

Cuatro instrumentos de intervención, un solo propósito pedagógico
Mejoramiento de la comprensión lectora orientada a la lectura crítica para el grado 5°
y 9° en cuatro instituciones del departamento del Chocó, a través de la reportería
estudiantil, los textos ilustrados y multimodales y los desafíos de aprendizaje como
estrategia didáctica

Por:

Sully Córdoba Mendoza

Jerónimo Pandrales Cabrera

Yenecid Mena Palacios

Ruby Amparo Gamboa Bastidas

Asesor:

Juan Edilberto Rendón Ángel, Ph. D.

Universidad de Medellín
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación
2018

Cuatro instrumentos de intervención, un solo propósito pedagógico
Mejoramiento de la comprensión lectora orientada a la lectura crítica para el grado 5°
en cuatro instituciones del departamento del Chocó, a través de la reportería
estudiantil, los textos ilustrados y multimodales y los desafíos de aprendizaje como
estrategia didáctica

SULLY CÓRDOBA MENDOZA
JERÓNIMO PANDALES CABRERA
YENECID MENA PALACIOS
RUBY AMPARO GAMBOA BASTIDAS

TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA
PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DIRIGIDA POR
JUAN EDILBERTO RENDÓN ÁNGEL, PH. D.

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
CIUDAD, QUIBDÓ

DICIEMBRE DE 2019

Agradecimientos

Gratitud infinita a Dios por la vida y el don de entendimiento para afrontar este capítulo de nuestra formación académica.

Al Ministerio de Educación Nacional por permitirnos acceder a la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Medellín.

A nuestros profesores, por compartir con nosotros sus conocimientos, los que nos enriquecieron como profesionales y como personas.

A nuestras Instituciones Educativas, por darnos la oportunidad de acceder a este proceso de formación facilitándonos los espacios dentro de la jornada académica para asistir a las tutorías programadas.

A nuestros compañeros por compartir con nosotros sus anhelos e ilusiones

A nuestro equipo de trabajo “Grupo Fusión” por no desfallecer ante el reto planteado por la dispersión geográfica de cada uno de los miembros.

Sully, Jerónimo; Yencid y Ruby

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema de investigación	6
1.1. Problema general	6
1.2. Afirmaciones básicas y comunes.....	8
2. Objetivos	10
2.1. General	10
2.2. Específicos	10
3. Diseño metodológico	11
3.1. Paradigma	11
3.2. Perspectiva	12
3.3. Estrategia.....	14
3.4. Cuatro instrumentos	15
3.4.1. Desafíos de aprendizaje	15
3.4.2. La reportería estudiantil.....	16
3.4.3. Textos multimodales	18
3.4.4. Textos ilustrados	23
4. Marco teórico.....	24
4.1. Conceptos comunes a las cuatro iniciativas.....	24
4.1.1. La comprensión de lectura	24
4.1.2. Teoría de las inteligencias	29
4.1.3. Compresión lectora	33
4.1.4. Desarrollo de las habilidades comunicativas mediante la lectura.	37
4.2. Conceptos particulares por iniciativa de intervención	43
4.2.1. Textos multimodales	43
4.2.2. Textos ilustrados	47
4.2.3. La reportería estudiantil.....	50
4.2.4. Desafíos de aprendizaje	51
5. Resultados de la aplicación de los instrumentos	53
5.1. Resultados de la aplicación de la herramienta textos multimodales	53
5.2. Resultado de la aplicación de los textos ilustrados.....	54
5.3. Resultado de la aplicación de la reportería estudiantil.....	55

5.4. Resultado de la aplicación de los desafíos de aprendizaje	56
6. Conclusiones.....	60
6.1. Textos ilustrados	60
6.2. Reportería estudiantil	60
6.3. Textos multimodales	61
6.4. Desafíos de aprendizaje	63
Referencias.....	66
Anexos.....	73
Instrumento de los desafíos de aprendizaje	73
Instrumento de la reportería estudiantil	79
Instrumento de los textos multimodales	81
Instrumento de los textos ilustrados	81

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1. Problema general

Las diversas investigaciones y pruebas efectuadas a nivel nacional e internacional en los últimos años, indican que nuestro país tiene serias dificultades con respecto a la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas. Por ello, para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas es fundamental desarrollar en ellos los niveles de comprensión lectora; para alcanzar dicho objetivo, se debe trabajar con rigurosidad y, de manera conjunta, toda la comunidad educativa, implementando actividades dentro y fuera de las aulas de clases que proporcionen a los educandos la posibilidad de adquirir mejores competencias en este sentido.

Partiendo del análisis minucioso de las diferentes pruebas externas e internas que se realizaron en las instituciones educativas, se pudo constatar que los bajos resultados en el área de lenguaje, están enmarcados, de manera constante y reiterada, específicamente en la comprensión lectora; situación que nos permite inferir que la debilidad de los estudiantes de alcanzar una comprensión lectora a nivel crítico se convierte en una debilidad evidente y observable en las diferentes áreas del conocimiento.

Considerando la comprensión lectora como un proceso de construcción del significado personal del texto mediante la cual el lector y el escritor interactúan activamente, la escuela como espacio orientador y facilitador de los aprendizajes del individuo (niños y niñas para nuestro caso) le compete la labor inevitable de propiciar la posibilidad de fortalecer en sus educandos la competencia lectora en todos sus niveles: literal, inferencial y crítico.

Para fortalecer el desarrollo de la práctica educativa es necesario el mejoramiento de las prácticas docentes en el aula, lo cual se constituye en un imperativo para alcanzar los estándares de calidad que demanda la educación básica. Por tal razón se hace necesaria la puesta en marcha de un proceso que permita el acercamiento del docente y el estudiante en el acto educativo, a fin de favorecer la calidad de las interacciones en términos de

aprendizajes, y la generación de grupos interdisciplinarios en la escuela, que permanentemente dinamicen los procesos de aprendizaje.

Haciendo un análisis minucioso del informe detallado por colegios de las pruebas Saber en tercero y quinto de básica primaria en el área de lenguaje de las instituciones educativas, se evidenció que la mayor debilidad está en el proceso lector dado que un alto porcentaje de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto; no comparan textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido; no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación (las relaciones emisor/destinatario están determinadas por las relaciones sociales de poder, de funciones y de status, con desafíos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de intervención verbal); no identifican la estructura implícita del texto y no reconocen la información explícita de la situación de comunicación. (ICFES, 2016).

Con base en lo anterior, se considera indispensable y perentorio dar comienzo a la implementación de estrategias pedagógicas dentro y fuera del aula de clase que como fin efectivo tengan el mejoramiento de la competencia lectora a nivel crítico en ellos; y para lograrlo es preciso realizar una intervención profunda con estrategias más eficientes y atractivas que como intención fundamental tengan; apoyar positivamente los propósitos institucionales de calidad; con la implementación y aplicación de actividades audaces e innovadoras que motiven a los estudiantes inicialmente a asumir un mejor hábito lector, bajo la orientación de los docentes y el apoyo de las familias.

Reconocemos que el panorama para las Instituciones Educativas no es alentador, pero de igual forma, consideramos que quedarse en las lamentaciones que producen los resultados y la realidad no contribuye al mejoramiento que convoca nuestro quehacer, de allí que esta propuesta no debe ser mirada como el reemplazo curricular del Establecimiento Educativo sino que se plantea como opción de apoyo e intervención focal hacia el objetivo de alcanzar la excelencia educativa, pues en nuestra consideración no podemos seguir dándonos el placer de figurar entre los establecimientos educativos con los resultados más bajos en lo concerniente a las pruebas Saber.1

1.2. Afirmaciones básicas y comunes

Las Instituciones educativas intervenidas a través de este proyecto comparten situaciones comunes que han permitido considerar las siguientes hipótesis que dan sustento a la investigación:

- Las instituciones educativas, se han visto afectadas de manera recurrente con la ausencia de docentes, por esta razón los niños y niñas asisten de manera irregular al aula, lo que incide negativamente en el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar con eficiencia su formación académica.
- Los estudiantes carecen de hábitos de lectura, en primer lugar, porque proceden de hogares donde la mayoría de los padres son no alfabetizados; con el agravante que la lectura ha hecho parte de la lista de castigos familiares.
- Nuestras comunidades están ubicadas en zona rural, todas permeadas por la presencia de grupos al margen de la ley y de cultivos ilícitos, en las que es notable el hecho de que se ha priorizado la parte económica por encima del desarrollo intelectual.

Todo lo anterior hace que esta propuesta de intervención sea atractiva. Urge diseñar estrategias de aula que permitan enamorar a los docentes y estudiantes de la lectura, mejorar el desarrollo de competencias que garanticen elevar el Índice Sintético de Calidad Educativa, y así lograr que la escuela recupere su sentido social y por ende la oportunidad de preparar niños y jóvenes para la paz.

Además de esta exigencia de mejoramiento de la calidad a través de los indicadores, que son de suma importancia no solo para justificar la inversión realizada por el Estado sino para evidenciar la mejora en los estándares de calidad y en la inclusión que ello significa, esta iniciativa de un solo propósito con varios instrumentos de aplicación espera tener presentes tanto las experiencias particulares y contextualmente localizadas de los docentes involucrados como el esfuerzo común por obedecer a una misma inquietud, a un mismo requerimiento.

Por eso, cada uno de los docentes diseñó y aplicó su propio instrumento, pero teniendo en cuenta que, básicamente, la intención y necesidades son las mismas en las cuatro situaciones. Cada uno, además, deberá poderse replicar al menos durante los dos años siguientes al término del proceso formativo en maestría, pero con una indudable vocación de continuar con las experiencias. Ahora somos conscientes de que la gestión del cambio es un asunto gradual, y que el éxito o aparente fracaso de los primeros esfuerzos no debe llevar a desistir ni por exceso de confianza ni por supuesta inutilidad. Las propuestas de intervención y su motivación común advierten que es el aprovechamiento al mediano y largo plazo lo que consolidará los resultados del proceso formativo que recibimos los docentes al impactar en las comunidades de las que hacemos parte integral.

2. Objetivos

2.1. General

Proponer los desafíos de aprendizajes, textos multimodales, reportería estudiantil y los textos ilustrados, como estrategias didácticas de comprensión lectora orientados al nivel crítico en los estudiantes de grado 5° y 9° de cuatro instituciones educativas del Chocó.

2.2. Específicos

- Determinar el impacto que tienen los desafíos de aprendizajes, los textos ilustrados, los textos multimodales y la reportería estudiantil para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora a nivel crítico.
- Promover la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes, la cual será generada con la participación en los desafíos de aprendizaje de los textos ilustrados, los textos multimodales y la reportería estudiantil.
- Implementar los diversos instrumentos en su contexto institucional específico.
- Diseñar un instrumento que permita interpretar los resultados a la luz de los requerimientos ministeriales en cada una de las instituciones educativas.

3. Diseño metodológico

3.1. Paradigma

Se puede decir que cuando una persona o unas personas se convocan al desarrollo de una actividad investigativa, independientemente de su enfoque, esta actividad ha sido motivada por una razón; es decir,

Dicho de otra manera, se ha identificado una problemática, la cual se convierte en el objeto de investigación y este a su vez propicia la estructuración de unos objetivos, los cuales se convierten en el hilo conductor del ejercicio investigativo. A partir de lo dicho, el investigador o los investigadores deben direccionar el proceso con base en dos ejes:

- Determinar cuál es la información suficiente requerida para alcanzar los objetivos que se han propuesto.
- Llevar a cabo un proceso de estructuración lógico de la información, con base en un modelo coherente que permita integrarla en un todo.

Se considera que este proyecto de intervención, es de corte cualitativo inductivo (Creswell, 2009, p. 4) porque busca entender un fenómeno académico con fundamento en la metodología empleada para el desarrollo de las actividades de aula. Aunque es una investigación, los resultados no son generalizables sin que esto implique que estos carezcan del rigor.

, con la presente propuesta de intervención se busca brindar alternativas de solución a una misma problemática que se ha podido evidenciar a partir de la experiencia en el aula de clase y el análisis de los resultados de las diferentes pruebas aplicadas y desarrolladas con los estudiantes y para ello partimos de la realización de una interpretación de la misma (problemática). Como lo dijeron; GR Gómez, JG Flores, EG Jiménez – 1999, Metodología de la Investigación Cualitativa la Investigación Cualitativa “Sitúa al investigador en el mundo empírico y determina las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto”.

En realidad, lo que se ha hecho es llevar a cabo un detallado proceso de observación del entorno social y laboral en el cual venimos desempeñándonos para luego, poder brindar información objetiva, clara y precisa acerca de nuestra realidad. Lo anterior ha permitido dar fe de la existencia real de la problemática y como consecuencia de ello es que se sugieren las herramientas pedagógicas en mención con los enfoques, propósitos y actividades descritas.

3.2. Perspectiva

Como metodología de trabajo fue escogida la fenomenología hermenéutica (Creswell, 2009, p.12). Lo anterior debido a que se ha identificado una manifestación conflictiva en el aula que está generando problemas en la comprensión de los estudiantes; y la hermenéutica porque permite comprender y hacer apropiación del fenómeno en estudio, lo que sin lugar a dudas contribuye a minimizar el impacto del mismo una vez se empiecen a aplicar las estrategias en el aula.

Este enfoque se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia, según Barnacle (2004) citado por Ayala (2008, p.411), no está de más reconocer que el académico canadiense Van Manen ha hecho un aporte muy importante a esta investigación puesto que “basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal”.

En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. (...) Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica. (Ayala, 2008, p.414).

En el marco del paradigma fenomenológico, Husserl es el representante de una de las corrientes más importantes de la filosofía contemporánea: la fenomenología trascendental. Este pensador combate el psicologismo que identifica las representaciones sensibles y los conceptos que explican la naturaleza del conocimiento por medio de los actos cognoscitivos como actos psíquicos.

En palabras de Echeverría (1997:219): *"el verdadero punto de partida de la hermenéutica, según Schleiermacher, arranca de la pregunta ¿cómo una expresión, sea está escrita o*

hablada, es entendida? La situación propia del entendimiento es la de una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido"

En este sentido, la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y de contexto. Para dicho proceso es necesario apoyarse en la Hermenéutica puesto que esta nos brinda todas las herramientas necesarias para alcanzar una buena y óptima interpretación textual ya que nos permite desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; es allí donde juega un papel importante en nuestro proyecto de grado debido a que en gran medida se trata de adoptar el significado de Hermenéutica y aplicarlo a cada uno de nuestros instrumentos propuestos en este proyecto.

Así, la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento. En este sentido, el texto ha de ser asumido en el proceso de interpretación de discurso para que nos permita lograr analizarlo desde una postura crítica y así alcanzar su total comprensión.

Desde que un estudiante pueda interpretar a cabalidad lo leído puede mejorar su comprensión lectora y su capacidad de análisis y este es el fin de nuestro proyecto de investigación, por lo cual decidimos apoyarnos en la Hermenéutica, en ella encontramos el apoyo necesario para sustentar este propósito.

