, se puede interpretar: A. La falta de infraestructura. B. El abandono que aqueja a los municipios por parte del Estado. C. Todas las anteriores.	10. La fotografía al mostrar un adulto mayor en situación de pobreza (viviendo en la indigencia) junto con los datos estadísticos presentados, se puede interpretar: A. Que el abandono y el maltrato del adulto mayor sólo debe importarle al Estado. B. Que el abandono y el maltrato del adulto mayor es responsabilidad solo de la familia. C. Que el abandono y el maltrato del adulto mayor es responsabilidad de toda la sociedad colombiana.

## Apéndice M. Derrotero guía práctica de lectura

### TALLER

1. Conformar equipos de 2 personas.
2. Con los periódicos y revistas, escoger una noticia que contenga fotografía y texto escrito.
3. Leer de forma analítica y cuidadosa el texto escrito y las imágenes. Procurar establecer preguntas y relaciones entre ellas (anotar todo lo que surja al respecto).
4. A partir de lo visto en clase, escribir de manera detallada y completa, lo siguiente:
  - A. ¿Cuáles son los elementos básicos de la situación (quiénes emitieron el mensaje, las personas y objetos, etc.) que se observan dentro del mensaje transmitido mediante el texto y la imagen?
  - B. ¿Cuáles son las intenciones de las personas (quiénes emitieron el mensaje, las personas y objetos, etc.), que forman parte del mensaje?
  - C. De acuerdo a la imagen y al texto escrito, ¿describa en qué tiempo y espacio sucedieron los acontecimientos?
  - D. Extraiga las frases o palabras clave (más importantes) y relacionándolas con la imagen, y escriba ¿qué significan frente a la imagen?

### TAREA (Próxima clase)

En casa realizar los siguientes puntos:

1. Adquirir un periódico.
2. De dicho periódico, seleccionar solo una fotografía de una noticia que les guste o les llame la atención, recortarla y pegarla en una hoja tamaño carta y describir con sus propias palabras, lo siguiente:
  - A. ¿Cuáles son los elementos básicos del mensaje (quienes emitieron el mensaje, las personas y objetos, etc.)?
  - B. ¿Cuáles son las intenciones o qué quieren decir los elementos básicos de la situación que identificaron?
  - C. ¿Describa en qué tiempo y espacio sucedieron los acontecimientos?

D. ¿A partir de la imagen, construya un título y con sus propias palabras escriba un texto de mínimo 10 líneas que describa lo que ocurre en la imagen?

3. Seleccionar otra noticia del periódico, recortar solamente el texto escrito y pegarlo en una hoja tamaño carta y representar de manera creativa mediante una (1) gráfica o dibujo que integre, los siguientes aspectos:

A. Los elementos que forman parte de la situación que se enuncia en el texto.

B. Las intenciones que se infieren los elementos de la situación.

C. El tiempo y el espacio en que se sucedieron los acontecimientos.

4. Seleccionar otra noticia del periódico que tenga fotografía y texto escrito, recortarla, pegarla en una hoja tamaño carta y describir, a partir de lo aprendido en clase responda de manera completa, lo siguiente:

A. ¿Cuáles son las relaciones que observa entre la imagen y el texto? Explique.

**NOTA: Presentar de manera ordenada en hojas de block este trabajo la próxima clase.**

## **Currículum Vitae**

María Camila Graciano Guzmán

Es Licenciada para la Educación para la Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Tolima. Mediante la investigación titulada: Contribución de una intervención didáctica basada en el análisis de la imagen visual y el texto de los periódicos para la mejora de la competencia lectora interpretativa de los estudiantes de grado tercero, aspirar a obtener el grado de Maestra en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el convenio del Instituto Tecnológico de Monterrey y la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

En la actualidad es docente en la Corporación de Programas de Educación Social (CORPROE) en Medellín, donde lleva dos años desarrollando procesos de alfabetización para jóvenes y adultos en los grados primero, segundo y tercero en la Básica Primaria del Ciclo Lectivo Integral CLEI 2A.