Esto explica por qué para este proyecto y para la argumentación de ciertos fenómenos resulta inadecuada la opción de enfoques de investigación centrados en la obtención y el desarrollo de conocimiento de naturaleza lógico-formal y/o técnica. Por ende, se hacía necesario hallar vías de investigación y teorización adecuadas para aprehender y desarrollar conocimiento relevante sobre los aspectos esenciales de la nuestra investigación es así como la Fenomenología constituye una aproximación rigurosa y especialmente fructífera para alcanzar este objetivo y objetivos de la investigación.

Además, este método nos fortalece nuestro proyecto porque nos permite que nuestros educandos adquieran y demuestren sus experiencias cotidianas desde otras acciones o circunstancia de su contexto.

3.3. Estrategia

Acción participación. Partiendo de la conceptualización de la investigación acción participativa (IAP), según Selener (1997) citado por Balcazar (2003, p.60) “se considera que es un proceso mediante el cual miembros de un grupo o una comunidad, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales”. Este proyecto de intervención tiene un enfoque investigativo y una metodología de investigación aplicada a estudios sobre realidades humanas. Teniendo en cuenta que el problema que ha suscitado esta investigación es un problema real y actual, requiere de la participación de la comunidad educativa para que los cambios que se esperan obtener sean significativos y a la vez se conviertan en un precedente que allane al camino a posibles futuras investigaciones que tengan como propósito realizar aportes a las mejoras propuestas. Se considera que la participación de todos es valiosa y puede contribuir a impactar positivamente la realidad además de ayudar a los intervenidos a tener control sobre ellos porque permite a los participantes “aprender a aprender”.

Es acción participación porque exige actuar para llegar a un cambio que es el producto de una reflexión – investigación continua con el propósito de transformarla

Se pretende orientar a los participantes a descubrir su propio potencial para actuar, reconociéndose como seres autónomos y competitivos de modo que comprendan que la superación de sus deficiencias está en el esfuerzo que ellos mismos puedan hacer para cambiar el estado actual de las cosas, utilizando su propio empeño y la cooperación de los demás compañeros.

Es ahí cuando toma fuerza el papel del investigador como agente externo al proceso, brindando apoyo y orientando al grupo a lograr transformación efectiva y eficaz. Esto debido a que se rompe el molde de la investigación tradicional y se hace partícipe del proceso partiendo del conocimiento que se tiene de la realidad, una realidad que es evidente por los resultados que han aportado las pruebas censales aplicadas, los cuales están condensados en el informe por colegios, que es el insumo principal para determinar el problema a resolver con la aplicación de esta propuesta didáctica.

3.4. Cuatro instrumentos

3.4.1. Desafíos de aprendizaje

Nombre _____ Edad _____ Grado _____

Objetivo:

Este instrumento consta de varias estaciones, que son lugares en los cuales hallarás instrucciones precisas para que una vez cumplidas, puedas lograr pasar a la siguiente hasta completar todos los retos. El primer equipo en terminar será el ganador. En cada estación debe haber un estudiante que le corresponde realizar la actividad que se plantea en la mesa, una vez la haya terminado corre a la siguiente estación y le entrega una ficha a su compañero que lo autoriza para realizar la actividad de esa estación. Así hasta que se llega a la meta, donde debe levantar una paleta que lo acredita en el puesto que llegue: 1º, 2º, etc.

Para esta actividad se pedirá el apoyo de los docentes de modo que ellos aprendan la mecánica del desafío y puedan aplicarla con su grupo de estudiantes. (Se trabajará en jornada contraria, a fin de no interrumpir las clases)

Tiempo de duración: 2 horas para cada actividad

Estación de instrucción. En este lugar se darán todas las instrucciones requeridas para afrontar el juego. Aquí se hace una dinámica para organizar los grupos.

Estación de calentamiento. En esta estación los estudiantes van a preparar el cuerpo para participar en la competencia. Se realizan tres ejercicios de calentamiento y dos de estiramiento. Esta estación no tiene puntos, solo se requiere ir con toda la energía necesaria para empezar la competencia.

Estación de lectura (Duración 5 minutos) Puntos en juego: 10

Si la lectura no se hace en el tiempo propuesto; por cada minuto que sobrepase el límite se les rebaja 2 puntos. En esta estación cada grupo lee con atención el texto que le corresponde y en una libreta que hay en la mesa escriben las palabras desconocidas.

Estación de comprensión: Esta estación tiene 4 actividades:

Mi amigo el diccionario: (Duración 10 minutos). En esta estación un estudiante busca en el diccionario las palabras desconocidas encontradas en el texto (10 puntos).

Estación literal: (Duración 10 minutos). Aquí se harán 2 preguntas de tipo literal relacionadas con el texto (Selección múltiple) (10 puntos).

Estación inferencial: (Duración 10 minutos). Se harán 2 preguntas de este tipo (10 puntos).

Estación crítica. (Duración 30 minutos). En esta estación es donde se va a hacer énfasis, dado a que es el tipo de lectura que buscamos fortalecer. Las preguntas aquí deben ser sustentadas por escrito. Aquí participan todos los estudiantes del equipo, una vez que hayan terminado corren hacia la meta y levantan la paleta de acuerdo al puesto que lleguen 1º, 2º y así sucesivamente.

3.4.2. La reportería estudiantil

La estrategia didáctica: La Reportería Estudiantil, esta consta de 7 pasos a seguir, los cuales son:

Después de haber cumplido el proceso de redacción se socializan con el grupo, son corregidas por la docente del área y se fijan en el periódico mural por el término de 15 días. Cuando son reemplazadas otras noticias que fueron sometidas al mismo proceso.

Las publicaciones son objeto de corrección de los docentes y compañeros. En las futuras publicaciones se espera no se cometan los errores los mismos de las anteriores. Si esto ocurre tiene incidencia la calificación recibida al final de período escolar

Tiempo de duración de la actividad: 2 horas de clase.

3.4.3. Textos multimodales

Nombre _____ Edad _____ Grado _____

Objetivo:

El presente instrumento de aplicación está estructurado por diferentes momentos, los cuales describimos a continuación:

- **Presentación:** en este momento el docente socializa a los estudiantes los objetivos y generalidades del trabajo que se va a realizar durante la jornada y propicia un espacio de interlocución con los mismos en aras de tener claridad en el trabajo a desarrollar. Para ello se dispondrán 15 minutos.
- **Aprestamiento:** los participantes harán uso de 10 minutos para desarrollar una actividad lúdica que permite ejercitar la disposición necesaria para estar

completamente motivados a realizar los ejercicios o actividades de lecturas programados.

- **Aplicación:** este es el momento en el cual el docente hace entrega oportuna de cada uno de los materiales necesarios para desarrollar las respectivas lecturas acorde a la planeación que se hizo de las mismas y con base en los objetivos de cada una de ellas. Los textos que se van a usar para realizar los momentos de lecturas son: la canción *Latinoamérica* de la agrupación puertorriqueña Calle 13 y el cuento: “*Eloísa y los bichos*” de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, los cuales se consiguen en los enlaces: <https://goo.gl/X3LcGt> y <https://goo.gl/m2Hddp> y el cuento se consigue en la Colección Semilla entregada por el Ministerio de Educación Nacional hace algunos años y se desarrolla de la siguiente manera:

Canción: *Latinoamérica*

- Los estudiantes realizan varias lecturas del texto de manera individual y en grupos.
- Se proyecta el video a los estudiantes con audio varias veces.
- Los estudiantes deben responder individualmente 6 preguntas, distribuidas así: 2 del nivel literal, 2 del inferencial y 2 del crítico.
- El docente presenta el cuestionario a los estudiantes para que estos a su vez y de acuerdo a la interpretación que han hecho del texto, en 15 minutos se disponga a responderlo. A continuación, presentamos los interrogantes:

1. El título de la canción hace referencia a:

- A. Un equipo de fútbol
- B. Un continente
- C. Un partido político
- D. Una ciudad

2. Según la canción, qué es lo que tú no puedes comprar.

- A. Un carro, un avión y un tren
 - B. Una casa, un apartamento y un edificio
 - C. Un computador, un celular y una tablet
 - D. El viento, el sol y la lluvia
3. **El título “El amor en los tiempos del cólera” se refiere a:**
- A. Una enfermedad y su cura
 - B. Una pareja de enamorados
 - C. Un libro y su escritor
 - D. Un programa de televisión
4. **El coro de la canción es un mensaje dirigido básicamente a:**
- A. Los ricos del mundo
 - B. Los terroristas del mundo
 - C. Los pobres del mundo
 - D. Los pacifistas del mundo
5. **¿Qué crees que puede indicar la imagen del video que muestra un corazón latiendo?**
- A. Sufrimiento
 - B. Sentido de pertenencia
 - C. Felicidad
 - D. Indignación
6. **Crees que la expresión “tengo mis pulmones respirando azul clarito” hace referencia.**
- A. Al medio ambiente latinoamericano
 - B. Al servicio de salud de Latinoamérica
 - C. Al cuerpo humano
 - D. Al cielo latinoamericano

Cuento: *Eloísa y los bichos*

- **Lectura del texto en un idioma diferente al castellano:** atendiendo a las explicaciones dadas por el docente en el primer momento (el trabajo se realiza

en grupos de 4 integrantes cada uno cumpliendo un rol) se hace entrega del material al responsable de esta labor dentro del grupo. El docente pide que cada integrante realice la lectura del texto en un timbre de voz moderada, posterior a ello en una hoja describan las palabras conocidas y lo que pudieron entender de lo leído y en tal sentido sugieran un título para el texto. El texto se entrega sin título. Para esta actividad se dispone de 10 minutos.

- **Observación de un video en el cual se narra el texto en lenguaje de señas:** el maestro pide a los estudiantes hacer silencio, tener mucha concentración y tomar apuntes acerca de lo que entienden en la narración, luego proyecta el video y pide a los mismos socializar lo entendido y compartirlo con sus compañeros. El tiempo disponible para este momento es de 10 minutos.
- **Observación y organización de fichas con imágenes de la secuencia del texto:** los estudiantes después de recibir las fichas, deberán organizarlas de la manera más correcta posible, es importante aclarar que dichas imágenes no contienen texto alguno. Cada grupo debe pegar en un lugar visible del aula la manera como organizaron la secuencia, luego pasan por cada uno de los lugares donde los otros grupos pegaron el trabajo que realizaron. Es importante hacerlo en completo orden y silencio. Finalmente, se hace una breve confrontación de las similitudes y diferencias, explicando las razones de dicho orden. Para ello se dispone de 20 minutos.
- **Observación, escucha y lectura del cuento:** se proyecta a los estudiantes el video del cuento para que ellos finalmente se contextualicen al respecto, luego se les pide que internamente en cada grupo y de manera individual hagan lectura del cuento en castellano, en seguida, quien cumpla la función debe realizar la lectura en voz alta a la plenaria. Para este momento se dispone de 25 minutos.
- **Verificación de aprendizaje:** el docente presenta el cuestionario a los estudiantes para que estos a su vez y de acuerdo a la interpretación que han hecho del texto, en 15 minutos se disponga a responderlo. A continuación, presentamos los interrogantes:

1. ¿A qué hora llegaron Eloísa y el papá a la nueva ciudad?

- A. 10:00 AM
 - B. 8:00 PM
 - C. 3: 00 PM
2. **¿Cuántas veces se perdieron Eloísa y el papá en la ciudad?**
- A. Algunas veces
 - B. Muchas veces
 - C. Una vez
3. **Con la expresión “Con el tiempo ya me sabía el camino a la escuela” ¿qué quiere expresar Eloísa?**
- A. Que siempre tomaba la misma ruta
 - B. Ya no se perdía en la ciudad
 - C. La escuela le quedaba cerca
4. **Según el texto, ¿cuál era la razón por la cual Eloísa y su papá no hablaban con nadie?**
- A. Se creían de mejor familia
 - B. No hablaban inglés
 - C. Los otros habitantes no eran humanos
5. **¿Qué crees que quiso decir Eloísa con la expresión “como un bicho raro”?**
- A. Sentía inferioridad
 - B. Se sentía diferente a los demás
 - C. Sentía superioridad
6. **¿Qué opinas acerca de los compañeros de Eloísa?**
- A. Eran muy inteligentes
 - B. Eran excelentes compañeros
 - C. Eloísa se adaptó a la situación
7. **¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Eloísa?**
- A. Pides a tu padre irse a otro lugar
 - B. Actúas como los otros compañeros
 - C. Te haces el ambiente

Duración: 120 minutos (dos horas de clase).

3.4.4. Textos ilustrados

Objetivo del instrumento: Verificar el proceso de comprensión textual apoyados en la imagen.

Este instrumento consta de varias etapas. En cada una hay instrucciones que ayudan a orientar el proceso de comprensión de manera lúdico - pedagógica.

Etapla inicial: se hace la lectura de comprensión de textos (Texto elegido). Se dan orientaciones a los estudiantes en torno a la comprensión de la lectura. Se hacen preguntas y se socializan las respuestas.

Segunda etapa: Se muestran imágenes y se pregunta a los estudiantes como estas ayudaron al proceso de comprensión del texto. Se socializan las respuestas.

Tercera etapa: se organizan a los estudiantes en equipos de 4 estudiantes. Se les entregan imágenes en un orden arbitrario para que los estudiantes cuenten la historia según indican las imágenes

Cuarta etapa: Cada grupo selecciona 3 imágenes y se orienta a los estudiantes a hacer crítica a la historia expresando que hace falta o que le sobra a la imagen para que el proceso de comprensión sea más efectivo. Acto seguido se socializan las producciones de cada equipo y se aclaran si hay lugar.

Etapla final: Los estudiantes fijan sus producciones en el salón y se hace una marcha silenciosa, se identifican las variantes que sufrió el cuento en cada equipo y se socializan los resultados

4. Marco teórico

4.1. Conceptos comunes a las cuatro iniciativas

4.1.1. La comprensión de lectura

La cotidianidad, el día a día, la vida diaria, es decir, la existencia misma, es una fuente de situaciones, a veces inesperadas, ante las que un sujeto se ve obligado a tomar posturas y decisiones que solo son posibles si se han desarrollado determinadas destrezas, habilidades y competencias que le hacen posible entrar en contacto con otros espacios a través de la lectura, lo cual convierte esta práctica, o hábito, en el vehículo que le permite dinamizar el tiempo y el espacio, convirtiéndolos en la posibilidad de viajar desde cualquier espacio -llámese habitación, playa, jardín-; a otros mundos.

La escuela desde sus comienzos ha asumido la responsabilidad de iniciar al hombre en la práctica de la lectura, pero cada individuo es quien decide hasta qué punto seguir. Leer es una elección personal, por tanto, aunque se pueda adquirir el código escrito, no todos los que se acercan a dicha práctica experimentan el placer de leer en el sentido estricto de la palabra. Según Cassany y Aliagas “leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, iconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad” (2007)

Oliveras y Sanmartí (2009, p.233), sostienen que

Educar para la sustentabilidad del planeta comporta desarrollar la capacidad de leer todo tipo de textos y modos comunicativos, y de analizar críticamente la información.

Actualmente transmitir información no es un reto de la escuela, pero sí lo es desarrollar la capacidad de los jóvenes para saber encontrarla, comprenderla y leerla críticamente, de manera que posibilite su toma de decisiones fundamentadas.

Más adelante, amplían el panorama cuando hacen precisar que

Leer no es conocer las palabras, ni un proceso lineal de acumulación de significados, ni una simple localización y repetición de la información. La lectura depende de los conocimientos

previos del lector y requiere contextualizar e inferir las intenciones del autor y la construcción activa de nuevos conocimientos

Según Yore, Craig y Maguire (1998) citados por Oliveras y Sanmartí (2009, p. 233).

Es aquí cuando surgen posiciones y apreciaciones acerca del proceso lector, debido a que se detectan debilidades que requieren un tratamiento especial para que leer sea un acto placentero que conduzca al conocimiento y a determinar que:

La problemática de la lectura, (...), se convierte en objeto de estudio ubicado en el marco de un cambio epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades, que empiezan a interesarse por las actividades cotidianas del hombre común, por sus objetos y sus prácticas (Ramírez, 2009, p.164)

La naturaleza de la comprensión lectora ha sido estudiada desde diferentes ámbitos pretendiendo hallar estrategias que conduzcan a la adquisición de la competencia lectora. “Su importancia reside en la influencia que ejerce en el éxito o fracaso a la hora de abordar una tarea donde interviene una actividad relacionada con la lectura” (Jiménez, Baridón y Manzanal, 2016, p. 287). En el mismo artículo se afirma que “Una mejor o peor comprensión lectora está relacionada con aspectos motivacionales tales como autoconcepto, autoeficacia y tipo de metas del lector” (2016, p.287). Al revisar las hipótesis que dan sustento a este trabajo, es apreciable que se está frente a un grupo de estudiantes a quienes poco o nada interesa alcanzar altos niveles de comprensión, dado que sus prioridades apuntan hacia otros objetivos.

Guevara y Guerra (2013) citados por Jiménez et al (2016, p.287) sostienen que:

Sujetos con una motivación intrínseca hacia el aprendizaje y metas centradas en la tarea presentan mejores resultados ante pruebas que requieren ejercer esta capacidad, ya que estos educandos ponen en marcha estrategias profundas de aprendizaje que les lleva a leer más, mejorando a su vez su comprensión lectora

Jiménez et al afirman que:

Un alumno que confía en sus capacidades y su autoeficacia (autocompetente) se compromete de forma activa en su proceso de aprendizaje, lo que determina las estrategias

cognitivas y metacognitivas que pone en funcionamiento cuando aborda las tareas que, a su vez inciden de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico (2016).

Vidal y Manriquez se apoyan en las afirmaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] el cual considera que para el PISA (Programme for International Student Assessment) “La lectura es (...) una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad (2013); por tanto, según Saules (2012) citado por Vidal y Manriquez (2016), “se asume que la capacidad de leer y de comprender lo leído es un requisito indispensable para el éxito en la vida, pues de su incorporación deriva la apropiación del contexto, el desarrollo personal e incluso la integración social” (p.96).

De la misma manera Gutierrez lo corrobora cuando afirma que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se entiende como un proceso en el que “el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia para inferir el significado que este pretende comunicar” (2016, p.52). Igualmente, Braslavsky (2005) asegura que:

Para pensar sobre qué se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto.

Para Vidal y Manriquez “La comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas”. (2016, p. 97); y según Kintsch & Van Dijk (1978) citados en el mismo artículo, advierten que:

El conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto.

Por otra parte, Sánchez (2008) citado por Vidal y Moscoso (2016, p.97) asegura que

Existen dos tipos de comprensión: una superficial que sólo se ocupa de extraer ideas contenidas en el texto y otra profunda que proviene de interpretar o construir modelos

mentales del texto. La segunda de ellas garantiza el éxito del aprendizaje, pues deriva en la constitución de un pensamiento crítico, el cual, al estar relacionado con el uso de herramientas cognitivas, se vuelve un factor importante a desarrollar en los estudiantes.

Fortalecer la comprensión en los estudiantes es encaminarlos al desarrollo de destrezas que no sólo le permitirán el conocimiento de su entorno, sino ampliar su panorama hacia otros espacios más amplios y que exigen mayor complejidad, posición que sustenta Flor (1983) citada por Pérez (2005) cuando afirma que “la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general” (p.122); y más adelante cuando revalida la función del conocimiento en el proceso de comprensión al aseverar que, “el nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento” (Pérez, 2005, p.122).

Es innegable que, desde el aula, aunque se gestan procesos conscientes, “una de las causas de que el alumnado presente estas dificultades se debe a las estrategias utilizadas para abordar estos contenidos en el aula”, de aquí que en esta instancia se desencadene “lo que dificulta la aplicación de este conocimiento para interpretar fenómenos de la vida cotidiana. (González y Crujeiras, 2016, p.146). En virtud de lo anterior se hace necesario desarrollar competencias que les permitan afrontar los retos y las nuevas exigencias del proceso educativo actual.

Bien lo dicen Pozo y Mateos (2013) citados por Cossío y Hernández (2016) cuando afirman que:

Para desarrollar una competencia “se requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento. Ese dominio estratégico exige una integración del conocimiento teórico (saber decir), de naturaleza declarativa y explícita, y del conocimiento procedimental (saber hacer)”, además del saber actuar, cuya naturaleza es implícita. (p.3)

Y más adelante dicen que una competencia puede comprenderse como la “aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas” (Cossío y Hernández, 2016, p.3).

Las exigencias actuales a nivel de competitividad en el plano académico exigen de los estudiantes y profesionales más y mejores habilidades y razonamiento, por lo tanto, es necesario educar para la crítica, lo cual demanda cada día fortalecer el proceso lector en todos los niveles. Es por eso que se afirma que:

Educar en la lectura crítica conduce al cultivo del pensamiento crítico o de orden superior, característico en la resolución de perspectivas en conflicto, en la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad, en la capacidad de autocrítica, en la independencia de juicio y en la rigurosa consideración de las ideas a medida que éstas desafíen creencias o doctrinas establecidas. Newmann (1990) citado por Díaz, Bar y Ortiz (2015, p. 141).

Ahora, para Scriven y Paul (2003) citado por Díaz, Bar y Ortiz (2015) un estudiante que haya desarrollado el pensamiento crítico, tiene una forma diferente de ver el mundo porque posee “un conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias, así como el hábito de utilizarlas para conducir a un comportamiento basado en el compromiso intelectual” (p. 141). A esto hay que añadirle que según Norris y Ennis (1989); Ennis, (2002) citados por Díaz, Bar y Ortiz (2015, p.141) el pensamiento crítico es un “pensamiento de orden superior que conlleva un proceso de razonamiento y de reflexión acerca de qué creen o qué deben hacer las personas al momento de enfrentarse con cuestiones cotidianas u otros ámbitos”.

Bien lo expresa Oliveras y Sanmartí (2009, p. 234) cuando apelando a las ideas de Cassany (2006) afirman que:

La comprensión crítica de textos comporta asumir que el discurso no refleja la realidad con objetividad, sino que ofrece una mirada particular y contextualizada. El lector crítico examina la información y el conocimiento que aporta el texto desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas. Para construir esta interpretación crítica, el lector realiza inferencias pragmáticas, estratégicas o proyectivas.

Lograr que los estudiantes en el aula asuman el proceso lector con entereza y lo visionen como un arma vital para el aprendizaje, demanda del docente estrategias que contribuyan acertadamente a despertar y mantener la motivación. Es aquí, cuando los

desafíos de aprendizaje cobran vida, dado en espíritu competitivo que pervive en los estudiantes.

4.1.2. Teoría de las inteligencias

El hombre en su condición de sujeto pensante y poseedor de capacidades para procesar información, utiliza lo que el psicólogo Howard Gardner llamó las inteligencias múltiples, para enfrentar todo proceso que requiera la utilización del pensamiento en todas sus dimensiones; en el modelo de concepción de la mente de Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard, en el Ser Humano “la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados”. Para Howard Gardner, la inteligencia es una posibilidad biopsicológica de proceso de información que cuenta con la posibilidad de ser impulsado en uno o varios marcos culturales con el propósito de solucionar problemas o producir bienes que pueden llegar a tener determinado valor para tales marcos. Según el psicólogo estadounidense cuando se habla de esas inteligencias no se está haciendo referencia a algo tangible o cuantificable, puesto que se trata de un asunto que cobra significado a nivel neural en tanto potencia que puede llegar a activarse en virtud de los significantes de una cultura específica, de las oportunidades a las que se tiene acceso en dicha cultura y de las medidas adoptadas por cada uno de los individuos pertenecientes a ella.

Uno de los planteamientos más controvertidos, pero al mismo tiempo más importante de esta hipótesis de Gardner y sus colaboradores, es el referido a la inteligencia académica, pues para ellos obtener un título y méritos educativos no es el medidor más ajustado de lo que se llama inteligencia; es decir, el expediente académico no es un factor decisivo para conocer la inteligencia de una persona. Dicho de otra manera, no son los títulos académicos los que indican que una persona es más o menos inteligente que otra. Nos ilustra también el ejemplo de que personas que, a pesar de obtener excelentes calificaciones académicas, presentan problemas importantes para relacionarse con otras personas o para manejar otras facetas de su vida; es decir, según esta concepción es posible afirmar que el científico británico Stephen Hawking no posee una mayor inteligencia que la

del jugador de fútbol argentino Lionel Messi, sino que cada uno de ellos ha desarrollado un tipo de inteligencia diferente.

Para aclarar su hipótesis Gardner realiza la siguiente clasificación de las inteligencias.

- **Inteligencia Lingüística:** La capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarnos con los demás es transversal a todas las culturas. Desde pequeños aprendemos a usar el idioma materno para podernos comunicar de manera eficaz. La inteligencia lingüística no solo hace referencia a la habilidad para la comunicación oral, sino a otras formas de comunicarse como la escritura, la gestualidad, etc. Quienes mejor dominan esta capacidad de comunicar tienen una inteligencia lingüística superior. Profesiones en las cuales destaca este tipo de inteligencia podrían ser políticos, escritores, poetas, periodistas.
- **Inteligencia Lógico-Matemática:** Durante décadas, la inteligencia lógico-matemática fue considerada la inteligencia en bruto. Suponía el axis principal del concepto de inteligencia, y se empleaba como índice para detectar cuán inteligente era una persona. Como su propio nombre indica, este tipo de inteligencia se vincula a la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos. La rapidez para solucionar este tipo de problemas es el indicador que determina cuánta inteligencia lógico-matemática se tiene.
- **Inteligencia Espacial:** La habilidad para poder observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas está relacionada con este tipo de inteligencia, en la que destacan los ajedrecistas y los profesionales de las artes visuales (pintores, diseñadores, escultores, entre otros). Las personas que destacan en este tipo de inteligencia suelen tener capacidades que les permiten idear imágenes mentales, dibujar y detectar detalles, además de un sentido personal por la estética. En esta inteligencia encontramos pintores, fotógrafos, diseñadores, publicistas, arquitectos, creativos.

- **Inteligencia Musical:** La música es un arte universal. Todas las culturas tienen algún tipo de música, más o menos elaborada, lo cual lleva a Gardner y sus colaboradores a entender que existe una inteligencia musical latente en todas las personas. Algunas zonas del cerebro ejecutan funciones vinculadas con la interpretación y composición de música. Como cualquier otro tipo de inteligencia, puede entrenarse y perfeccionarse. No hace falta decir que los más aventajados en esta clase de inteligencia son aquellos capaces de tocar instrumentos, leer y componer piezas musicales con facilidad.
- **Inteligencia Corporal y Cinestésica:** Las habilidades corporales y motrices que se requieren para manejar herramientas o para expresar ciertas emociones representan un aspecto esencial en el desarrollo de todas las culturas de la historia. La habilidad para usar herramientas es considerada inteligencia corporal cinestésica. Por otra parte, hay un seguido de capacidades más intuitivas como el uso de la inteligencia corporal para expresar sentimientos mediante el cuerpo. Son especialmente brillantes en este tipo de inteligencia bailarines, actores, deportistas, y hasta cirujanos y creadores plásticos, pues todos ellos tienen que emplear de manera racional sus habilidades físicas.
- **Inteligencia Intrapersonal:** La inteligencia intrapersonal refiere a aquella inteligencia que nos faculta para comprender y controlar el ámbito interno de uno mismo. Las personas que destacan en la inteligencia intrapersonal son capaces de acceder a sus sentimientos y emociones y reflexionar sobre estos. Esta inteligencia también les permite ahondar en su introspección y entender las razones por las cuales uno es de la manera que es.
- **Inteligencia Interpersonal:** La inteligencia interpersonal nos faculta para poder advertir cosas de las otras personas más allá de lo que nuestros sentidos logran captar. Se trata de una inteligencia que permite interpretar las palabras o gestos, o los objetivos y metas de cada discurso. Más allá del continuo Introversión-Extraversión, la inteligencia interpersonal evalúa la capacidad para empatizar con las demás personas. Es una inteligencia muy valiosa para las personas que trabajan con grupos numerosos. Su habilidad para detectar y entender las circunstancias y problemas de los demás resulta más sencillo si se posee (y se desarrolla) la

inteligencia interpersonal. Profesores, psicólogos, terapeutas, abogados y pedagogos son perfiles que suelen puntuar muy alto en este tipo de inteligencia descrita en la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

- **Inteligencia Naturalista:** La inteligencia naturalista permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados a la naturaleza, como por ejemplo las especies animales y vegetales o fenómenos relacionados con el clima, la geografía o los fenómenos de la naturaleza. Esta clase de inteligencia fue añadida posteriormente al estudio original sobre las Inteligencias Múltiples de Gardner, concretamente en el año 1995. Gardner consideró necesario incluir esta categoría por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano (o cualquier otra especie) y que ha redundado en la evolución.

Según el conferencista Ernesto Yturralde “El Aprendizaje Experiencial nos proporciona una oportunidad extraordinaria de crear espacios para construir aprendizajes significativos desde la auto-exploración y experimentación”. Es un proceso holístico en el cual se combinan “la experiencia, la percepción, la cognición y el comportamiento. Las experiencias anteriores son las que guían las futuras pautas de comportamiento en los seres.

El Aprendizaje Experiencial: es en esencia la forma humana, más antigua y objetiva de crear el aprendizaje en una persona “es una poderosa metodología basada en el Constructivismo, que es utilizada de manera consciente, planificada y dirigida para ser utilizada como un sistema formativo adaptable a los diversos estilos de aprendizaje”

Llevada a la práctica, esta metodología nos permite orientarla a la formación y transformación de las personas como individuos en relación con sus competencias, su liderazgo, capacidad de toma de decisiones, así como desde el punto de vista sinérgico y sistémico en la inter-relación con otros individuos, en la convivencia armónica, en la comunicación efectiva, en la conformación de equipos de trabajo de alto rendimiento, en la concienciación de la seguridad y salud, así como el fortalecimiento de sus valores y de su cultura, acompañando el desarrollo de estas habilidades blandas o acompañando el aprendizaje de habilidades duras. En otras palabras, el Aprendizaje Experiencial no es más que el aprender a través del hacer.

Sumándose a lo expuesto anteriormente es preciso traer a colación otra conceptualización al respecto que define “El aprendizaje vivencial es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia” (Association of Experiential Education, 1995).

Partiendo de las anteriores afirmaciones y atendiendo al objetivo central del proyecto se considera acertado y adecuado hacer uso de esta metodología para desarrollar las actividades que comprenden este propósito investigativo, ya que dada su enfoque humanístico se convierte en prenda de garantía, atendiendo a la población a la cual se tiene como foco de acción.

4.1.3. Compresión lectora

La compresión lectora se ha definido de numerosas maneras, de acuerdo a la orientación metodológica de cada uno de los autores que han desarrollado investigaciones en este ámbito. Así, desde un enfoque cognitivo, la compresión lectora se le ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector.

Existen numerosas definiciones acerca de lo que se entiende por lectura. De acuerdo con los diferentes modelos teóricos explicativos la compresión lectora es conceptualizada en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información etc. Tal y como se ha referido en las líneas anteriores.

Extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de mayor nivel de incomprensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de compresión como proceso. Es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer

comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formaría a largo plazo (MLP).

En la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, en función de variables tales como:

- a- Nivel de competencia decodificadora del lector.
- b- Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- c- Capacidad cognitiva.
- d- Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves etc.).
- e- Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- f- Grado de interés por la lectura.
- g- Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
- h- Grado de dificultad del texto.

Otras clasificaciones de niveles de comprensión lectora en función de la intencionalidad y del grado de profundidad alcanzado es la propuesta por González (2004).

Niveles

Descodificar vs extraer significado.

Aprender a leer vs leer para aprender.

Comprensión completa vs incompleta.

Comprensión superficial vs profunda.

Otros autores como Martín (1999) emplean un modelo de capacidad psicolingüística de comprensión lectora, fundamentado en la microestructura y macro estructura del texto. En dicho modelo se postula la existencia de capacidades en ambos niveles.

De acuerdo con el autor o autores de referencia podemos emplear una u otra tipología o taxonomía de la comprensión lectora. Así, por ejemplo, Mercer (1991) señaló cuatro tipos: la literal, la interpretativa, la evaluativa y la apreciativa. Otros autores,

basándose en dicha clasificación establecen algunas variaciones (Miranda, 1987,1996; Valles, 1990; entre otros) incluyendo a la meta comprensión como una dimensión más elaborada y experta del proceso comprensivo.

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996) cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo.

Se han postulado diversos modelos explicativos en torno a la lectura, desde las de carácter meramente perceptivo (Norton, 1937) a las fundamentadas en el procesamiento de la información; tales como los denominados bottom-up, basados en el procesamiento de la lectura a partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, como las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que permite al lector la comprensión del texto. Este modelo exige una adecuada competencia descodificadora, mediante la que el lector haya consolidado adecuadamente las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) y pueda dedicar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo por otra parte, se han postulado modelos de lectura top-down, en los que el procesamiento cognitivo se realiza de un modo descendente, es decir, desde la aportación de los conocimientos previos del lector sobre la lectura y el reconocimiento global de las palabras.

Estos modelos han dado lugar a otros como el modelo interactivo o mixto (Solé, 1994) en la se conjugan ambos postulados teóricos por los que se produce la comprensión lectora, puesto que es tan importante leer con exactitud (descodificar) – (acceso fonológico) como aportar conocimiento para comprender y activar el significado de las palabras por la ruta léxica.

Otros modelos cognitivos de comprensión lectora (rutas de acceso al significado y procesamiento sintáctico y semántico) han sido formulados por Rumelhart (1977) CUETOS (1991) Morais (1998) Cuetos, Rodriguez y Ruano (1996); entre otros muchos. Una profundización de estos aspectos puede verse en Garcia Vidal (2000).

Desde la perspectiva escolar, disponer de competencias lectoras es fundamental para el aprendizaje y numerosas dificultades son explicadas por la carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente. En el currículo escolar, la lectura es una herramienta de comprensión para los alumnos que les permite el acceso a la cultura y al aprendizaje de las diferentes áreas. Disponer de una adecuada competencia en la lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es básica para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos, en internet, para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos; analizar datos, mapas y disfrutar con la lectura entre otras tareas.

Desde el punto de vista cognitivo, una buena competencia comprensiva permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información. Desarrolla su imaginación y en su dimensión aplicada en el estudio. Comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo de forma de esquemas de conocimientos previos, porque su almacenamiento se ha producido con significación y comprensión.

París, Wasik y Tuner (1991) citados por Gutierrez y Salmerón (2012),

ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares: i) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Son los lectores propiamente dichos los que tienen el dominio sobre dichas estrategias, teniendo en cuenta que se las pueda considerar herramientas de carácter cognitivo cuyo uso y selección son flexibles. Vale la pena recordar que los métodos de comprensión son a su vez reflejos de lo que se puede calificar como metacognición y a ella sumada la motivación, puesto que el lector en sí debe tener al menos, algunos conocimientos previos asociados a la estrategia y a la intención a aprovechar dicha estrategia. Estas estrategias tienen la ventaja de que pueden ser transmitidas de profesores a alumnos por medio de lecturas estratégicas que permitan identificar una mejoría real en el aprendizaje en todos los campos de estudio. Por lo aquí expuesto es necesario que las actividades de comprensión lectora incluyan mecanismos cuyo enfoque sea alcanzar una mayor eficacia en las técnicas de decodificación de las palabras y aprehensión de los significados de las mismas, con el ánimo de que tales mejoras allanen el camino para que los estudiantes adquieran la posibilidad de acceder al control de los métodos que les permitirán comprender los textos propuestos.

4.1.4. Desarrollo de las habilidades comunicativas mediante la lectura.

Los seres humanos tienen la invaluable posibilidad de comunicarse entre sí y transmitirse conocimientos y experiencias gracias al lenguaje, esta comunicación se da a partir de los primeros días de vida en las interrelaciones familiares y sociales. En las sociales se encuentran principalmente las escuelas, lugares que cuentan con unos objetivos ya trazados que apuntan al buen desarrollo lingüístico de los individuos, proceso que, como es sabido, se prolonga a lo largo de lo que se conoce como formación académica. Esta formación se traduce luego en las competencias adquiridas, las cuales serán el medidor que ubicará a cada sujeto en un nivel específico de avance comunicativo, partiendo, obviamente de habilidades con cierto nivel de complejidad entre las que se cuentan hablar, escuchar, escribir y leer; estas capacidades son estimuladas en diferentes espacios vinculados a la comunicación.

Según la profesora de Tecnología para la Formación, Comunicación y Pedagogía
María C. Valdés y la licenciada Carmen L. García

En las escuelas cubanas, mexicanas, chilenas y colombianas, desde hace algunos años, con toda intencionalidad didáctica, se fomenta el enfoque comunicativo y desde diferentes niveles de la formación de los conceptos se potencian los componentes funcionales: la comprensión, el análisis y la construcción de textos de diversas naturalezas y estilos funcionales. Desde el punto de vista didáctico el profesor va jerarquizando en diferentes momentos uno y subordinando el resto indistintamente, en dependencia del objetivo que se esté desarrollando.

Esta perspectiva no es única de la enseñanza del lenguaje puesto que se logra percibir en casi todos los campos de estudio, además permiten el desarrollo de esas habilidades básicas para la adquisición de conocimiento de diferentes materias. Sin embargo, se incluye y figura como medio a la hora de transferir conocimientos relacionados con la lengua y con la literatura como tal, de aquí que inmiscuirse en sus propuestas teóricas termina convirtiéndose en el principal objetivo profesional de todos aquellos que se sienten llamados a educar.

A partir del momento en el que se le da a la comprensión la importancia que se merece, los objetivos específicos encuentran su norte en el propósito de adquirir mayores niveles de lectura, teniendo en cuenta que leer debe ser comprendido como un sinónimo de comprender, de tal manera que todo aquel que acceda a un texto directamente, como lector, o indirectamente, como oyente, se convierta en un lector-receptor con la capacidad de codificar el mensaje que se le está transmitiendo y así, pueda ofrecer un significado apropiado para las palabras que le han sido compartidas, esto con el fin de que las relaciones que existen entre las palabras plasmadas por el autor sufran la menor cantidad de variaciones para que la interpretación no parezca un texto nuevo desligado del original. Así pues, como se puede ver, se está apuntando también a la habilidad de leer en voz alta

Las actividades que lleva a cabo un individuo, independiente de que sean cotidianas o de que tengan cierto nivel de complejidad, tienen siempre un objetivo, es decir, están motivadas por una razón insoslayable; en el caso de la actividad docente es común que surjan interrogantes tales como ¿Qué utilidad puede llegar a tener este conocimiento, este método, este concepto? ¿Qué sentido tiene compartir los saberes que se han adquirido con el tiempo?, mejor dicho, ¿Para qué enseñar? Para Álvarez “los componentes del proceso

serán: el aprendizaje, la enseñanza y la materia de estudio, sobre la cual trabajan los estudiantes y el profesor” (2002, p.14). Sin embargo, existen otras investigaciones que le permitieron concebir otros tipos de elementos en el proceso docente-educativo, estimados por él como más importantes y asociados con el objeto y el objetivo, en este sentido,

El objeto es la parte de la realidad portador del problema. Es decir, el objeto es un aspecto del proceso productivo o de servicio, en el cual se manifiesta la necesidad de preparar o superar a obreros o a profesionales para que participen en la solución del problema, que se resuelve inmerso en el proceso de formación del ciudadano. (...) El objetivo es la aspiración, el propósito, que se quiere formar en los estudiantes: la instrucción, el desarrollo y la educación de los jóvenes, adolescentes y niños. (Álvarez, 2002, p.14)

De aquí que el docente se encuentre en un escenario en que algunas inquietudes esenciales terminen convirtiéndose en motivos, por ejemplo, ¿Cómo es la lectura oral del estudiantado? ¿Qué herramientas están haciendo falta para que la lectura oral mejore? ¿a qué modelo de lectura espera el docente que lleguen los estudiantes? ¿Qué tanto han contribuido los conocimientos transmitidos a las habilidades lectoras?

La intención de enseñar, que es por cierto una intención muy ambiciosa, no se reduce a una simple vocación o a un deseo meramente altruista; enseñar es, literalmente, aprender, por ello quienes encuentran una realización personal en dicho ejercicio pedagógico deben ser antes que nada, los modelos a seguir por quienes les confían su instrucción, entonces, si a lo que se aspira es a que los estudiantes realicen determinada actividad de manera adecuada, como leer en voz alta, primero será el docente el que dé cuenta de que es un ejercicio que requiere dedicación y disciplina, además de las respectivas investigaciones en lo que tiene que ver con los métodos y la estrategias para mejora dicha práctica. Es sabido que la mejor manera de explorar los beneficios y los placeres, porque la lectura también es un ejercicio recreativo, de la lectura es adentrándose en ella, pero un docente que tenga la habilidad de leer bien en voz alta, con seguridad se convertirá en el vehículo que hará más atractivo dicho ejercicio.

Actualmente, se considera la lectura como uno de los ejercicios más importantes en la formación académica del estudiante desde sus primeros años, pero no se puede negar que

el tiempo que se le dedica es acaso trivial si se le compara con otras áreas y métodos de aprendizaje, en otras palabras, el cultivo de la lectura como hábito ve opacada su importancia cuando aparecen campos de conocimiento que requieren de habilidades que van más allá del hecho de encontrarle sentido a un texto escrito; pero esto no es una declaración de pesimismo o desesperanza, lo que se pretende es ilustrar por qué se debe estimular la buena práctica de la lectura.

En un primer momento el niño aprende a leer, es decir, aprende a reconocer los caracteres y los fonemas que a ellos se asocian, es en ese momento, cuando da cuenta de tener la habilidad de ser capaz de leer solo en donde se debe estimular esta práctica para que su habilidad sea la correcta según su edad.

Según Barón:

La habilidad de lectoescritura usa ambos hemisferios, ya que por un lado la lectura le pregunta al estudiante si entendió el mensaje del autor, mientras que la escritura, requiere que el estudiante entienda el mensaje que está escrito, al mismo tiempo que debe intentar ‘materializar’ el pensamiento de la otra persona. Así, la escritura requiere que el estudiante tenga una comprensión del contenido y se genere una mayor habilidad para comunicar lo que ha leído. ()

Emig (1977) citado por Baron (2015, p.52) “resalta la escritura como una manera de comunicar y como un desarrollo del entendimiento, reconociendo que éstas tienen una estructura propia”. “En la escuela, la escritura se reconoce como algo complicado y tedioso debido a que la escritura de los estudiantes tiene grandes deficiencias en la notación, la terminología y estructura” Freitag (1997). Citado por Baron (2015, p.52).

Grossman, Smith y Miller (1993) citados por Baron (2015, p. 52) “sugieren que la habilidad de un estudiante para explicar un concepto a través de la escritura está relacionada con la habilidad de comprensión y aplicación de los conceptos”. “Cuando un estudiante demuestra la habilidad de escribir sobre los conceptos puede ser visto como una expresión de comprensión y como un producto de conocimiento” Freitag (1997) citado por Baron (2015, p.52). “La escuela debe permitir y profundizar en que los estudiantes expresen sus ideas de una manera estructurada, clara y concisa”. (Baron, 2015, p.52)

Sipka (1990) citado por Baron (2015, p. 52) “cree que escribir puede ayudar a mejorar la escritura en general del estudiante y que la estructura natural de la matemática puede ayudar que los estudiantes impongan una estructura cuando escriben en otras clases”.

El estudiante debe entonces apropiarse de una manera de escribir que le permita expresarse de forma clara y concisa, permitiendo al otro identificar las nociones y concepciones que tiene sobre un concepto determinado, ya que cuando los estudiantes escriben para otra persona, esto les ayuda a mejorar la estructura de su escritura como la claridad de la misma. (Baron, 2015, p.52).

Para Sipka (1990) citado por Baron (2015, p.53)

Hay dos formas de escribir la formal (se evalúa de acuerdo al contenido y a la calidad de la escritura, se incluyen las demostraciones, lecturas formales e investigaciones) y la informal (ayuda a los estudiantes a entender el material, escritura libre como las biografías o revistas).

Por otro lado, la lectura y la escritura se consideran separadas, pero ambas tienen cosas en común, por lo tanto, la lectura y escritura se benefician mutuamente, ya que ocurren simultáneamente; si se toma un texto de lectura con un contenido específico puede ser efectivo para aprender un nuevo concepto si los estudiantes leen comprensivamente. Else (2008) citado por Baron (2015, p.53)

La escritura permite al estudiante que exprese sus opiniones, preocupaciones o preguntas sobre lo que ha leído. Permitiendo al estudiante expresar los conceptos de manera personal mientras que hace más sencilla la comprensión, y permite al estudiante la organización de los conceptos a través de las oraciones que construye por eso tomar notas mientras se lee ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura, convirtiendo al estudiante en un lector activo, por lo que obliga al estudiante a revisar lo que ha leído anteriormente. (Baron, 2015, p. 53)

Desde esta óptica, se presentan retos que deben ser asumidos para desentrañar diversas interpretaciones de los textos leídos, es aquí cuando los desafíos de aprendizaje desde una perspectiva didáctica son trazados como un reto cognitivo donde el estudiante pone a prueba su capacidad de recibir, articular y desarrollar pensamiento. Este rasgo de confrontación estimula la participación del estudiante ante las diferentes pruebas que

convocan al escribir, analizar, reflexionar y comprender diferentes textos dentro de los cuales él tiene participación. Esta compenetración del lector con el texto permite comprometer el ejercicio de lectura con una fundamentación de sentido donde se contrastan, se ubican, se destacan y se referencian elementos de la lectura que han de ser tomados como premisas hacia nuevas construcciones de sentido y comunicación. (Arcila, 2017)

Lo importante de la implementación de los desafíos de aprendizaje en el aula, como estrategia didáctica para fortalecer el nivel de comprensión lectora a nivel crítico es que se convierten en herramientas de gestión escolar y pedagógica permitiendo el monitoreo de los aprendizajes además de facilitar la recolectar datos e información facilitando así el fortalecimiento de los equipos de trabajo generando liderazgo al interior de los mismos, asegurando que los estudiantes tengan experiencias exitosas. (Arcila, 2017)

Poder intervenir la comprensión lectora a nivel crítico utilizando los desafíos de aprendizaje como estrategia didáctica permite a los estudiantes la adquisición de competencias cognitivas, metacognitivas y sociales para lograr efectividad en el trabajo en el aula (Birembaum, 1996)

El estudiante debe de pasar de una actitud pasiva a una actitud activa, lo cual potenciará el dominio de capacidades para adaptarse a un entorno que se modifica rápidamente: trabajar en equipo de forma colaborativa, aplicar la creatividad a la resolución de problemas, aprender nuevos conocimientos y asimilar nuevas ideas rápidamente, tomar iniciativas y ser independientes, aplicar las técnicas del pensamiento abstracto e identificar problemas y desarrollar soluciones. (Birembaum, 1996)

El trabajo con desafíos de aprendizaje se ha utilizado en el aula dejando evidencia de que los niños se sienten muy motivados hacia el trabajo en equipo: trabajan de manera autónoma, se organizan en pequeños grupos, crean un producto que comparten entre todos y se sienten parte activa de la clase. (Birembaum, 1996)

Los desafíos de aprendizaje les permitirán a los estudiantes alcanzar “las competencias que deben poseer los individuos de la sociedad: competencias cognitivas,

competencias metacognitivas, competencias sociales y disposición efectiva para un trabajo eficaz” (Birembaum, 1996).

En estas nuevas estrategias de formación, exige al docente sin ser experto en el manejo de las nuevas tecnologías, poseer cierto dominio de las mismas que se irá fortaleciendo con el tiempo. (Cabero, Barroso, & Román, 1999).

4.2. Conceptos particulares por iniciativa de intervención

4.2.1. Textos multimodales

Leer es un proceso que implica la utilización del lenguaje escrito, simbólico, pictórico etc., y es aquí donde los textos multimodales se configuran como el enfoque actual del proceso de lectura de un texto confrontado con el que se realizaba en el pasado nos muestra grandes variaciones que ameritan ser llevadas al entorno escolar, ya que sin lugar a dudas socializar a nuestros estudiantes con las nuevas estructuras textuales permite dinamizar los aprendizajes y cautivar el interés de ellos por la lectura.

Dicho de una manera más amplia, a lo largo del tiempo, han ido cambiando los textos escritos, sus tramas, soportes y los modos de leerlos, la literatura tradicional también ha mostrado variaciones en cuanto a su estructura y exigencias para con el lector; ya no solo abarca saberes típicos, como leer y escribir con lápiz y papel, pues también incluye el uso de la tecnología y los múltiples modos, en pro de los aprendizajes y exigencias habituales. Por eso en el entendido de que realizar la lectura de un texto supone comprender, interpretar, reflexionar y producir un nuevo texto a partir del leído, sin lugar a duda pone en juego la necesidad de que el lector haga uso de sus sentidos para que se le facilite este ejercicio.

De igual manera, nuestros estudiantes están expuestos cotidianamente a una variedad de textos, los cuales adquieren mayor relevancia cuando descubrimos que, mediante su uso los alumnos logran los aprendizajes de manera más eficaz, en este sentido juegan un papel muy relevante los diferentes medios de información y comunicación, que a todo momento y en cualquier lugar presentan a las personas textos que advierten y usan diferentes 3lenguajes.

Precisamente, es a esto lo que llamamos como Textos Multimodales, es decir; un texto es multimodal cuando combina dos o más sistemas semióticos o lenguajes. Estos sistemas semióticos los podemos diferenciar y comprender a partir de la siguiente clasificación:

- **Lingüísticos:** comprende aspectos como el vocabulario, la estructura genérica y la gramática de la lengua oral y escrita.
- **Visual:** comprende aspectos tales como color, vectores y puntos de vista en imágenes fijas y en movimiento.
- **Audio:** comprende aspectos tales como el volumen, el tono y el ritmo de la música y efectos de sonido.
- **Gestual:** comprende aspectos tales como el movimiento, la velocidad y la quietud en la expresión facial y el lenguaje corporal.
- **Espacial:** comprende aspectos tales como la proximidad, la dirección, la posición de la disposición y organización de objetos en el espacio.

Para soportar lo dicho anteriormente, podemos mencionar algunos ejemplos de textos multimodales:

- **Libros ilustrados:** en los que el texto y los elementos visuales (ilustraciones) están integrados, contribuyendo ambos al significado de la historia.
- **Páginas web:** se combinan elementos como efectos de sonido, lenguaje oral, lenguaje escrito, música o imágenes fijas o en movimiento.
- **Artículo de prensa:** la información esta presentada a través del texto e infografía (gráficos, cuadros, etc.).
- Otros ejemplos son las historias o cómics, las películas, las infografías, una presentación Power Point y los anuncios publicitarios, entre otros.

En el siglo XXI la definición de alfabetización se ha ampliado para referirse a un manejo flexible de un conjunto de capacidades en el uso y producción de textos tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ser hoy en día alfabetizado supone comprender, interpretar, reflexionar y producir no sólo textos escritos

en general, sino que textos multimodales en específico. De hecho, desde 2009, PISA evalúa las habilidades de lectura digital de los estudiantes (OECD, 2010).

La comunicación multimodal demanda de los lectores mucho más que la alfabetización verbal y el conocimiento para comprender y producir textos en los que se prioriza la palabra escrita; implica un lector capaz de “leer” los distintos lenguajes que se integran en los textos. Si los textos son multimodales, por lo tanto, la lectura y escritura también han de serlo.

El Texto Multimodal es un texto que combina dos o más modos o lenguaje (por ejemplo: un texto impreso o un texto que combina imágenes y texto oral, como ocurre en un film o en presentaciones de computador) (Acara, 2016). El sentido del texto ha sido extendido a otros sistemas semióticos, por ejemplo, los sistemas semióticos visuales configuran textos visuales (así, una pintura puede ser un texto semiótico visual) (Halliday, 2014: 46).

Dicho de otra manera, el texto multimodal es aquel texto en el cual convergen en un solo mensaje imagen, sonido y lenguaje verbal. Básicamente, se ha valorado esta forma de texto y lectura, porque con el avance del tiempo y la llegada de las tecnologías se han ido cambiando los textos escritos, sus tramas, soportes y los modos de leerlos. La literatura tradicional también ha mostrado variaciones en cuanto a su estructura y exigencias para con el lector. Actualmente, conviven formas narrativas, más o menos, canónicas, con la naciente narrativa digital que comienza a delinearse como un nuevo género, por eso uno de los objetivos principales de la comunicación multimodal es hacer más natural la interacción hombre máquina.

La multimodalidad de los textos, nace en coherencia con la teoría del psicólogo estadounidense Howard Gardner (1998) , quien ideó la teoría de las inteligencias múltiples como una necesidad de la vida humana, de allí que para nadie en la actualidad es un secreto la diversificación que hemos tenido en los modos de comunicar nuestras ideas, opiniones y sentimiento acerca de alguien o algo y cuando nos comunicamos de diferentes maneras o cuando combinamos más de un modo de lenguaje (textos verbales escritos, imágenes y textos orales) tenemos un texto multimodal. Entre los principales textos multimodales

podemos mencionar: los libros ilustrados, las infografías, los artículos de prensa, las páginas WEB, las películas, los comics, los anuncios publicitarios y las presentaciones en Power Point.

- Hay cinco sistemas semióticos en total:
- 1. **Lingüísticos:** comprende aspectos como el vocabulario, la estructura genérica y la gramática de la lengua oral y escrita.
- 2. **Visual:** comprende aspectos tales como color, vectores y puntos de vista en imágenes fijas y en movimiento.
- 3. **Audio:** comprende aspectos tales como el volumen, el tono y el ritmo de la música y efectos de sonido.
- 4. **Gestual:** comprende aspectos tales como el movimiento, la velocidad y la quietud en la expresión facial y el lenguaje corporal.
- 5. **Espacial:** comprende aspectos tales como la proximidad, la dirección, la posición de la disposición y organización de objetos en el espacio. (Anstey y Bull, 2010) la diversidad o multiplicidad combinada o sincronizada de códigos, modos, medios, fuentes o canales comunicativos (Payrató, 2006: 261). La combinación de diferentes modos semióticos en un artefacto o evento comunicativo (van Leeuwen2005: 281).

En efecto, la mayoría de los textos contemporáneos construyen sus mensajes de forma multimodal, combinando los modos o lenguajes de la comunicación verbal, ya sea oral o escrita, con los sonidos, las imágenes, los colores, etc.

La comunicación multimodal demanda de los lectores mucho más que la alfabetización verbal y el conocimiento para comprender y producir textos en los que se prioriza la palabra escrita; implica un lector capaz de “leer” los distintos lenguajes que se integran en los textos. Si los textos son multimodales, por lo tanto, la lectura y escritura también han de serlo (Maturana & Ow, 2016, p. 5).

La multimodalidad siempre ha estado presente en la comunicación, pues desde los inicios de las civilizaciones los humanos hemos utilizado distintos modos para comunicarnos: gestos, movimientos, imágenes, palabra oral, más tarde escrita, sonidos, colores, entre otros lenguajes. Es en las últimas décadas del siglo XX, no obstante, que se

consolida un campo de estudio que, sustentado en los avances de la lingüística, logra posicionar el análisis de la comunicación desde una visión integrada. En esta visión, la palabra, el lenguaje verbal, es solo un lenguaje entre muchos más, probablemente el que nos constituye como especie, pero en ningún caso el único (Maturana & Ow, 2016: 5).

En el contexto educativo la comunicación multimodal tampoco es nueva. Ha estado presente de forma implícita y silenciosa a través de géneros tan omnipresentes como los mapas, los gráficos, las pinturas, los esquemas, las noticias, las enciclopedias, atlas, almanaques, cuentos ilustrados, etc. Un ejemplo evidente de la presencia de los mensajes multimodales son los textos escolares, macrogéneros que reúnen una variedad de lenguajes, tipos de textos, contenidos y recursos. No obstante, la necesidad de hacer un trabajo sistemático y explícito de la multimodalidad en el contexto escolar es reciente (**PR-PERA-A-123-PTA, 2016**).

Circula en el contexto escolar una distinción que suele confundirse con la multimodalidad, derivada de las Pruebas Pisa de comprensión lectora. Esta es la distinción de textos continuos y discontinuos. Esta clasificación no se contrapone al concepto de multimodalidad, pero es importante no confundir (**PR-PERA-A-123-PTA, 2016**).

Es necesario tener presente que el concepto de multimodalidad va más allá de la comunicación que utiliza las TIC, puede implicar el trabajo con tecnologías o no, pues como se ha señalado, el ser humano ha usado distintos lenguajes para comunicarse desde sus inicios, siendo el código uno de estos, pero no el único. Del mismo modo, “el papel como soporte es un medio. Por extensión, también lo es libro, aunque es forma diferente; la pantalla es otro medio” (**PR-PERA-A-123-PTA, 2016**).

4.2.2. Textos ilustrados

La comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee teniendo en cuenta el significado global de las palabras para lograr una comprensión total del texto en general.

Como lo expresa Josefina Peña cuando dice:

Lo importante no es enseñar al alumno a definir lo que es cada uno de los textos, por el contrario, se trata que los conozcan y puedan distinguir sus estructuras u objetos, de que puedan formularse preguntas y que se le facilite la comprensión de los mismos. Pensamos que lo más importante en el aula de clase es que el profesor motive a sus alumnos a leer que les enseñe a plantearse objetivos sobre la lectura de manera que la misma les parezca relevante. (Peña, 2000, p.161).

Desde el enfoque dado a esta propuesta investigativa, es importante apoyarse en los planteamientos expresados por Cassany y Aliagas cuando afirman que:

La propuesta lingüística asume que leer consiste en procesar *técnicamente* las letras. El objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia con el habla; interesa menos la comprensión o la implicación social del texto. Se leen textos ‘fabricados’ especialmente para la escuela, con una variedad estándar correcta y culta, a menudo alejada del habla corriente, además de las manifestaciones más canónicas de la literatura del idioma correspondiente. (Cassany & Aliagas, 2009)

Además, “la investigación en el ámbito de la comprensión de la lectura de las últimas décadas se ha centrado fundamentalmente, en los planteamientos de la visión interactiva de las lecturas que presuponen la interacción entre el lector y el texto”. (Aguirre, 2008, p.87)

Por otra parte,

desarrollar en los estudiantes actividades de lenguaje en las que ellos se sientan involucrados, debe ser el objetivo fundamental en el ámbito académico, porque la lectura de textos contribuye además a que el lector adopte un pensamiento estratégico y a que dirija y auto regule su propio proceso al leer, habilidades que poseen los buenos lectores. Cassany (1987) citado por Aguirre (2008, p.87)

Según lo expresado por Cassany y Aliagas es indispensable el diseño de estrategias lectora dado que:

Los ejercicios de lectura ponen el acento en reconocer las formas gráficas, asociarlas con sus fonemas y automatizar la mecánica del procesamiento lector. Oralizar el escrito en voz alta y en público es una práctica fundamental. La evaluación valora más la corrección gráfica —y fonética— que la fluidez, y ambas son más relevantes que la comprensión

significativa. El docente transmite este conocimiento lingüístico al aprendiz con la explicación teórica, los ejemplos y ejercicios de respuesta única. (2009)

Según Claudia Gonzales (2006):

Inferir es el proceso cognitivo mediante el cual se extrae información explícita en los textos o discursos. Las deducciones o lo que se deriva de una afirmación o una idea se convierte en inferencia si el autor del texto no afirma tales cosas explícitamente.

Como se puede observar la lectura inferencial es una estrategia en la cual el lector a partir de los datos que extrae del texto elabora suposiciones susceptibles de verificación o sustentaciones; además, la lectura inferencial exige leer el texto con atención, identificar o definir el problema o lo que se requiere explicar a partir de la lectura.

Así las cosas, las inferencias se refieren a los significados implícitos; que están entre líneas y se inducen como probables a partir de contenidos implícitos que están entre líneas y se inducen ideas que llevan algunas conjeturas, formulas, hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita (Braslavsky, 2005).

Orientar procesos lectores consientes desde el aula, permite el acercamiento del estudiante con su realidad contextual, es aquí cuando cobra fuerza el planteamiento realizado por Josefina Peña González cuando afirma que:

En el proceso de lectura se utilizan estrategias y al ser utilizadas deben reunir las condiciones de autodirección, autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de las estrategias junto con los conocimientos y experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector construir el significado. (2000, p.160)

“Los libros de álbum ayudan a saber que las imágenes y las palabras representen el mundo real” (Colomer, 2010, P.24), pero a la vez les ofrece a los niños la oportunidad de abandonar ese mundo real para habitar ese otro propuesto en el libro, es decir que dichos libros son al mismo tiempo un elemento artístico, o lo que es lo mismo, creaciones que se contemplan detenidamente en la que se puede experimentar un sinnúmero de sensaciones, en otras palabras los libros de álbum ofrecen una interacción que va mucho más allá del reconocimiento de las palabras. Es posible pues afirmar que, el libro álbum se puede

catalogar como una herramienta de instrucción cuyo objetivo principal es optimizar los procesos de lectura y la comprensión de la misma en estudiantes de nivel básico.

Afirma Braslavsky que:

La escuela debe funcionar como ámbito de organización propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos en un sistema global de ayuda que fluye en todas las direcciones y el aula debe hacerlo como una comunidad para aprender en una atmosfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente tenga oportunidad de actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, entrar en conflictos con sus compañeros, con el maestro, consigo mismo, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto por los demás. En suma, entrenarse para la vida social. (2005, p.133)

4.2.3. La reportería estudiantil

El diario o periódico, también conocido como prensa escrita, es tal vez el medio de comunicación por antonomasia del periodismo informativo, vale la pena recordar que cuenta con una historia muy extensa y es en dicho medio en donde la información consigue verdaderas dimensiones conceptuales. En la prensa escrita se plasman todos los conceptos básicos del periodismo informativo, partiendo de la noticia y de las técnicas básicas de reportería y redacción, que a su vez implican investigación y escritura. La prensa escrita, por definición, implica el conocimiento y el ejercicio riguroso del lenguaje como instrumento fundamental de trabajo de todo periodista en cualquier medio.

El núcleo de la educación periodística es el ejercicio de la reportería y la redacción de artículos publicables en escenarios reales. Para tal efecto, la columna vertebral del curso es la identificación, búsqueda y elaboración de la noticia, como el núcleo a partir del cual se articulan y originan todos los aspectos prácticos y profesionales de la carrera. Este proceso parte de la asignación periodística como proyecto de investigación de reportería, como problema a resolver y como mapa conceptual. La asignación es el marco de referencia de la relación editor-reportero, que en el caso de esta clase reemplaza para todos los propósitos prácticos a la de profesor-alumno.

En el concepto común de habilidades comunicativas se plantearon los lineamientos básicos que consideran la construcción de un conjunto de conceptos o nociones vinculados a la naturaleza del tema en relación a las variables de la investigación a fin de lograr una visión cercana y precisa del objeto de mi investigación. Es necesario puntualizar que los conceptos teóricos que aquí se mencionan tienen un carácter fundamental puesto que en este tipo de investigaciones la teoría está antes, durante y después del estudio y tiene un carácter determinante por lo que se convierte en el respaldo científico de la investigación. Entendiendo que el marco teórico es el fundamento científico y tecnológico que sustenta la ejecución de un trabajo de investigación, fue necesario revisar ciertas habilidades útiles para una buena redacción.

4.2.4. Desafíos de aprendizaje

Proponer los desafíos de aprendizaje como estrategia didáctica, implica dar espacio a la disposición que tienen los estudiantes para la competencia; el interés que muestran por retar a sus compañeros a la realización de una tarea y la satisfacción que demanda terminar y obtener un triunfo. Adicionalmente, se hacen más llamativa la propuesta por la similitud que tiene con el formato de un programa de concurso emitido por un canal nacional del que todos los estudiantes son seguidores.

La intención didáctica de esta estrategia es aprovechar todo el ambiente positivo que gira en torno al programa televisivo y hacerle la apropiación en el aula, esperando obtener resultados positivos por obvias las razones expuestas.

Los desafíos de aprendizaje desde una perspectiva didáctica son trazados como un reto cognitivo donde el estudiante pone a prueba su capacidad de recibir, articular y desarrollar pensamiento. Este rasgo de confrontación estimula la participación del estudiante ante las diferentes pruebas que convocan al escribir, analizar, reflexionar y comprender diferentes textos dentro de los cuales él tiene participación. Esta compenetración del lector con el texto permite comprometer el ejercicio de lectura con una fundamentación de sentido donde se contrastan, se ubican, se destacan y se referencian elementos de la lectura que han de ser tomados como premisas hacia nuevas construcciones de sentido y comunicación. (Arcila, 2017)

Lo importante de la implementación de los desafíos de aprendizaje en el aula, como estrategia didáctica para fortalecer el nivel de comprensión lectora a nivel crítico es que se convierten en herramientas de gestión escolar y pedagógica permitiendo el monitoreo de los aprendizajes además de facilitar la recolección de datos e información, facilitando así el fortalecimiento de los equipos de trabajo, generando liderazgo al interior de los mismos, asegurando que los estudiantes tengan experiencias exitosas.

Poder intervenir la comprensión lectora a nivel crítico utilizando los desafíos de aprendizaje como estrategia didáctica permite a los estudiantes la adquisición de competencias cognitivas, metacognitivas y sociales para lograr efectividad en el trabajo en el aula (Birembaum, 1996).

El trabajo con desafíos de aprendizaje se ha utilizado en el aula dejando evidencia de que los niños se sienten muy motivados hacia el trabajo en equipo: trabajan de manera autónoma, se organizan en pequeños grupos, crean un producto que comparten entre todos y se sienten parte activa de la clase.

5. Resultados de la aplicación de los instrumentos

5.1. Resultados de la aplicación de la herramienta textos multimodales

Para realizar los ejercicios de comprensión lectora, hicimos uso de la canción *Latinoamérica* de la agrupación puertorriqueña Calle 13 y el Cuento *Eloísa y los Bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng; ambos documentos fueron considerados pertinentes dadas sus estructuras y las variadas posibilidades que brindan para emplearlos como textos multimodales y para tal fin, realizamos las actividades que explicamos a continuación:

1. En este momento, hicimos uso del texto de la canción; el cual extrajimos del enlace: <https://goo.gl/X3LcGt> y la metodología del ejercicio consistió en que los estudiantes realizaran varias lecturas del texto de manera individual y en grupos. Luego proyectamos a los estudiantes el video con audio varias veces, el video lo extrajimos del enlace: <https://goo.gl/m2Hddp>; finalmente, los estudiantes resolvieron individualmente un examen escrito con 11 preguntas, distribuidas en así: 3 del nivel literal, 3 del inferencial y 5 del crítico, obteniendo los siguientes resultados.

Primer momento:

- **Preguntas literales:** de los 16 estudiantes: 12 respondieron correctamente todas las preguntas, 2 respondieron correctamente 2 preguntas y 2 respondieron 1 solo una pregunta correctamente.
- **Preguntas inferenciales:** de los 16 estudiantes: 10 respondieron correctamente todas las preguntas, 1 respondió 2 preguntas correctamente y 5 respondieron solo 1 preguntan correctamente.
- **Preguntas críticas:** de los 16 estudiantes: 4 respondieron 3 preguntas correctamente, 9 respondieron 2 y 3 respondieron solo 1 pregunta correctamente.

Segundo momento:

- **Preguntas literales:** de los 16 estudiantes: 14 respondieron correctamente todas las preguntas y 2 respondieron 2 preguntas correctamente.

- **Preguntas inferenciales:** de los 16 estudiantes: 14 estudiantes respondieron correctamente todas las preguntas, 1 respondió 2 preguntas y 1 respondió solo 1 pregunta correctamente.
 - **Preguntas críticas:** de los 16 estudiantes: 9 respondieron correctamente todas las preguntas correctamente, 4 respondieron correctamente 4 preguntas y 3 estudiantes respondieron correctamente 2 preguntas.
2. Para trabajar el segundo texto, con el cual se contaba con el material, se utilizó una metodología similar, con la variante de que el texto fue presentado a los estudiantes en diferentes idiomas, ejercicio que no se aplicó con el primero y se obtuvieron los siguientes resultados.

Primer momento:

- **Preguntas literales:** de los 16 estudiantes 15 respondieron todas las preguntas correctamente y 1 respondió 2 correctamente.
- **Preguntas inferenciales:** de los 16 estudiantes 6 respondieron correctamente todas las preguntas, 8 respondieron 2 correctamente y 2 respondieron 2 correctamente.
- **Preguntas críticas:** de los 16 estudiantes: 3 respondieron correctamente las 5 preguntas, 9 respondieron 3 preguntas correctamente, 1 respondió 2 preguntas correctamente y 3 respondieron solo 1 pregunta correctamente.

Segundo momento:

- **Preguntas literales:** de los 16 estudiantes: 15 respondieron todas las preguntas correctamente y 1 respondió 2 preguntas correctamente.
- **Preguntas inferenciales:** de los 16 estudiantes: 13 respondieron correctamente todas las preguntas, 3 estudiantes respondieron correctamente 2 preguntas.
- **Preguntas críticas:** de los 16 estudiantes: 5 respondieron correctamente todas las preguntas, 9 respondieron 3 preguntas correctamente y 2 respondieron 2 preguntas correctamente.

5.2. Resultado de la aplicación de los textos ilustrados

Después de aplicar el instrumento de intervención a 34 estudiantes de la I.E. Heraclio Lara Arroyo, ubicado en Curvaradó, cabecera municipal de Carmen del Darién, departamento del Chocó, solo 12 han mostrado avance en la lectura crítica de textos discontinuos, imágenes ordenadas, transformación de textos existentes. Del porcentaje restante más o menos el 20% correspondiente a 4 estudiantes mostraron una leve mejoría que, aunque no es significativa, es el comienzo de un proceso que se aspira sea exitoso. El 45% restante equivalente a 18 estudiantes no mostró ningún tipo de avance.

Los avances obtenidos son un indicador de que con estrategias didácticas innovadoras se pueden obtener resultados positivos. Lo anterior es una muestra clara de que hay deficiencia en los procesos de aula.

Es posible que el resultado no haya sido el esperado, pero en cierta medida se puede apreciar el pequeño avance, no fue el mejor, pero se considera que se realizó un gran esfuerzo por mejorar al máximo lo cual se verá reflejado en la siguiente gráfica de barras como se encontraba la institución antes de y que avanzó en este proceso el cual arrojó un pequeño avance.

Por otra parte, creo que la investigación no termina aquí solo que me quedan las ganas y el entusiasmo por continuar este proceso como compromiso trabajar alcanzablemente por ver a mi institución en un nivel distinto, más alto, el cual debemos alcanzar así sea paso a paso y con el interés de los niños, niñas y jóvenes de la institución. Con el apoyo de los compañeros docentes y toda la comunidad educativa en general.

5.3. Resultado de la aplicación de la reportería estudiantil

Después de aplicar esta estrategia durante 10 meses en el grado 9° se pudo evidenciar que hay estudiantes que les gusta escribir, pero no les gusta hablar y viceversa; hubo un caso muy particular de un estudiante que le gustaba comentar sus noticias encontradas y sustentarlas de manera acertada de forma verbal, pero al momento de la redacción no se sentía competente y desistía de hacerlo. Después de varias asesorías se logró que empezara a escribir lo observado y diera su opinión al respecto. Lo anterior

permitió que los demás estudiantes empezaran a fortalecer su proceso donde cada día los escritos eran más coherentes y mejor logrados.

Así las cosas, de los 22 estudiantes del grado 9° intervenidos 9 que corresponden al 40% presentaron mejoría en su comprensión lectora puesto que superaron la timidez para expresar sus ideas lo que facilitó sustentar con fluidez las noticias encontradas; se volvieron más participativos tanto en las clases como en las actividades programadas por la institución donde se les exige el desarrollo de estas actividades. 7 estudiantes que corresponden al 30% de los intervenidos mejoraron su redacción demostrando mayor habilidad en el manejo de las noticias de forma verbal y más coherencia cuando lo hicieron de manera escrita. Se puede inferir que la buena dirección del proyecto de intervención y la participación activa en las actividades que se orientan desde el proyecto lector institucional incidieron positivamente en el logro de los resultados.

5.4. Resultado de la aplicación de los desafíos de aprendizaje

Pre test:

El instrumento fue aplicado inicialmente a 28 estudiantes del grado 5° de la sede Nuestra Señora de la Mercedes del CE el Cacique Noanamá, ubicado en el corregimiento de Noanamá en el municipio del Medio San Juan. Los cuales fueron distribuidos en 7 grupos de cuatro estudiantes.

El texto utilizado fue *Caperucita Roja*. A pesar de ser niños de grado 5° se utilizó este cuento como estrategia debido a que existe resistencia de parte de los niños hacia la lectura, se consideró que un cuento conocido podía ser un gancho para llamar la atención de los estudiantes intervenidos. Además, se empleó el formato del *Desafío*, programa emitido por un canal nacional y que llama mucho la atención por la predisposición que existe hacia la competencia. (Ver anexo).

El formato contiene preguntas de tipo literal, inferencial y crítico. Los resultados arrojados fueron los siguientes:

Preguntas literales: de los 7 grupos de estudiantes participantes en la intervención, correspondientes al 100% todos respondieron correctamente todas las preguntas.

Preguntas inferenciales: De los 7 grupos intervenidos, solo 3 grupos correspondiente al 43% respondieron de manera acertada las todas preguntas. 2 grupos correspondiente al 28.5% respondieron 2 preguntas y 2 respondieron equipos correspondientes al 28.5% sólo respondieron 1 pregunta.

Preguntas de nivel crítico: De los 7 equipos de estudiantes sólo 2 respondieron acertadamente todas las preguntas. 3 equipos respondieron 2 preguntas a satisfacción y 2 solamente una respuesta correcta.

Entre las curiosidades de todos los equipos se destacó que 5 concluyeron que la mamá de Caperucita era irresponsable por enviar a una niña sola por el bosque, sabiendo que por su condición no se podía defender, que en el bosque hay peligros y que la niña podía desobedecer la orden de no desviarse del camino.

Llamó poderosamente la atención las comparaciones realizadas entre las realidades de sus hogares con la forma de actuar de la mamá de Caperucita cuando afirmaban:

- Mi mamá me manda de noche a hacer mandados hasta el barrio más retirado sola y sabiendo que no hay energía.
- Me han obligado a ir a dejar el almuerzo a mi papá a la finca cuando saben que hay presencia de hombres armados, minas antipersonales sembradas (Los guerrilleros dicen que hay minas cuando hacen reuniones) y animales peligrosos como serpientes, tigres etc.

Aplicación del Pos test

Para este segmento de la intervención se utilizó el texto de la canción “Celebra la Vida” de Axel

https://www.youtube.com/watch?v=8XSw1Q6jBoI&start_radio=1&list=RD8XSw1Q6jBoI&t=0&t=0

No sé si soñaba,
No sé si dormía,
y la voz de un ángel
Dijo que te diga:
Celebra la vida.

Piensa libremente,
Ayuda a la gente,
y por lo que quieras
Lucha y sé paciente.

Lleva poca carga
A nada te aferres
Porque en éste mundo,
Nada es para siempre.

Búscate una estrella
Que sea tu guía,
No hieras a nadie
Reparte alegría.

Celebra la vida, celebra la vida,
Que nada se guarda
Que todo te brinda.
Celebra la vida, celebra la vida,
Segundo a segundo y todos los días.

Y si alguien te engaña
Al decir "Te Quiero",
Pon más leña al fuego
y empieza de nuevo.

No dejes que caigan
Tus sueños al suelo
Que mientras más amas
Más cerca está el cielo.

Grita contra el odio
Contra la mentira,
Que la guerra es muerte,
y la paz es vida.
Celebra la vida, celebra la vida,
Que nada se guarda

Que todo te brinda

Celebra la vida, celebra la vida
Que es mucho más bello
Cuando tú me miras

La canción fue seleccionada de manera estratégica dada la aceptación que tiene la músicaailable en la vida de los estudiantes, adicionalmente el mensaje que da debido a las circunstancias sociales actuales en la zona, dado a que está ubicada en un territorio de post conflicto. Primeramente, se realizó calentamiento haciendo uso del ritmo musical. Posteriormente se realizó se siguió la misma estructura del pre test. Esta vez se cambió la locación a los alrededores de la institución.

El instrumento fue utilizado con 26 estudiantes debido a que 2 se retiraron por cambio de domicilio. Se trabajó con 3 grupos debido a que se fundieron los que presentaron desempeño bajo en el pre test con los de mejor desempeño de modo que mediante al proceso de cooperativo – colaborativo que contribuyera a que los estudiantes pudieran superar las deficiencias detectadas durante la aplicación del pre test.

Al igual que en el pre test, se trabajó con los tres niveles de lectura, donde cada nivel contenía 3 preguntas a responder.

Analizados los resultados de la aplicación del post test, arrojó los siguientes resultados:

- Ninguno de los grupos conformados contestó de manera correcta el 100% de las preguntas.
- Un grupo correspondiente al 33%, respondió de manera correcta 8 de las 9 preguntas realizadas.
- Un grupo, correspondiente al 33% respondió correctamente 6 de las 9 preguntas.
- Un grupo, equivalente al 33% respondió solo 5 preguntas correctas de las 9 contenidas en el ejercicio.

Es preciso aclarar que las preguntas de nivel crítico fueron las de mayor dificultad por tanto se hace necesario seguir implementando acciones innovadoras que conlleven a la superación de las deficiencias detectadas y a conservar y mejorar las competencias existentes.

6. Conclusiones

6.1. Textos ilustrados

En este trabajo hemos abordado el análisis de textos ilustrados en un nivel básico de educación desde la comprensión lectora a nivel crítico. Nuestro estudio arrojó similitudes y diferencias en diversos aspectos:

- Permitted motivar a los estudiantes debido al papel preponderante que jugó la imagen acompañando el texto.
- Permitted el desarrollo de competencias individuales a nivel de comprensión.
- Fortaleció el trabajo colaborativo en la medida que permitió que los estudiantes compartieran sus puntos de vista en equipos de trabajo.
- Los estudiantes se volvieron más propositivos. Demostraron seguridad y empoderamiento al participar en actividades que demandaban protagonismo por parte de ellas.
- Se fortaleció la atención que se evidenciaba en la participación permanente en cada una de las actividades que se realizaron durante el proceso.

6.2. Reportería estudiantil

La reportería estudiantil como herramienta didáctica para mejorar la comprensión lectora y la escritura y redacción de los estudiantes fue una ayuda útil y de fácil manejo debido a que los estudiantes se mostraron entusiasmados cuando la empleaban en el desarrollo de sus actividades escolares.

El ejercicio de la reportería y la redacción de noticias implicaron para los estudiantes un esfuerzo y compromiso por conseguir la información en diversos escenarios de su comunidad y compartirla con sus compañeros de estudio, donde ellos mismos plantearon soluciones a los problemas encontrados en la cotidianidad. Lo anterior conllevó a la asignación de roles que fueron asumidos con responsabilidad para el eficaz cumplimiento del objetivo trazado.

La asignación de roles fue el marco de referencia de la relación editor-reportero, que, en el caso de una clase, reemplaza para todos los propósitos prácticos a la de profesor - alumno. Esta estrategia hizo mucho más fácil y dinámico el desarrollo de la capacidad redactora del estudiante puesto que los animó a escribir lo que ellos mismos vieron o encontraron cuando buscaban sus noticias primeramente lo que los obligó a ser unos críticos responsables. Esto último en razón de la formación recibida respecto a la ética que debe observar el periodista.

De los avances importantes obtenidos con la aplicación de esta estrategia didáctica se resalta la forma como algunos estudiantes han vencido la timidez para hablar en público, liderar actividades académicas y representar a su grado en actos programados por la institución mostrando seguridad y compromiso de seguir en la ruta de mejoramiento continuo.

6.3. Textos multimodales

Evidentemente, entre las dificultades más complejas y que al mismo tiempo más preocupan a los docentes se encuentran, el desinterés de la mayoría de los estudiantes por la lectura y el bajo nivel que muestran en la competencia lectora; específicamente en los niveles de comprensión inferencial y crítico, situaciones que sin lugar a dudas afectan de manera negativa sus aprendizajes.

Las razones son múltiples y las podemos encontrar en todos los entornos en que se desenvuelven los estudiantes (familia, sociedad y escuela), cada uno desde su función e injerencia ha contribuido a esta problemática. La familia, porque en muchas no se le ha inculcado el gusto por esta actividad y, además, los estudiantes no han recibido un buen ejemplo por parte de los padres. La sociedad, porque entre sus verdaderas prioridades no está educar a sus niños y jóvenes en el hábito por la lectura; de hecho, las bibliotecas son de los espacios menos encontrados en las ciudades o comunidades. La escuela, porque tradicionalmente se direccionó de manera equivocada este ejercicio, convirtiéndolo en un castigo y no en una actividad divertida que puede acercar al estudiante al conocimiento y a partir de allí se debió pensar en las diferencias y particularidades en el momento de escoger el texto a leer.

Quedarnos en las lamentaciones no es la solución, de hecho, es un completo error, nuestra labor nos convoca a buscar alternativas que conlleven a resolver y aclarar este oscuro panorama. El docente está llamado a transformar desde su rol las realidades que afecten a sus estudiantes y esta es una de ellas. En tal sentido, aparece el texto multimodal como opción importante que sin lugar a dudas puede cautivar y persuadir el interés de los niños y jóvenes por la lectura.

El texto multimodal podemos entenderlo como aquel en el cual confluyen en un mismo mensaje diferentes lenguajes (imagen, sonido y escritura). Ahora bien, debemos reconocer que, a lo largo del tiempo, los textos escritos han sido modificados sustancialmente en su estructura y hasta en la manera como pueden ser leídos, por eso es necesario que en las aulas incorporemos maneras más versátiles, dinámicas y atractivas al realizar ejercicios lectores con nuestros estudiantes y una herramienta eficaz en este sentido es el texto multimodal.

Implementar esta herramienta didáctica, indiscutiblemente ha promovido en los estudiantes participantes del proyecto un mayor interés por realizar procesos de lectura y con base en sus testimonios se debe a la manera cómo es presentado el texto, su variedad lingüística, su estructura y su dimensión (corto y preciso) que hacen de él un momento placentero que pone en juego los diferentes sentidos del ser humano.

Por otro lado, si bien, se ha mejorado el interés por la lectura, los esfuerzos deben seguir fortaleciéndose en lograr estudiantes más competentes interpretativamente, esto no indica que no se hayan evidenciado mejorías importantes, por el contrario, estamos reconociendo que los niveles de interpretación son factibles de incrementar mediante esta herramienta, por eso es preciso continuar con su aplicación.

Finalmente, es indispensable que los establecimientos educativos cuenten con espacios óptimos para desarrollar los ejercicios lectores que se programen, ya que, sin un entorno adecuado los estudiantes tienden a distraerse con mucha facilidad y esto afecta directamente los procesos de comprensión que puedan estar realizando en determinado momento. Sumado a lo anterior, las TIC se convierten en un amigo casi inseparable del texto multimodal y de los estudiantes quienes debemos reconocer como una generación

contemporánea, con intereses y visiones muy diferentes a la de nosotros. Su manera de aprender y concebir el estudio y las cosas de su entorno están muy distantes de las nuestras y, por lo tanto, ellos necesitan de docentes que enseñen acorde a esas particularidades. Si persistimos en la idea de ejercer nuestra labor de la manera tradicional, difícilmente podremos alcanzar aprendizajes significativos en ellos.

6.4. Desafíos de aprendizaje

La implementación de los desafíos de aprendizaje como estrategia didáctica en el aula de clases representó un gran acierto. No sólo por que permitió a los estudiantes dar rienda suelta a sus actitudes innatas, sino por la contribución que hizo al proceso académico y al desarrollo de la competencia lectora y habilidades de pensamiento de los niños y niñas intervenidos.

Dentro de los logros alcanzados se destaca que los estudiantes no sólo fortalecieron conocimientos académicos sino también que desarrollaron habilidades para enfrentar situaciones que se presentan en la vida cotidiana porque la actividad les exigía: observar, analizar, reflexionar, ser creativos, hacer inferencias y tomar decisiones; adicionalmente era necesario manejar las emociones de manera positiva para garantizar el triunfo del equipo.

La aplicación de los test permitió determinar que los estudiantes están deseosos de que en el aula clases se realicen actividades didácticas innovadoras que permitan desarrollar competencias para asumir de manera eficaz su proceso de formación. Lo anterior Su disposición es absoluta y hacen gala de energía en cada prueba, empiezan asumir posiciones que demuestran madurez ante la derrota, evalúan sus aciertos y desaciertos, plantean estrategias y lideran actividades.

Sólo estos avances permiten decir que la intervención fue un éxito.

A pesar de no haber tenido un avance muy significativo en el tema que nos convoca, se notó una leve mejoría en el desarrollo del proceso lector de los estudiantes.

Adicionalmente

- Los estudiantes se inclinan por leer textos diferentes a los cuentos.

- En el caso específico de la sede donde se aplicaron los desafíos de aprendizaje, las carencias en el proceso de comprensión estaban mediada por la debilidad en la apropiación del código escrito.
- Los estudiantes fueron más participativos en clases y con argumentos de mayor precisión.
- Se notó avances significativos en el fortalecimiento de las relaciones en el aula.
- Los padres de familia, se comprometieron más con el acompañamiento en las actividades académicas de sus hijos.
- La aplicación de estrategia motivó a los padres no alfabetizados a ingresar a las metodologías flexibles que ofrece la institución.

Adicionalmente se identificaron unas conclusiones comunes en las instituciones intervenidas, siendo las más relevantes las siguientes:

- Los instrumentos elegidos en este proyecto de intervención permitieron dar respuesta positiva a los objetivos específicos planteados, debido a que en mayor o menor proporción se presentaron resultados favorables. Lo que permite inferir que si los instrumentos se aplican con periodicidad pueden contribuir a la superación de las deficiencias detectadas en las cuatro instituciones intervenidas.
- Los docentes tienen como reto diseñar e implementar actividades innovadoras. Durante este proceso de intervención se pudo demostrar que son muy atractivas para los estudiantes. Esto les permitió involucrarse y participar activamente. Si se tiene en cuenta el valor agregado que tiene cada una de sus componentes didácticas, se pueden convertir en estrategias institucionales que mostrarán resultados significativos a mediano plazo.
- Las instituciones intervenidas pese a contar con pequeñas bibliotecas con material de lectura facilitado por el programa PTA, no lo han aprovechado como material de apoyo en las actividades pedagógicas para incentivar el proceso. Por tanto, es de vital importancia resignificar el plan lector institucional. Con lo anterior se logrará que sea utilizado el material de lectura existente, se siga fortaleciendo el proceso de comprensión lectora y los docentes sirvan de modelo vivo a sus estudiantes. Es

importante que la escuela sea el mayor referente de los estudiantes dada la condición de analfabetismo de la mayoría de los padres y acudientes.

Referencias

- Aguirre, R. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción pedagógica*, 17, pp. 86-95. Recuperado de: <https://goo.gl/wmXzw8>
- Álvarez, C. (2002). *La Escuela en la vida (Didáctica)*. Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.
- Anstey, M. y Bull, G. (2010) Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*. Volume 8 Issue 16. Recuperado de: <https://goo.gl/PE2LxF>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. Disponible en: <https://goo.gl/JDBbiq>
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77. Disponible en: <https://goo.gl/yb5r5s>
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), pp. 57-75. Recuperado de: <https://goo.gl/2CZ7oM>
- Barón, S. (2015). Propuesta metodológica de lectura en clase de matemáticas a través de textos de divulgación científica. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* 43, pp.46-69. Recuperado de: <https://goo.gl/6wDDqR>
- Bearne, E. y Bazalgette, C. (2010). Beyond words: Developing children's response to multimodal texts. The United Kingdom Literacy Association. Recuperado de: <https://goo.gl/5mTJpA>
- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa Fundamentos y Praxis*. Caracas: FEDUPEL.

- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado de: <https://goo.gl/FcRUrh>
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: FCE.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. Recuperado de: <https://goo.gl/edcD9s>
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). An empowering, transformative approach to service. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- Colomer T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Ed. Síntesis, S.A.
- Cossío Gutiérrez, Elda Friné, & Hernández Rojas, Gerardo. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164. Recuperado de: <https://goo.gl/Nmcxpd>.
- Creswell, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Los Ángeles: Sage.
- Daniel Cassany, Cristina Aliagas. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 162. Disponible en: <https://goo.gl/iGE3W4>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De la Cruz V Antonio. (2013). El giro Hermenéutico de la Fenomenología. De Husserl a Heidegger. *Revista de filosofía A Parte rei*, 38 (2005), pp. 1-8. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/-cmunoz11/index.html>.

- Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 51-57.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz, J., & Bar, A., & Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (4) (176), 139-158. Recuperado de: <https://goo.gl/waZEK8>
- Engestróm, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ernesto Yturralde Worldwide Inc., Training & Consulting
- Evans, J. (2004). *Literacy Moves On: Using Popular Culture, New Technologies and Critical*
- Ferrater, J. (2001). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gadamer, H. (1992) *Hermenéutica clásica y Hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Gardner, Howard (1998). A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight. *Canadian Journal of Education* 23 (1): 96–102. doi:10.2307/1585968. JSTOR 1585790.
- González M. C. Taller de lectoescritura. Medellín: UdeA, 2006. Recuperado de: <https://goo.gl/6PQegW>
- González, L. y Crujeiras, B. (2016). Aprendizaje de las reacciones químicas a través de actividades de indagación en el laboratorio sobre cuestiones de la vida cotidiana. *Enseñanza de las Ciencias*, 34.3, pp. 143-160. Disponible en: <https://goo.gl/Mc4jrB>

- Gutierrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*. (16) 1. Recuperado de: <https://goo.gl/faPDsJ>
- Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, (5), 52-58. Disponible en: <https://goo.gl/amTqAF>
- Heidegger, M. (1991). *El ser y el Tiempo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Jewitt, C. (2003) Re-thinking Assessment: Multimodality, literacy and computer mediated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Volume 10, Issue 1, pages 83-102.
- Jiménez, L., Baridon, D y Manzanal, A. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 27 Núm. 1, 285-307. Disponible en: <https://goo.gl/anno4V>
- Gajate, J. (2003). *Historia de la Filosofía*. Bogotá: El Buho.
- Kilpatrick, W. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement, definition of terms. *Teachers College Record*, 22 (4), 283-288. Recuperado de: <https://goo.gl/cBaoXe>
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado de: <https://goo.gl/VSWBny>

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal J. (2012). *La Autonomía de Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Caracas: SignoS.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Luria. A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Martinez, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Mexico: Trillas, S.A
- Maturana, C. y Ow. M. (2016). *Multimodalidad y Educación*. Santiago: Santillana.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Neve, M. G. (2003). *La cognición situada y la enseñanza tradicional. Algunas características y diferencias*. Manuscrito no publicado, Universidad Iberoamericana, Puebla.
- New Literacies. Recuperado de: <https://goo.gl/SqPxff>
- O'halloran, K. (2016). *Análisis del discurso multimodal*. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 75-97. Recuperado de: <https://goo.gl/jKsWmi>
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- Oliveras, Begoña, & Sanmartí, Neus. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. *Educación química*, 20(Supl. 1), 233-245. Disponible en: <https://goo.gl/KtFbvz>

- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. Recuperado de: <https://goo.gl/8Kiw6J>
- Payrató, L. (2006). Discurso oral y multimodalidad: aspectos introductorios. *Oralia* 9, p 259-275. Recuperado de: <https://goo.gl/KjVgqo>
- Peña González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4 (11), 159-163. Recuperado de: <https://goo.gl/iXH6hv>
- Perez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, Extra 1, pp. 121-138. Disponible en: <https://goo.gl/3XD4he>
- Posner, G. (1998). *Enfoque de proyectos*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Ramírez Leyva, Elsa M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Disponible en: <https://goo.gl/j6r8dp>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1 (1), 37-68. Recuperado de: <https://goo.gl/caEct5>
- Scarr, S. (1985). An authors frame of mind [Review of Frames of mind: The theory of multiple intelligences]. *New Ideas in Psychology* 3 (1): 95–100. doi:10.1016/0732-118X(85)90056-X.
- Stein, P. (2004). Representation, rights and resources. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 95-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strenbert, H., Rinaldi, D. *Qualitative Research in Nursing. Advancing the Humanistic imperative*. Philadelphia: Lippincott Company. 1995.

- Vidal-Moscoso, Daniela, & Manriquez-López, Leonardo. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. Disponible en: <https://goo.gl/afxewt>
- Vincent, J. (2006) Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom, Volume 40, Issue 1, pages 51–57.
- Vincent, J. (2006) Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom, Volume 40, Issue 1, pages 51–57. *New Literacies*. Recuperado de <https://goo.gl/8i8Hq6>
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yates, M. y Youniss, J. (1999). Promoting identity development: Ten ideas for school based service learning programs. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 43-67). Nueva York: Peter Lang.

Anexos

Instrumento de los desafíos de aprendizaje

Nombre _____ **Edad** _____ **Grado** _____

Objetivo:

Este instrumento consta de varias estaciones, que son lugares en los cuales hallarás instrucciones precisas para que una vez cumplidas, puedas lograr pasar a la siguiente hasta completar todos los retos. El primer equipo en terminar será el ganador. En cada estación debe haber un estudiante que le corresponde realizar la actividad que se plantea en la mesa, una vez la haya terminado corre a la siguiente estación y le entrega una ficha a su compañero que lo autoriza para realizar la actividad de esa estación. Así hasta que se llega a la meta, donde debe levantar una paleta que lo acredita en el puesto que llegue. 1º, 2º, etc.

Para esta actividad se pedirá el apoyo de los docentes de modo que ellos aprendan la mecánica del desafío y puedan aplicarla con su grupo de estudiantes. (Se trabajará en jornada contraria, a fin de no interrumpir las clases)

Tiempo de duración: 2 horas para cada actividad

Estación de instrucción

En este lugar se darán todas las instrucciones requeridas para afrontar el juego. Aquí se hace una dinámica para organizar los grupos.

Estación de calentamiento: En esta estación los estudiantes van a preparar el cuerpo para participar en la competencia. Se realizan tres ejercicios de calentamiento y 2 de estiramiento.

Esta estación no tiene puntos solo se requiere ir con toda la energía necesaria para empezar la competencia.

Estación de lectura (Duración 5 minutos) Puntos en juego: 10

Si la lectura no se hace en el tiempo propuesto; por cada minuto que se pasen se les rebaja 2 puntos

En esta estación cada grupo lee con atención el texto que le corresponde y en una libreta que hay en la mesa escriben las palabras desconocidas.

Estación de comprensión

Esta estación tiene 4 actividades:

Mi amigo el diccionario: (Duración 10 minutos). En esta estación un estudiante busca en el diccionario las palabras desconocidas encontradas en el texto **(10 puntos)**

Estación nivel literal: (Duración 10 minutos). Aquí se harán 2 preguntas de tipo literal relacionadas con el texto (Selección múltiple) (10 puntos)

Estación nivel inferencial: (Duración 10 minutos). Se harán 2 preguntas de este tipo (10 puntos)

Estación nivel crítica: Duración 30 minutos). En esta estación es donde se va a hacer énfasis dado a que es el tipo de lectura que buscamos fortalecer. Las preguntas aquí deben ser sustentadas por escrito.

Aquí participan todos los estudiantes del equipo, una vez que hayan terminado corren hacia la meta y levantan la paleta de acuerdo al puesto que lleguen 1º, 2º así sucesivamente.

Actividad Nro. 1°

Nombre _____ **Edad** _____ **Grado** _____

Objetivo: Desarrollar la competencia lectora a nivel crítico mediante la lectura del cuento Caperucita Roja

Estación de instrucción

Cada grupo debe seguir las instrucciones que dan a fin de terminar con éxito la prueba.

- La prueba comienza con el calentamiento y termina cuando el grupo llegue a la meta y levante la paleta dispuesta para este propósito
- En cada estación van a encontrar un cartel con las instrucciones para desarrollar en ese momento
- No debe haber más del número de participantes requerido en cada estación
- Sólo se cambia de estación cuando la prueba esté terminada
- En cada estación hay un participante, en la última estación se reúnen todos porque es una respuesta de consenso

Para organizar los grupos vamos a realizar una dinámica llamada El rey del Buchí Buchao.
(Se organizan los grupos orientados por el docente)

Estación de calentamiento

Una vez conformados los grupos vamos a realizar 5 ejercicios (3 de calentamiento y 2 de estiramiento) para disponer el organismo debido a que la prueba exige un poco de resistencia física.

Estación de lectura

(Duración 5 minutos) Puntos en juego: 10

Si la lectura no se hace en el tiempo propuesto; por cada minuto que se pasen se les rebaja 2 puntos

Caperucita roja

En un pueblo lejano vivía una niña hermosa a la cual todos conocían por Caperucita Roja, porque siempre usaba una caperuza de ese color.

Cierto día, su madre le pidió que llevara unos pasteles a su abuela que estaba enferma, pero le dijo que no se alejara del camino y no hablara con extraños.

Para llegar a casa de la abuela, Caperucita debía atravesar un bosque, donde encontró a un lobo que estaba en el camino. El lobo le preguntó dónde iba y la niña en su inocencia le contestó.

El lobo, continuó su interrogatorio:

- ¿Vive muy lejos tu abuelita?

- Sí, pasando el bosque, en la primera casita del pueblo.

- Te apuesto a que puedo llegar primero. Iré por este camino y tú por aquel.- dijo el lobo y partió corriendo por el camino más corto.

La pequeña fue por el camino más largo, que el lobo le había indicado. Se entretuvo en cortar vallas y flores.

El lobo llegó primero y tocó a la puerta de la casa de la abuela. Como estaba enferma, la abuela preguntó desde la cama, quién era. El lobo fingió ser Caperucita y logró entrar.

Cuando estuvo dentro, se lanzó sobre la pobre abuela y se la devoró de un solo bocado, pues estaba hambriento. Cuando terminó, se metió en la cama, disfrazado de abuela y esperó a que llegara Caperucita.

Cuando Caperucita llegó, el lobo dio las mismas indicaciones a la niña, que la abuela le había dado antes a él, para que entrara. Al entrar la pequeña, pero al verla notó algo extraño y le dijo:

- Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!

- Es para abrazarte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué orejas tan grandes tienes!

- Es para oírte mejor, hija mía.

- Abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes!
- Es para verte mejor, hija mía.
- Abuela, ¡qué dientes tan grandes tienes!
- ¡Para comerte mejor!

Y diciendo esto, el lobo se lanzó sobre Caperucita Roja, pero ella gritó y un cazador que por allí pasaba al escuchar los gritos, entró, mató al lobo y rajando el vientre del lobo sacó a la abuela sana y salva.

Caperucita Roja prometió a su familia no volver a desobedecer nunca más.

Estación de comprensión

Esta estación tiene 4 actividades:

Mi amigo el diccionario: (Duración 10 minutos).

(10 puntos). Es de obligado cumplimiento buscar mínimo 3 palabras desconocidas

Los significados de las palabras desconocidas deben quedar escritos en una libreta que está encima de la mesa.

Estación literal: (Duración 10 minutos). Aquí se harán 2 preguntas de tipo literal relacionadas con el texto (Selección múltiple) (10 puntos)

1. ¿Según el cuento leído que llevaba caperucita a la abuela?
 - a. Nueces
 - b. Carne
 - c. Pasteles
 - d. Arroz con pollo
2. Cuando iba por el bosque caperucita se encontró con:
 - a. Un perro
 - b. Las mariposas
 - c. Las ovejas del rebaño
 - d. Un lobo

Estación nivel inferencial: (Duración 10 minutos). Se harán 2 preguntas de este tipo (10 puntos)

1. De acuerdo a lo narrado en el cuento, se puede deducir que el lobo se mostró amistoso con caperucita porque:
 - a. Le gustaba hacer amigos
 - b. Tenía pensado comerse a ambas
 - c. Le tenía afecto a la anciana
 - d. Era un lobo muy manso
2. La mamá de caperucita la mandó sola a dejar los alimentos a la abuela porque:
 - a. Confiaba mucho en ella
 - b. Estaban muy cerca al lugar donde vivía la abuela
 - c. Caperucita era grande y fuerte
 - d. Los niños pueden hacer mandados

Estación nivel crítico: (Duración 30 minutos). En esta estación es donde se va a hacer énfasis dado a que es el tipo de lectura que buscamos fortalecer. Las preguntas aquí deben ser sustentadas por escrito.

1. Si pudieras escoger una palabra para definir la actuación de la mamá de caperucita escogerías
 - a. Amable
 - b. Irresponsable
 - c. Amorosa
 - d. Paciente

Explicar por qué escogió la palabra

2. El autor del texto pretende enseñarnos
 - a. No

Aquí participan todos los estudiantes del equipo, una vez que hayan terminado corren hacia la meta y levantan la paleta de acuerdo al puesto que lleguen 1°, 2° así sucesivamente.

Instrumento de la reportería estudiantil

La estrategia didáctica: La Reportería Estudiantil, esta consta de 7 pasos a seguir, los cuales son:

1. Organización de equipos de trabajo.
2. Asignación de roles
3. Recolección de la noticia
4. Redacción de la noticia
5. Socialización de la noticia
6. Correcciones
7. Publicación en el periódico mural institucional.

Objetivo. Fortalecer la comprensión lectora y la redacción de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Antonio Anglés de San Isidro- Río Quito.

Los estudiantes se reúnen en equipos de 4 integrantes, hacen recorridos por las calles de la población y seguimientos a hechos institucionales, seleccionan situaciones importantes, hacen entrevistas, toman fotos y notas. Posteriormente en clases organizan el material en sus respectivos equipos utilizando el formato destinado para tal propósito:

Lugar: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Noticia:

Comentario:

Después de haber cumplido el proceso de redacción se socializan con el grupo, son corregidas por la docente del área y se fijan en el periódico mural por el término de 15 días. Cuando son reemplazadas otras noticias que fueron sometidas al mismo proceso.

Las publicaciones son objeto de corrección de los docentes y compañeros. En las futuras publicaciones se espera no se cometan los errores los mismos de las anteriores. Si esto ocurre tiene incidencia la calificación recibida al final de período escolar

Tiempo de duración de la actividad: 2 horas de clase.

Instrumento de los textos multimodales

Nombre _____ Edad _____ Grado _____

Objetivo:

El presente instrumento de aplicación está estructurado por diferentes momentos, los cuales describimos a continuación:

- **Presentación:** en este momento el docente socializa a los estudiantes los objetivos y generalidades del trabajo que se va a realizar durante la jornada y propicia un espacio de interlocución con los mismos en aras de tener claridad en el trabajo a desarrollar. Para ello se dispondrán 15 minutos.
- **Aprestamiento:** los participantes harán uso de 10 minutos para desarrollar una actividad lúdica que permite ejercitar la disposición necesaria para estar completamente motivados a realizar los ejercicios o actividades de lecturas programados.

Aplicación: este es el momento en el cual el docente hace entrega oportuna de cada uno de los materiales necesarios para desarrollar las respectivas lecturas acorde a la planeación que se hizo de las mismas y con base en los objetivos de cada una de ellas.

Instrumento de los textos ilustrados

Objetivo del instrumento: Verificar el proceso de comprensión textual apoyados en la imagen.

Este instrumento consta de varias etapas. En cada una hay instrucciones que ayudan a orientar el proceso de comprensión de manera lúdico - pedagógica.

Etapa inicial: se hace la lectura de comprensión de textos (Texto elegido). Se dan orientaciones a los estudiantes en torno a la comprensión de la lectura. Se hacen preguntas y se socializan las respuestas.

Segunda etapa: Se muestran imágenes y se pregunta a los estudiantes como estas ayudaron al proceso de comprensión del texto. Se socializan las respuestas.

Tercera etapa: se organizan a los estudiantes en equipos de 4 estudiantes. Se les entregan imágenes en un orden arbitrario para que los estudiantes cuenten la historia según indican las imágenes

Cuarta etapa: Cada grupo selecciona 3 imágenes y se orienta a los estudiantes a hacer crítica a la historia expresando que hace falta o que le sobra a la imagen para que el proceso de comprensión sea más efectivo. Acto seguido se socializan las producciones de cada equipo y se aclaran si hay lugar.